



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Bildung und Entwicklung am Beispiel der Interkulturellen
Zweisprachigen Erziehung bei indigenen Völkern in Chiapas,
Mexiko

Verfasserin

Tamara Haid

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer:

Dr. Georg Grünberg

Danksagung

Ein spezieller Dank gilt dem Projekt *Casa de Estudios Agricolas Bolom del Carmen* und all seinen Mitarbeitern, die den Zugang zur Forschungsregion ermöglicht haben, sowie allen interviewten Lehrern, ExpertInnen, Eltern und Kindern, die mir ihre Ansichten mitgeteilt haben.

Weiters danke ich Dr. Georg Grünberg für die Betreuung dieser Forschungsarbeit. Für anregende Gespräche danke ich Dr. Birgit Senft und Dr. Merarit Viera Alcazar sowie Dipl.Päd. Melitta Esser und Walter Esser.

Ein Dank gilt auch meiner Familie, ohne deren Unterstützung diese Forschungsarbeit nicht möglich gewesen wäre.

Inhalt

Tabellenverzeichnis.....	5
Abbildungsverzeichnis	6
1 Einleitung, Problemdarstellung und persönliche Motivation.....	7
1.1 Erkenntnisinteresse und leitende Forschungsfrage.....	8
1.2 Forschungsstand	10
2 Theoretischer Rahmen.....	16
2.1 Geschichte der indigenen Bildung in Mexiko	18
2.2 Indigene Völker der Gegenwart	28
2.3 Interkulturelle zweisprachige Erziehung	33
2.3.1 Rechtlicher Rahmen der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Mexiko ..	34
2.3.2 Multikulturalität, Plurikulturalität und Interkulturalität	36
2.3.3 Interkulturelle zweisprachige Erziehung.....	39
3 Forschungsdesign und Ziele der empirischen Arbeit	47
4 Forschungsmethoden.....	48
4.1 Zugang zur Forschungsregion	48
4.2 Auswahl der Interviewpartner	53
4.3 Methoden der Datenerhebung	54
4.3.1 Experteninterviews.....	54
4.3.2 Zeichnungen von Kindern.....	57
4.3.3 Beobachtungen	58
4.4 Methoden der Datenanalyse	58
4.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse	58
4.4.2 Dokumentenanalyse	59
4.4.3 Analyse der Kinderzeichnungen	59
4.5 Die Forschungsregion.....	59
4.5.1 San José del Carmen	60
4.5.2 El Paisaje	63
4.5.3 San Antonio Buenavista	65
4.6 Vorstellung der InterviewpartnerInnen	66
4.6.1 Lehrer	66
4.6.2 Eltern	67
4.6.3 Andere Experten.....	68
4.6.4 Kinder und deren Zeichnungen	69
5 Darstellung der Analyseergebnisse	70
5.1 Einführende Sichtweisen eines Experten für IZE.....	70
5.2 Ergebnisse aus den Interviews mit den Eltern.....	77

5.2.1	Die Erwartungen der Eltern für die Zukunft ihrer Kinder	77
5.2.2	Die Relevanz der Schule innerhalb der Familie und die Erwartungen an die Schulbildung:	78
5.2.3	Die Beteiligung der Eltern an der Schulbildung der Kinder:	80
5.2.4	Die Einstellung der Eltern zum Schulunterricht in Tsotsil und ihre Vorstellungen von IZE:	81
5.3	Ergebnisse aus den Interviews mit den Lehrern	82
5.3.1	Gründe für die Berufswahl und Identifikation mit dem Beruf	82
5.3.2	Die Einschätzung der Lehrer über die Beteiligung der Eltern an der Schulbildung	84
5.3.3	Die Verwendung des Tsotsils im Unterricht und ihre eigene Sprachkompetenz... ..	90
5.3.4	Ihr Verständnis von IZE und die Art und Weise der Umsetzung	96
5.3.5	Die Nützlichkeit des Bildungsmodells IZE für die Entwicklung der indigenen Region	100
5.3.6	Die Form der heutigen IZE Lehrerausbildung	102
5.4	Ergebnisse zu den Kinderzeichnungen	103
5.4.1	San José del Carmen: Escuela Primaria Bilingüe, Vicente Suárez Ferrer	105
5.4.2	El Paisaje: Escuela Primaria Bilingüe Una Luz en la Montaña	108
5.4.3	San Antonio Buenavista: Escuela Primaria Bilingüe Felipe Carrillo Puerto ...	111
5.4.4	Gemeinsame Zusammenfassung und Vergleich aller Schulen und Zeichnungen . ..	114
6	Beantwortung der Forschungsfragen und Diskussion	115
7	Empfehlungen	127
8	Literaturverzeichnis	129
Anhang	134
	Abkürzungsverzeichnis	134
	Abstract	135
	Summary	136
	Lebenslauf	137

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Sozialpolitik für indigene Völker und ihr Ausdruck in Sprachpolitiken (Quelle Díaz Couder 2009: 911)	23
Tabelle 2	Wichtige Kriterien zur Umsetzung interkultureller Aktivitäten (Quelle Saldivar 2004: 19f.)	45
Tabelle 3	Zukunftserwartungen der Eltern.....	77
Tabelle 4	Erwartungen an den Schulbesuch oder Gründe für den Schulbesuch.....	78
Tabelle 5	Beteiligung und Interesse aus Sicht der Lehrer.....	85
Tabelle 6	Die Beziehung der Lehrer mit der Gemeinschaft.....	89
Tabelle 7	Sprachkompetenzen der Lehrer.....	91
Tabelle 8	Verwendung des Tsotsils im Unterricht.....	92
Tabelle 9	Das Verständnis der Lehrer für IZE.....	97
Tabelle 10	Probleme bei der Umsetzung von IZE	98
Tabelle 11	Häufigkeiten von Phänomenen in den Kinderzeichnungen. San José del Carmen	107
Tabelle 12	Häufigkeiten von Phänomenen in den Kinderzeichnungen. El Paisaje	109
Tabelle 13	Häufigkeiten von Phänomenen in den Kinderzeichnungen. San Antonio Buenavista	112

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Hauptgebäude CEA	51
Abbildung 2	Werkstatt CEA.....	51
Abbildung 3	Regenwasserauffangbecken CEA.....	51
Abbildung 4	Kleines Gewächshaus CEA	51
Abbildung 5	Municipio San Cristòbal de las Casas	52
Abbildung 6	Gemeinschaften der Zona Sur	60
Abbildung 7	Schule in San Josè del Carmen.....	63
Abbildung 8	Innenraum der Schule	63
Abbildung 9	Schule El Paisaje I.....	64
Abbildung 10	Schule in El Paisaje II.....	64
Abbildung 11	Schule in San Antonio Buenavista.....	65
Abbildung 12	Unterricht in San Antonio.....	65
Abbildung 13	Kinderzeichnung 1	106
Abbildung 14	Kinderzeichnung 2	108
Abbildung 15	Kinderzeichnung 3	110
Abbildung 16	Kinderzeichnung 4	111
Abbildung 17	Kinderzeichnung 5	113
Abbildung 18	Kinderzeichnung 6	113

1 Einleitung, Problemdarstellung und persönliche Motivation

Diese Diplomarbeit handelt von interkultureller zweisprachiger Erziehung (IZE) im Primarschulsektor bei dem indigenen Volk der Tsotsiles in Chiapas, Mexiko, Region Municipio von San Cristóbal de Las Casas, Zona Sur.

Das Thema wurde von mir aus mehreren Gründen gewählt. Einerseits hatte ich seit Beginn meines Studiums der Internationalen Entwicklung immer großes Interesse an den verschiedenen Themen, welche die indigene Bevölkerung betreffen und habe deshalb einige Lehrveranstaltungen zu dieser Thematik besucht. Andererseits bin ich seit 2003 ausgebildete Sozialpädagogin und seit meinem Abschluss als solche tätig, weswegen ich die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen von der praktischen und auch theoretischen Seite her gut kenne. Aus diesem Grund waren Themenbereiche, die Kinder und Jugendliche betreffen, wie Bildung, auch während meines Studiums immer wichtig für mich. Im Jahr 2008 habe ich ein Semester lang in Mexiko im Kinder- und Jugendbereich gearbeitet, wodurch ich gute Beziehungen zu MexikanerInnen knüpfen konnte. 2010 habe ich eine Lehrveranstaltung an der Universität Wien besucht, in der es um interkulturelle Erziehung an Österreichs Schulen ging. Dies führte mich aufgrund meiner gesammelten Erfahrungen zum Thema der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Mexiko. Wenn man in Europa vom interkulturellen Lernen spricht, dann bezieht man sich im städtischen Raum meist auf Migranten und Migrantinnen. Interkulturelles Lernen meint dann die eigene und fremde Kultur zu reflektieren, Wissen über diese zu erlangen und die eigenen und gesellschaftlichen Vorurteile gegenüber fremden Kulturen zu überprüfen, um schlussendlich gleichberechtigte interkulturelle Beziehungen zwischen Trägern diverser Kulturen zu schaffen oder zumindest Diskriminierung und Rassismus vorzubeugen. Der markanteste Unterschied zu Mexiko ist jener, dass es sich dort eben nicht um MigrantInnen, sondern um die mexikanische Urbevölkerung, die Indigenen handelt. Interkulturelle zweisprachige Erziehung in Mexiko ist die staatliche Antwort auf den Bildungsrückstand der indigenen Bevölkerung. Es geht nun nicht mehr um die Vernichtung der indigenen Kulturen oder um deren Übergang in die dominante mexikanische Kultur, sondern um den Erhalt und die Weiterentwicklung der indigenen Sprachen und Kulturen, um so auch für die indigene Bevölkerung Gerechtigkeit und Chancengleichheit zu schaffen. Nach dem Lesen einiger Werke zu dieser Thematik wurde mir schnell klar, dass dieses Thema ohne einen Forschungsaufenthalt in Mexiko nicht

zu behandeln ist. Deswegen machte ich mich auf die Suche nach einer Schule, die mit der interkulturellen zweisprachigen Erziehung arbeitet.

Über Bekannte konnte ich Kontakt zum Koordinator des Projektes *Casa de Estudios Agrícolas Bolom del Carmen CEA* im *Municipio San Cristóbal de las Casas* in Chiapas herstellen und hatte dann 2011 die Gelegenheit, einige Primarschulen, ihre LehrerInnen und SchülerInnen, in der Region *Zona Sur* kennen zu lernen.

1.1 Erkenntnisinteresse und leitende Forschungsfrage

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, einen Beitrag zur Bildungs- und Entwicklungsdiskussion zu leisten, in der kulturelle Diversität als Ressource gesehen und Interkulturalität als lebbares Gesellschaftsmodell einer globalen Weltgesellschaft verstanden wird. Dem Leser soll ein Einblick in die interkulturelle zweisprachige Erziehung und die besondere Situation, in der sich die indigenen Völker befinden, gegeben werden. Außerdem soll überprüft werden, in wie weit der gängige Diskurs zur interkulturellen zweisprachigen Erziehung, mit der in Chiapas in dieser speziellen Region gelebten Realität, übereinstimmt. Mein persönliches Ziel ist die Erlangung eines breiten Verständnisses über die Thematik, um mich in meinem späteren Berufsleben positionieren zu können.

Wie bereits der Titel dieser Arbeit verrät, handelt es sich um eine sehr umfangreiche Thematik, die unter verschiedenen Einflussfaktoren wie Wirtschaftstheorien, Bildungstheorien, politischen Theorien, ethnologischen Theorien und Entwicklungstheorien steht. Es handelt sich also um ein multidisziplinäres Thema, schon wegen der Tatsache, dass Bildung und Erziehung in Österreich Teil der Pädagogik sind, während die indigene Bildung in Mexiko traditionell ein Bereich der Fachrichtung Anthropologie ist.

Bevor ich zum Kern dieser Diplomarbeit komme, nämlich zur realen Situation in der gewählten Region, ist es notwendig, überblicksartig auf die Geschichte der indigenen Bildung einzugehen, die Doktrine der interkulturellen zweisprachigen Erziehung vorzustellen und wichtige theoretische und rechtliche Grundlagen sowie grundlegende Begriffsdefinitionen auszuführen. Aus diesem Grund unterteilt sich diese Diplomarbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil, wobei der Fokus klar am zweiten liegt und der theoretische Teil als Einführung in die Thematik zu sehen ist.

Die leitende Forschungsfrage ist: Wie wird interkulturelle zweisprachige Erziehung in der Primarschule bei den Tsotsiles in Chiapas, Mexiko, von den diversen praktischen AkteurInnen in diesem Feld verstanden und umgesetzt?

Im empirischen Teil der Diplomarbeit geht es um die Analyse der unterschiedlichen Vorstellungen der diversen im Feld mitwirkenden AkteurInnen über IZE, sowie um die Art der Umsetzung des Bildungsmodells IZE und die hemmenden und fördernden Umstände für eine interkulturelle zweisprachige Bildungspraxis.

Der Zugang zur Forschungsregion entsandt durch das Projekt *Casa de Estudios Agrícolas Bolom del Carmen* CEA. Noch vor dem Forschungsaufenthalt in Mexiko kam es zu einem ersten Treffen mit dem Koordinator des Projektes in Österreich, wodurch ich einen Einblick in dieses und in die Situation vor Ort erhielt. Darauf folgte ein mehrmonatiger Forschungsaufenthalt in Mexiko. Die Zeit dort wurde sehr intensiv genutzt um einerseits Literatur zur Thematik zu finden und andererseits die Umsetzung der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in der *Zona Sur* der Gemeinde San Cristóbal del las Casas zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden zahlreiche mexikanische Forschungsinstitutionen, die sich mit der Thematik beschäftigen, besucht. Besonders hervorzuheben sind Bibliotheken des CIESAS *Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social*, die UPN *Universidad de Pedagógica Nacional*, beide in Mexiko –Stadt, und das ECOSUR *El Colegio de la Frontera Sur* in San Cristóbal de las Casas, da dort die reichhaltigsten Informationen gefunden wurden.

Die erste Kontaktaufnahme mit der Forschungsregion fand Ende Mai 2011 statt. In den ersten beiden Monaten konnte ich diese Region mit ihren Problemen und Herausforderungen kennen lernen. Anfänglich besuchte ich gemeinsam mit dem Koordinator des Projektes CEA an mehreren Tagen pro Woche diese Zone, wodurch ich die dortigen lokalen Autoritäten kennenlernte und mich vorstellen konnte. In dieser Phase stellte sich heraus, dass das zweisprachige Bildungsangebot nicht flächendeckend umgesetzt wird und dass es allgemein eine sehr bunte Schullandschaft in der Region gibt. Durch das Projekt CEA konnte ein erster Kontakt zur zweisprachigen Schule der Gemeinschaft *San José del Carmen* und zum Lehrer hergestellt und die Unterrichtspraxis beobachtet werden. Außerdem wurden zu zwei weiteren zweisprachigen Schulen und deren Lehrern erste Kontakte geknüpft.

Nach einer reflexiven Pause konnte ich die Forschungsaktivitäten mit Schulbeginn, Ende August wieder aufnehmen und für weitere zwei Monate dort arbeiten. In diesem Zeitraum

wurden 11 Experteninterviews geführt, die Unterrichtspraxis in den beiden weiteren zweisprachigen Schulen beobachtet und mit den Kindern Zeichnungen angefertigt.

Anfang November zog ich mich aus der Forschungsregion zurück und verabschiedete mich von SchülerInnen, Eltern und Lehrern, sowie von allen am Projekt CEA beteiligten Mitarbeitern.

Zurück in Mexiko-Stadt wurden die Zeichnungen der Kinder gemeinsam mit einer mir bekannten Anthropologin und einem Psychologen analysiert. Während der gesamten Forschung war es notwendig, die bereits vorhandenen Daten durchzusehen, Schlüsse zu ziehen und den neu entstandenen Fragen nachzugehen. Die detaillierte Aufarbeitung erfolgte dann in Österreich. (Phasen der Feldforschung, vgl.: Beer 2008: 21ff.)

1.2 Forschungsstand

Wenn man sich mit der interkulturellen zweisprachigen Erziehung beschäftigt, hat man mit vielen Begrifflichkeiten und Zugangsweisen zur Thematik zu tun. Dies sind Multikulturalität, Plurikulturalität, Interkulturalität, Bildung, indigene Völker, Rechte von indigenen Völkern, indigene Bildung, Homogenität und natürlich die Thematik der Entwicklung. Zu all diesen Themen wurde bereits viel geschrieben, aus diesem Grund werden hier nur jene Werke vorgestellt, die zur Kontextualisierung dieser Arbeit herangezogen wurden. Der Großteil der Werke zur IZE in Mexiko sind beschreibender Natur. Es geht darum, herauszufinden, was die interkulturelle Erziehung sein könnte, welche Ziele sie verfolgt und welche rechtlichen Rahmenbedingungen sie absichert. Zur Praxis einer interkulturellen zweisprachigen Erziehung gibt es wenige Werke und das „Wie“ der Umsetzung bleibt meist unklar. Deshalb ist genau dieser Aspekt das Thema dieser Arbeit.

Für diese Thematik gibt es einige relevante internationale Rechtsinstrumente und Deklarationen, die entweder die Rechte der indigenen Bevölkerung stärken oder sich speziell auf Bildung als eine Entwicklungsstrategie beziehen. Die für diese Arbeit wichtigsten werden hier genannt.

Allen voran die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*¹ vom 10. Dezember 1948, die *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt*² der UNESCO vom November 2001 und das *Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller*

¹<http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=ger> (20. April 2011)

²<http://www.unesco.de/443.html> (20. April 2011)

*Ausdrucksformen*³ der UNESCO vom Oktober 2005. Speziell auf die Rechte der indigenen Völker bezogen, die ILO-Konvention 169 – *Übereinkommen über eingeborene und in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern*⁴ der Internationalen Arbeiterorganisation der Vereinten Nationen aus dem Jahre 1989, das von Mexiko 1990 unterzeichnet wurde, außerdem die *Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte der indigenen Völker*⁵ vom Juni 2006. Dieses Dokument weist noch in die Zukunft und hat keine verbindliche Rechtsgültigkeit für die einzelnen Länder.

Im Bereich von Bildung und Entwicklung haben vor allem die *Millennium Entwicklungsziele*⁶ der Vereinten Nationen von 2000 Relevanz, sie legen als zweites Entwicklungsziel die Sicherstellung fest, dass alle Kinder bis 2015 die Primarschulbildung abschließen können. Weiters die *Education for All*⁷ Bewegung, mit ihren beiden Internationalen Konferenzen 1990 in Jomtien und 2000 in Dakar und die daraus resultierenden internationalen Bildungsziele bis 2015.

Der Frage nachgehend, wer die indigenen Völker sind, gibt die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (2004): *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit*, einen sehr guten Überblick in deutscher Sprache. In zwölf Aufsätzen verschiedener Autoren werden unterschiedliche Themen, die die indigene Bevölkerung heute betreffen, besprochen. Darunter fallen Landrechte, Wirtschaftsentwicklung, Gesundheit, Bildung und Kultur. Im Zusammenhang mit dieser Forschung interessieren vor allem die Artikel von Juliana Ströbele-Gregor: *Indigene Völker und Gesellschaft in Lateinamerika: Herausforderungen an die Demokratie*. Matthias Abram: *Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle zweisprachige Erziehung* und Heidi Feldt: *Indigene Völker und Staat*.

Einen ausgezeichneten Überblick über die indigenen Sprachen Lateinamerikas und ihre Entwicklung gibt Sichra, Inge (Hg.) (2009): *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*, in zwei Bänden. Von besonderem Interesse für diese Arbeit ist der Beitrag von Ernesto Díaz Couder: *México*.⁸ Beide Bände sind im Internet frei einsehbar. Díaz Couder

³ http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html (20. April 2011)

⁴ <http://www.ilo169.de/index.php?option=content&task=view&id=20&Itemid=31> (15. Mai 2013)

⁵ <http://www.un.org/Depts/german/gv-61/band3/ar61295.pdf> (25. April 2011)

⁶ <http://www.unric.org/de/wirtschaftliche-und-soziale-entwicklung/26307> (20. Dezember 2013)

⁷ <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> (7. Jänner 2014)

⁸ http://www.proiebandes.org/atlas/tomo_2.pdf (17. Dezember 2013)

geht auf die Demografie der mexikanischen indigenen Bevölkerung ein und speziell auf die Verwendung der indigenen Sprachen und die Zweisprachigkeit.

Zu Kultur und Geschichte der Tsotsiles schreibt Augustín Romano Delgado in drei Bänden (2002, 2003, 2004): *Historia Evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil*. In diesen drei Bänden fasst er die Forschungsarbeiten des Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil zusammen und stellt die jeweiligen Programme dieser Institution sehr detailliert dar. Für diese Arbeit wurde Band eins herangezogen. Einen kurzen Überblick über Geschichte und Kultur der Tsotsiles gibt María Concepción Obregón Rodríguez (2008): *Tzotziles. Los Indígenas del México Contemporáneo*. Dieses Buch stammt aus einer Ausgabe für LehrerInnen und wurde gemeinsam von der SEP und dem CDI mit dem Ziel publiziert, die kulturelle Diversität der indigenen Völker bekannt zu machen. Beide Schreibweisen Tzotzil und Tsotsil sind in Mexiko gängig, für diese Arbeit wurde die Entscheidung zum Schreiben mit „s“ getroffen, da sich diese Schreibweise in den letzten Jahren durchzusetzen scheint.

Zur Bedeutung von Kultur und kulturellen Rechten, Rodolfo Stavenhagen (1996): *Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas*. Er geht auf die Forderungen der indigenen Völker Mexikos an den Nationalstaat ein.

Um interkulturelle zweisprachige Erziehung in Mexiko zu verstehen, ist es notwendig, sich mit der Geschichte der indigenen Bildung des Landes auseinanderzusetzen. Einen sehr guten Überblick gibt Elisa Ramírez Castañeda (2006): *La Educación Indígena en México*, das als Teil einer Sammlung *La pluralidad cultural en México* durch die (UNAM) *Universidad Nacional Autónoma de México* veröffentlicht wurde. Sämtliche Autoren, die zur Thematik in der jeweiligen Epoche geschrieben haben, werden in den richtigen Kontext gesetzt. Ramírez behandelt rechtliche Rahmenbedingungen, staatliche Ideologien, sowie die diversen entstehenden Bildungsangebote und die jeweilig angewandten Methoden in der indigenen Grundschulbildung. Das Werk von Pérez Pérez Elías bezieht sich auf die Geschichte der indigenen Bildung in der Forschungsregion (2003): *La Crisis de la Educación Indígena en el Área Tzotzil: Los Altos de Chiapas*. Es handelt von der Einführung der Schulbildung im Sprachraum der Tsotsiles ab den 1930ern bis 2000 und geht auf die Vor- und Nachteile der verschiedenen erprobten Modelle ein. Ein klassisches Werk zur Schulbildung in den „indigenen Rückzugszonen“ kommt vom mexikanischen Mediziner und Anthropologen Gonzalo Aguirre Beltrán (1973): *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*. Dieses Werk erscheint erstmals 1953, zieht eine erste Bilanz der indigenen Bildung in Mexiko und setzt neue Maßstäbe für diese. Aguirre Beltrán prägt Begriffe wie „indigene Rückzugszonen“ und

„Akkulturation“. Es handelt sich um ein maßgebendes Werk im mexikanischen Diskurs, vor allem, da Aguirre Beltrán viele seiner Vorstellungen in seiner Funktion als Direktor des damals für die indigene Bildung zuständigen *Instituto Nacional Indigenista* umsetzen konnte. Zur Thematik der bikulturellen zweisprachigen Erziehung wurde außerdem der Artikel von Guillermo Bonfil (1995) [1979]: *Educación indígena. El misterio bicultural*, herangezogen, der kurz nach dem ersten Aufkommen dieses Bildungsmodells erscheint und erste kritische Perspektiven dazu gibt.

Für die Definition wichtiger Begriffe wie Plurikulturalität und Interkulturalität hat sich für diese Arbeit das Werk von Rainer Enrique Hamel (2001): *Políticas del Lenguaje y Educación Indígena en México. Orientaciones Culturales y Estrategias Pedagógicas en una Época de Globalización*⁹, welches frei im Internet zugänglich ist, als hilfreich herausgestellt. Er setzt sich in seinem Artikel speziell mit der Abgrenzung der oben genannten Begrifflichkeiten auseinander. Das Buch von Yolanda Jiménez Naranjo (2009): *Cultura Comunitaria y Escuela Intercultural. Más allá de un Contenido Escolar*, das eine der neuesten Forschungsarbeiten zur IZE in Mexiko darstellt und vom CGEIB selbst publiziert wurde, gibt einen sehr guten Überblick über die Verwendung dieser Begrifflichkeiten und über die IZE in Mexiko. Ein interessantes und kritisches Buch zur interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Mexiko wird von Almorín Oropa, Tomás E. (Hg.) (2006): *Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II Encuentro multidisciplinario de la educación intercultural CEFIA-UIC-CGEIB* herausgegeben. Darin finden sich mehrere Artikel verschiedener AutorInnen. Darunter Catherine Walsch: *Interculturalidad, Conocimientos y (De)colonialidad*, und Marcela Tovar Gómez: *Las políticas de educación indígena e intercultural en México: propuestas, dilemas y desafíos*, die in Verbindung mit einem multidisziplinären Treffen zur interkulturellen Erziehung in Mexiko entstanden sind, nach dem auch das Buch benannt wurde.

Eines der wenigen Werke, das auf die konkrete Unterrichtspraxis der interkulturellen zweisprachigen Erziehung eingeht, kommt vom Ethnopädagogen Antonio Saldivar (2004): *Educación e Interculturalidad. Hacia la definición de estrategias Socioeducativas para la educación y formación de los pueblos indígenas*. Er schreibt über den Begriff der Interkulturalität und die vielen Unklarheiten, die sich aus dem Verständnis dieses Begriffes ergeben.

⁹ <http://de.slideshare.net/LucyRangelRamirez/politicas-del-lenguaje-y-educacin-indgena-en-mxico> (5. Februar 2013)

Mit der interkulturellen zweisprachigen Erziehung beschäftigt sich ebenfalls der Sammelband von guten Artikeln zur Thematik *Antología temática: „educación intercultural bilingüe“* (2002) herausgegeben von José Carmen Díaz M.. Für diese Arbeit sind besonders die Beiträge von Luis Enrique López: *La Educación Intercultural Bilingüe y sus Aportes a la Pedagogía Latinoamericana* und Héctor Muñoz Cruz: *Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas*, von Interesse.

Matthias L. Abram (2004): *Estado de Arte de la Educación Bilingüe Intercultural en América Latina*, gibt einen Überblick zur interkulturellen zweisprachigen Erziehung in allen lateinamerikanischen Länder. Er beschreibt zum besseren Verständnis Vorteile, Ziele, Szenarien und Konzepte und spricht über die Entstehung sowie ökonomischen Aspekte dieses Bildungsschwerpunktes. Vergleichend stellt er auch die europäische Situation der Interkulturalität und der interkulturellen zweisprachigen Erziehung dar.

Interessant für den mexikanischen Diskurs über die interkulturelle zweisprachige Erziehung ist das von der für die IZE zuständigen Institution, dem CGEIB, herausgegebene Werk von Raquel Ahuja Sánchez (u.a.) (2007): *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*¹⁰. In vier größeren Kapiteln werden der rechtliche und politische Rahmen, der philosophische Rahmen, der konzeptuelle Rahmen und der pädagogische Rahmen der IZE in Mexiko dargestellt. Die wichtigsten rechtlichen Grundlagen für die mexikanische IZE werden beschrieben, weswegen sie hier kurz erwähnt seien. Allen voran die mexikanische Verfassung *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*¹¹ im Jahr 1992, durch die die plurikulturelle Zusammensetzung der mexikanischen Nation anerkannt wurde. Aus ihr leitet sich das Bildungsgesetz von 1993 *Ley General de Educación*¹² ab. Weitere rechtliche Grundlagen sind das Gesetz zur sozialen Entwicklung von 2004, *Ley General de Desarrollo Social*¹³, das Gesetz zur Vorbeugung und Eliminierung von Diskriminierung aus dem Jahre 2003 *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*¹⁴ und das Gesetz zur Anerkennung der linguistischen Rechte der indigenen Völker ebenfalls aus dem Jahr 2003,

¹⁰ http://www2.sep.pdf.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf (3. Mai 2011)

¹¹ <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/76/art/art4.htm> (7. Jänner 2014)

¹² <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> (2. Dezember 2013)

¹³ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264.pdf> (2. Dezember 2013)

¹⁴ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf> (5. Jänner 2014)

*Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*¹⁵, sowie die bereits oben genannten internationalen Rahmenübereinkünfte.

Auf die Homepages von drei mexikanischen Institutionen soll hier hingewiesen werden, da ihre Daten für die Kontextualisierung der Forschungsregion von Relevanz sind. Darunter das nationale Statistikinstitut *Instituto Nacional de Estadística y Geografía* INEGI¹⁶, das nationale Institut für indigene Sprachen *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* INALI¹⁷, sowie die Daten zur Forschungsregion des Sekretariats für soziale Entwicklung *Secretaría de Desarrollo Social* SEDESOL¹⁸.

Für den Diskurs um Entwicklung dient das Buch *Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien*, herausgegeben von Karin Fischer, Irmi Maral-Hanak, Gerald Hödl und Christof Parnreiter (2004), zur Orientierung. In 13 einzelnen Artikeln verschiedener AutorInnen wird der Entwicklungsdiskurs und dessen historischer Verlauf aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt. Für diese Arbeit besonders hervorzuheben sind der Artikel von Karin Fischer, Gerald Hödl und Christof Parnreiter: *Entwicklung – eine Karotte, viele Esel?*, und der Artikel von Franz Kolland: *Zwischen Fortschrittsoptimismus und kritischer Gesellschaftsanalyse. Die klassischen Entwicklungstheorien*.

Für den Druck, den der Entwicklungsdiskurs auf nicht westliche Kulturen ausübt, gibt das Buch *Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik?* (2003) herausgegeben von Gerald Faschingeder, Franz Kolland und Franz Wimmer, Einblick. Es stellt in 12 Kapiteln verschiedener AutorInnen, Kultur in den Mittelpunkt der Analyse. Für diese Arbeit von besonderem Interesse sind die Artikel von Martina Kaller-Dietrich: *Profunde Kulturen und imaginäre Kulturen. Eine gewaltsame Beziehung*, und der Beitrag von Stefan Krotz: *Die Kulturenvielfalt indigener Völker als Entwicklungsproblem in Lateinamerika. Das Beispiel der mexikanischen Indigenismuspolitik*.

Für den Diskurs um Bildung und Entwicklung, der Artikel von Magarita Langthaler und Pia Lichtblau (2006): *Einleitung: Bildung und Entwicklung*, erschienen im Journal für Entwicklungspolitik in der Ausgabe XXII 4-2006. Außerdem der Artikel von Hans-Joachim Bodenhöfer (1983): *Bildung und Entwicklung – Erfahrungen und neue Ansätze*, erschienen im

¹⁵ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf> (17. Oktober 2012)

¹⁶ <http://www.inegi.org.mx/> (15. Oktober 2013)

¹⁷ <http://www.inali.gob.mx/> (16. November 2013)

¹⁸ <http://www.sedesol.gob.mx/> (16. November 2013)

Buch von Dieter Braunstein und Kunibert Raffer (Hg.) *Technologie Bildung und Abhängigkeit. Die kulturelle Dependenz der Entwicklungsländer.*

Darüber, was Bildung sein kann, schreibt der brasilianische Pädagoge Paulo Freire (1971): *Pädagogik der Unterdrückten.*

2 Theoretischer Rahmen

Die interkulturelle zweisprachige Erziehung bei indigenen Völkern soll hier als Teil eines größeren Bildungsprojektes betrachtet werden, das zu ihrer Weiterentwicklung führen sollte.

Dem Zusammenhang von Bildung und Entwicklung, bzw. dem Entdecken von Bildung als Voraussetzung für wirtschaftliche Entwicklung wurde erstmals in den 60er Jahren Beachtung geschenkt, als das wachstumsorientierte Entwicklungsmodell nicht den erhofften „trickling down“ Effekt mit sich brachte. (Bodenhöfer 1983: 30)

„Die Bildungsökonomie hat mit dem Humankapitalkonzept einen Weg gefunden, die ‚Qualität‘ des Arbeitskräftepotentials in die Analyse von Wachstumsprozessen zu integrieren und im Ergebnis einen hohen Beitrag dieses Faktors zum wirtschaftlichen Wachstum nachgewiesen.“ (Bodenhöfer 1983: 30)

Bildung wurde außerdem im Sinne einer gesellschaftlichen und politischen Entwicklung als *„wirksames Instrument für den Prozess der gesellschaftlichen Integration und der geplanten Modernisierung der Gesellschaft begriffen, Bildung wurde als entscheidender Ansatzpunkt der Nationsbildung gesehen“* (Bodenhöfer 1983: 31). Heute kann man sagen, dass Bildung als Entwicklungsziel und als Entwicklungsinstrument unumstritten ist, weshalb sie auch in wichtige internationale Rahmenvereinbarungen Eingang gefunden hat. (Langthaler/Lichtblau 2006: 4)

„Der Primarschulbildung kommt vor allem für die Überwindung der absoluten Armut besondere Bedeutung zu. Mit dem Ausbau der Primarschulbildung [...], wäre zugleich ein positiver Verteilungseffekt bei den öffentlichen Ausgaben zugunsten der ärmeren Bevölkerungsgruppen verbunden.“ (Bodenhöfer 1983: 34)

Außerdem erhofft man sich durch die Fokussierung auf die Primarschulbildung eine Verbesserung der Gesundheit, die Senkung von Geburtenraten, eine bessere Erziehung und vieles mehr. (vgl. Bodenhöfer 1983)

Bildung bzw. Schulbildung hat eine zweifache Funktion, einerseits die „Ausbildungsfunktion“ und andererseits die „Ermächtigungsfunktion.“ Bildungssysteme sind Instrumente, die das gesellschaftlich benötigte Arbeitsvermögen sicherstellen und Mechanismen zum Aufbau und zum Erhalt der jeweilig gewünschten Gesellschaftsordnung

schaffen. Somit hat Bildung einen „Doppelcharakter.“ (Langthaler/Lichtblau 2006: 7) *„Bildung als Mittel zur persönlichen und gesellschaftlichen Emanzipation einerseits und Bildung als Mittel zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen andererseits.“* (Langthaler/Lichtblau 2006: 7)

Bei Paulo Freire ist die Bewusstwerdung das erste Ziel im Lernprozess. Sie ist nötig, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse zu ergreifen. (Freire 1971: 19)

Die Reproduktion von bestehenden gesellschaftlichen Strukturen durch Bildung bezeichnet Freire als „Bankierskonzept der Bildung“, das durch eine Subjekt-Objekt Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen charakterisiert ist. Die SchülerInnen sind dabei passiv und werden belehrt. Dem gegenüber stellt er die „problemformulierende Bildung“, durch eine Subjekt-Subjekt Beziehung charakterisiert, wo beide, LehrerInnen und SchülerInnen, in einem dialogischen Prozess durch Aktion und Reflexion voneinander lernen. (Freire 1971: 73ff.) Bildung bewegt sich somit zwischen diesen beiden Polen, wodurch sie emanzipatorische und stabilisierende Funktionen im selben Moment erfüllt. (Langthaler/Lichtblau 2006: 8)

Über den Entwicklungsdiskurs wurde von vielen Autoren geschrieben und im Lauf der Zeit entstanden verschiedenste Entwicklungstheorien. Lange war der Begriff „Entwicklung“ im Sinne einer heilsgeschichtlichen Interpretation der menschlichen Entwicklung der Theologie vorbehalten. Erst in der Moderne wandelte sich das Bild zu einem evolutionistischen, aus der Biologie entlehnten, Entwicklungsbegriff. (Fischer/Hödl/Parnreiter 2004: 24) Die Übertragung von kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Lebensweisen des Westens auf nicht-westliche Gesellschaften sollte zu deren Zivilisierung beitragen. Erst in den späten 60ern wurde klar, dass sich diese modernisierungstheoretischen Erwartungen nicht erfüllt haben. Erste Kritiken am kapitalistischen Weltsystem wurden laut und veränderten auch die Konzepte und Begriffe zu „Entwicklung“. In die bis dahin rein ökonomische Sichtweise von „Entwicklung“ werden ökologische und kulturelle Aspekte miteinbezogen. (ebd.: 24ff.)

Dass sich der Diskurs um „Entwicklung“ immer auf die indigenen Völker ausgewirkt hat, ist aus deren Bildungsgeschichte ersichtlich. Kaller-Dietrich beschreibt, wie das Denken in Entwicklungsstufen die Hierarchisierung von Menschen und Kulturen ermöglichte.

„Mit dem Evolutionistischen Ansatz wurde die Assimilation in die dominante imaginäre Kultur gerechtfertigt. Freiwillig oder auch mit Gewalt sollten die „Völker ohne Geschichte“, die Zu-Spät-Gekommenen der Geschichte“, die „primitiven Kulturen“, später die „Unterentwickelten“ ihrer Bestimmung zugeführt werden. Und diese Bestimmung besagt, dass sie sich in einem vorläufigen Zustand der Rückständigkeit befänden, den sie durch Öffnung ihrer Kultur für die Segnungen der

entwickelten Welt, durch ihre bedingungslose Integration in das Projekt der dominanten, imaginären Kultur und letztlich durch Angleichung überwinden würden.“ (Kaller-Dietrich 2003: 129)

2.1 Geschichte der indigenen Bildung in Mexiko

Das Versagen der staatlichen Bildungsprogramme für die indigene Bevölkerung gilt allgemein als Grund für die Entstehung der interkulturellen zweisprachigen Erziehung, weswegen hier auf die Geschichte der indigenen Bildung überblicksartig eingegangen wird.

„Leer la historia de educación indígena – o de la educación en general – es leer la historia de la ideología, las corrientes antropológicas, las expectativas políticas del país.“ (Ramírez 2006: 14) Ramírez setzt den Beginn der indigenen Bildung in Mexiko mit dem Beginn der Kolonialherrschaft gleich, da erst zu diesem Zeitpunkt die Ureinwohner Mexikos zu Indios wurden. Demnach handelt es sich bei der indigenen Bildung um eine fremdbestimmte Bezeichnung und es geht darum, was die Indios aus Sicht der Eroberer wissen und lernen sollten. (ebd.: 7)

Die Bezeichnung *Indio*, also Indianer, entstammt der Kolonialzeit und ist ein „politisches und soziales Konstrukt“, welches den Eroberern erlaubte, die unterworfenen Völker zu einer Gruppe zu vereinheitlichen. (Ströbele-Gregor 2004: 2)

Mit der Unabhängigkeit wurden die Indios zu *Indígenas*. Aktuell werden die Begriffe *Indio* und *Indígena* in den verschiedenen Staaten unterschiedlich verwendet, besonders der Begriff *Indio* ist rassistisch besetzt und wird oft innerhalb der dominanten Gesellschaft mit Ignoranz gleichgesetzt. Die damit bezeichneten Gruppen haben oft zum Begriff *Indio* ein ambivalentes Verhältnis, während ihn manche als Kampfbegriff verwenden, wird er von anderen strikt abgelehnt. Heute hat sich in der internationalen Gemeinschaft der Begriff *indigen* durchgesetzt und stellt den Versuch einer neutralen Bezeichnung für die einheimischen Völker der kolonialisierten Kontinente dar. (ebd.: 4ff.) Sie haben gemeinsam, *„dass sie Gesellschaftsschichten angehören, die aufgrund der kolonialen und postkolonialen Geschichte von gesellschaftlicher Macht ausgeschlossen waren.“* (ebd.: 6)

Indigene Bildung in der Kolonialzeit

Der erste Bildungsversuch der Eroberer war die religiöse Konvertierung der als wild geltenden Urbevölkerung. Die Mission diente zur Rechtfertigung der Kolonialisierung, und die Übernahme des christlichen Glaubens war weitaus wichtiger als das Erlernen der spanischen Sprache durch Indigene. Schon damals wurde erkannt, dass es notwendig ist, die indigenen Sprachen und Kulturen zu kennen, damit dieses Wissen zur Konvertierung in den

christlichen Glauben verwendet werden konnte. Außerdem war man auf die Kollaboration mit indigenen Adeligen und ihr spezifisches Wissen über die Verwaltung des Reiches angewiesen. Geplant war, dass die Abgänger der ersten Bildungseinrichtungen als Promotoren des christlichen Glaubens auftreten und die Konvertierung in ihren Gemeinschaften weiterführen. Die indigenen Sprachen wurden toleriert und galten als essentiell für die Verbreitung des Evangeliums und den Übergang in die neue Kultur. Neben den Ausbildungsstätten, welche die katholische Doktrin lehrten, gab es auch Ausbildungen, in denen neue Berufe, Kunst und neue Anbauformen gelehrt wurden. Ab den 1550ern kam es zu ersten Verboten gegenüber den Indigenen und bald wurde auch verboten, über ihre Kulturen zu schreiben. Erste Diskussionen über die Superiorität und Inferiorität der Sprachen und ihre Übersetzbarkeit begannen. (vgl.: Ramírez 2006:15ff.; Abram 2004b: 119; Romano Delgado 2002: 314)

Die indigenen Völker Mesoamerikas, Bezeichnung für eine der beiden kulturellen Regionen Mexikos, hatten damals bereits ein eigenes Schriftsystem. Ab den ersten Jahren der Kolonie, begannen die Missionare die indigenen Sprachen mit dem lateinischen Alphabet zu schreiben. Über Dekaden wurden beide Schriftsysteme verwendet, mit der Zeit aber aufgegeben. Bis zum Beginn des 19Jh. ist die Schrift in den indigenen Sprachen praktisch verschwunden. (Díaz Couder 2009: 906ff.)

Der Impuls wurde bald auf die Ausbildung der Kinder der Eroberer verlagert und die Bildungsprojekte für die Indigenen wurden langsam verlassen. Es ging um die Institutionalisierung der Kolonie und die Niederhaltung von Rebellion als wichtigstes Ziel. Die Gesetze und die Rechte der Indigenen, die Bildung und der Gebrauch ihrer Sprachen, waren vielseitig und oft sogar widersprüchlich, sowie schwer durchsetzbar. Gelehrt wurde durch vorgefertigte Fragen und Antworten zuerst in spanischer Sprache und später auch in indigenen Sprachen. (Ramírez 2006: 40ff.) Zwischen 1770 und 1778 wird das Spanische in allen Kolonien zur einzigen und universellen Sprache erklärt und zugleich der Gebrauch aller anderen Sprachen verboten. Die indigenen Sprachen beschränkten sich nun auf ihre Dörfer und Republiken, in die sie zwangsumgesiedelt wurden. (vgl.: Romano Delgado 2002: 53ff.; Ramírez 2006: 48ff.) Ausbildung wurde nur noch in spanischer Sprache angeboten und neue Schulen und Ausbildungsformen entstanden. Die Mehrheit der indigenen Kinder hatte keinen Zugang zu Schule und Ausbildung, sie wurden durch ihre Gemeinschaften unterwiesen. 1810 kommt es zur mexikanischen Unabhängigkeit. (Abram 2004b: 119f.; vgl.: Ramírez 2006: 48ff.; Romano Delgado 2002: 314)

Das Entstehen der mexikanischen Nation

Ab nun ging es darum, einen homogenen Nationalstaat zu bilden. Dazu wurde die vorkoloniale Geschichte wieder studiert und als Ideologie für die neue Nation herangezogen. Historische Kontinuität sollte zwischen der vorkolonialen Zeit und den neuen MexikanerInnen entstehen. (Ströbele-Gregor 2004: 3f.; vgl.: Ramírez 2006: 53ff.) Alles aus der Kolonialzeit galt nun als schlecht und musste verändert werden. Im Jahr 1810, mit der Aufhebung der Trennung der Rassen, wurden alle zu Bürgern des Landes mit gleichen Rechten. Die Indigenen verloren sämtliche gemeinschaftlichen Sonderrechte und das Individuum stand im Mittelpunkt. Die Indigenen wurden zum Hindernis für Entwicklung, Ziel der Bildung wurde es, sie zu Staatsbürgern zu machen. (Ramírez 2006: 57ff.; vgl.: Romano Delgado 2002: 326) Das neue Land sollte ein einheitliches sein, mit einer Sprache, einem generalisierten Gesetz und einer einheitlichen und systematisierten Bildung. Durch die Bildung sollte das Volk zu Freiheit, Gleichheit und Modernität, das Maß aller Dinge, geführt werden. Die Indigenen wurden zu jenem Sektor, der modernisiert werden musste und die Bildung wurde die Aufgabe des Staates. (Ramírez 2006: 65ff.; vgl.: Abram 2004b: 120f.)

„Als Modernisierung im weiteren Sinn galt (und gilt) der kombinierte Prozess von Industrialisierung, Urbanisierung, Überwindung traditioneller Verhaltensweisen, Kommunikationssteigerung und Schaffung einer entsprechenden politischen Struktur. Modernisierung meint damit den Übergang von einer traditionellen, rückständigen und prinzipiell statischen Ordnung zu einer modernen, industrialisierten und grundsätzlich dynamischen Gesellschaft.“ (Kolland 2004: 88f.)

„Las discusiones sobre los métodos educativos corrieron siempre paralelas a las discusiones sobre la idea de nación.“ (Ramírez 2006: 67) 1833 begann eine Bildungsreform, dem Klerus wurde sein Monopol entzogen und die *Dirección General de Instrucción Pública* wurde geschaffen. Von ihr aus sollten Programme, Inhalte und Regelungen vereinheitlicht werden, unter besonderer Berücksichtigung der Primarstufe und der Lehrerausbildung. (ebd.: 68ff.) Erst 1857 kommt es zu einem ernsthaften Bildungsgesetz, mit der Entstehung des 3. Verfassungsartikels, dessen Grundlage bis heute aktuell ist. *„Se promulga la enseñanza libre; se reafirma su carácter laico, ilustrado, universal, obligatorio, científico y , sobre todo, se asume como responsabilidad del Estado.“* (Ramírez 2006: 70; vgl.: Constitución Política de la República Mexicana 1857, Art.3¹⁹ und Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917-2013: Art. 3²⁰)

„En la zona tzeltal-tzotzil, la educación indígena continuó en las mismas condiciones, en buena parte debido a la penuria del estado pero, sobre todo, a la oposición de la población ladina, pues ésta no deseaba que el indígena tuviera acceso a una verdadera escuela, prefiriendo preservar su ignorancia, la cual le resultaba útil.“ (Romano Delgado 2002: 315)

¹⁹ <http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf> (7. Jänner 2014)

²⁰ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (5. Jänner 2014)

Zwischen 1876 bis 1911, unter Porfirio Díaz, kam es zu einer breiten Diskussion über die Bildung und ihre Aufgaben. Die Denkrichtung des Positivismus, die am wenigsten Entwickelten erreichen die anderen, war dabei tonangebend. Politische Bestrebungen in Richtung Indigene waren geprägt von deren totaler Assimilierung und Absorbierung durch den Weg der Bildung, der Mestizierung und bis zu ihrer Vernichtung, wenn sie sich auflehnten. Die Schaffung der „nationalen Seele“ waren Ziel und Programm der nationalen Bildung. Während dieser Zeit gab es aber wenige Gesetzgebungen in Richtung Bildung und die Trennung von Kirche und Staat blieb unvollständig. Das vorgestellte Modell war eine Schule für die urbane und semiurbane Mittelklasse. (Ramírez 2006: 75ff.) *„dar una forma organizada, nueva y homogénea a todo el aparato educativo para hacerlo armónico con las necesidades políticas, económicas e ideológicas de la nación.“* (ebd.: 78) In jedem Fall galt, gleiche Lehre für alle. In Chiapas brachten diese Bildungsbemühungen keine besonderen Resultate, was mit der Qualität der Lehrer und auch mit der Unzufriedenheit der Indigenen mit diesem Angebot zu tun hatte. Diskutiert wurde auch der Charakter des Indios, nach damals gültiger darwinistischer Theorie, als rassistisch inferior und nicht evolutionsfähig. Sie wurden als Teil des ländlichen Mexikos verstanden. Um die dringenden Bildungsbedürfnisse der Landbevölkerung zu stillen, wurde die „ländliche Bildung“ geschaffen. (Ramírez 2006:84ff.; Romano Delgado 2002: 316)

„Maestros sin título, sueldos más bajos y con menos preparación se ocuparon de la educación rudimentaria en haciendas, rancherías y pueblos y confrontaban problemas graves: falta de vías de comunicación, de recursos y un universo muy diverso de lenguas y costumbres.“ (Ramírez 2006: 91)

Priorität hatte die Lehre des Spanischen. Widerstand gegen die Schulen war verbreitet und ist es zum Teil heute noch. Die Methoden veränderten sich und Lesen und Schreiben wurde gleichzeitig gelehrt. Um die Trennung zwischen Inhalten und Realität aufzuheben, sollte Brauchbares gelehrt werden. Es entstehen Schulen für Industrie, Handel, Landwirtschaft und Bergbau. 1905 kam es zur Zentralisierung mit der Schaffung der *Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes*, was die Anwendung einheitlicher Studienpläne und Programme in allen Bundesländern ermöglichte. (Ramírez 2006: 92ff.; vgl.: Abram 2004b: 120f.)

Die Politik der mexikanischen Regierung, welche die indigene Bevölkerung in die nationale Gesellschaft integrieren sollte, wird heute Indigenismus genannt. Krotz unterscheidet zwischen einer vor- und einer nachrevolutionären Indigenismuspolitik. Er nennt sie „Indigenismuspolitik des Liberalismus“ und „postrevolutionäre Indigenismuspolitik“, die circa ab den 1920er Jahren beginnt. Die Indigenismuspolitik des Liberalismus wird auch „assimilatorisch“ genannt und führte zum Zerfall vieler Gemeinschaften. Die postrevolutionäre Indigenismuspolitik wird bis in die 1940er als „inkorporationistisch“ und ab

dann als „integrationistisch“ bezeichnet. (Krotz 2007: 139f.) Ramírez beschreibt die Entstehung des Indigenismus als kritische Perspektive an den staatlichen Politiken für die indigene Bevölkerung, die sich gemeinsam mit der Anthropologie entwickelte und erst 1948 mit der Schaffung des *Instituto Nacional Indigenista* INI zur offiziellen staatlichen Politik wurde. (vgl.: Ramírez 2006: 97ff.; ebd.: 157)

Einen guten Überblick über die Tendenzen der Indigenismuspolitik gibt Tabelle 1 von Díaz Couder, der sich darin speziell auf die Sprachpolitik bezieht. Die Schulbildung ist gleichzeitig die Form, mit der jegliche Sprachpolitiken umgesetzt wurden.

Zentralisierung der Bildung

Mit der mexikanischen Revolution gelangte der mittlere und populäre Sektor an die Macht und es kam zu radikalen Veränderungen. Ein neuer Diskurs begann, der nun vorgab, endgültig Gerechtigkeit für die Indigenen zu schaffen. Individuen zur kapitalistischen Entwicklung zu befähigen war das Ziel. 1917 verschwand die *Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes* wieder, die Bildung sollte dezentralisiert werden, was zu einem Verfall führte. (Ramírez 2006: 97ff.)

1921 gründete José Vasconcelos die neue *Secretaría de Educación Pública SEP*, die er auch leitete. Er konzentrierte sich auf die Vereinheitlichung der Bildungsprojekte und Programme, die Rationalisierung und Zentralisierung von Ausgaben und Administration. In seinem Werk *La raza cósmica* prophezeit er den Aufstieg Lateinamerikas und feiert die Mestizisierung als maximale Errungenschaft der Kolonie womit er die nationale Ideologie prägt. Diese Phase wird allgemein als Höhepunkt der Ideologie des homogenen Nationalstaates verstanden (vgl.: Ramírez 2006: 113ff.; Jiménez Naranjo 2009: 33ff.; Krotz 2003: 141). Als Antwort auf die vorhergehende Bildung rückt nun das Ländliche in den Fokus. Durch die Lehre von spanischen Begriffen sollen die Indigenen auf den Eintritt in die ordentliche Schule vorbereitet werden. Die Aufgabe der ländlichen Bildung war die Verbesserung der Ökonomie und die Heranbildung eines nationalen Bewusstseins. Kulturelle Missionen und die *Casas del Pueblo* entstanden, beide wurden in Chiapas nur sehr reduziert eingeführt. Es kam auch zum Vorschlag des Erhalts der indigenen Muttersprachen. (vgl.: Ramírez 2006: 131ff.; Romano Delgado 2002: 319ff.)

Tabelle 1 Sozialpolitik für indigene Völker und ihr Ausdruck in Sprachpolitiken (Quelle Díaz Couder 2009: 911)

PERIODO APROX-IMADO	TIPO DE POLÍTICA	DIAGNÓSTICO BÁSICO	TRATAMIENTO PROPUESTA	POLÍTICA LINGÜÍSTICA
1870 - 1910	Asimilación racial	Las razas y culturas indígenas son inferiores y deben ser sustituidas por la cultura hispana.	Desaparición de los pueblos indígenas por medio de la asimilación racial y cultural.	Supresión de las lenguas indígenas y castellanización compulsiva.
1921 - 1940	Incorporación cultural	La ignorancia y el atraso cultural son la causa de la marginación.	Educación castellanizadora pública y gratuita para las comunidades indígenas.	Exclusión de las lenguas indígenas de los ámbitos públicos y castellanización directa en la educación escolarizada.
1950 - 1970	Integración social y económica	La situación de pobreza de los pueblos indígenas se debe a la marginación social y económica resultante de relaciones de dominación excluyentes del proceso de modernización nacional.	Integrar a los pueblos indígenas a los procesos de desarrollo social y económico. Para ello deben adaptarse mediante un proceso gradual de cambio cultural dirigido hacia la cultura nacional.	Tolerancia de las lenguas indígenas en los ámbitos comunitarios y familiares Castellанизación indirecta (transicional) con el apoyo de intermediarios culturales.
1975 - 1990	Descolonización cultural	La condición de los indígenas es consecuencia de una integración subordinada a valores y objetivos externos, en la forma de un colonialismo interno.	El desarrollo de los indígenas debe darse dentro de su marco cultural: debe satisfacer lo que ellos consideran sus necesidades, con medios de organización y distribución adecuados de su organización social e institucional.	Mantenimiento de las lenguas como construcción histórica y cultural colectiva de los pueblos indígenas, la cual debería ser la base para un desarrollo autónomo (descolonizado) y propio. Se propone una política de bilingüismo con el español como lengua nacional y la lengua indígena a nivel comunitario para garantizar su reproducción cultural. Política de educación bilingüe y bicultural.
1992 en adelante	Pluralismos nacional	Los derechos y beneficios sociales no se pueden ejercer sin derechos políticos que los aseguren.	Ampliación de derechos culturales y políticos.	Política de pluralismo lingüístico. Ampliación de funciones comunicativas públicas. Derechos lingüísticos explícitos. Regulación explícita de la posición legal y social de las lenguas en ámbitos institucionales y circunscripciones geográficas específicas. Política educativa intercultural.

Die indigene Bildung war nicht anders als die ländliche Bildung. Es ging nun mehr um Kooperativen, Kleintierhaltung, Gesundheit und andere praktische Dinge, als darum, Lesen und Schreiben zu lernen. Besondere Aufmerksamkeit erhielt auch die Beziehung der Lehrer zur Gemeinschaft und ihren Autoritäten. Die Auslöschung der indigenen Sprachen wurde beabsichtigt und ihr Gebrauch in den Schulen verboten. Das Spanische wurde nun ohne Übersetzung gelehrt und auch Gewohnheiten und Lebensformen sollten gelernt werden. (Ramírez 2006: 139ff.)

„La educación de los niños indígenas se caracterizaba por falta de comunicación entre el maestro mestizo y el alumno indígena y la opresión física y cultural. Los alumnos no entendían la lengua española que usaban sus maestros y el aprendizaje era limitado a memorizar la información con los contenidos escolares prácticamente inexistentes.“ (Pérez 2003: 48)

Anfänge des zweisprachigen Unterrichts

Zwischen 1930 und 1960 begann sich langsam der zweisprachige Unterricht zu entwickeln.

„Debieron pasar 400 años para que la Revolución mexicana consolidada y los antropólogos nacionalistas retomaron las experiencias misioneras y propugnaran por una educación para la comunidad y por una educación bilingüe para los indígenas del país como un paso o „método indirecto“ para la enseñanza final del castellano.“ (Romano Delgado 2002: 326)

Die Indigenen sollten nicht mehr inkorporiert werden, sondern sich in die große mexikanische Familie integrieren. 1936 wurde die Abteilung für Indigene Bildung innerhalb der SEP geschaffen, ihre Aufgabe war die Erforschung der Probleme der Indigenen und das Finden neuer Lösungen. Sie gilt als direkter Vorläufer des *Instituto Nacional Indigenista* INI. Neue Bildungszentren wurden eröffnet und Lehrer, welche die indigenen Sprachen und Kulturen kannten, wurden langsam eingestellt. (vgl.: Pérez 2003: 45ff.; Ramírez 2006: 149ff.; Romano Delgado 2002: 318)

Ab 1940 wächst das Interesse die indigenen Sprachen zu schreiben, verbunden mit Bildungszielen begann man Alphabete zu entwickeln. (Díaz Couder 2009: 909)

Pérez schreibt über Chiapas, dass in diesem Zeitraum erstmalig junge Indigene rekrutiert wurden, welche lesen, schreiben und etwas Spanisch sprechen konnten. Sie sollten zu Lehrern in ihren Dörfern werden. Dieses Bildungsangebot wurde von der indigenen Bevölkerung Chiapas und von den Tsotsiles besser aufgenommen, da erstmalig ihre Sprache Präsenz hatte und dies mehr Vertrauen schuf. Sie schufen Diskurse, um die Funktion der Schule zu legitimieren. Die Kinder lernten Lesen, Schreiben, Spanisch und Grundrechnungsarten, was bald als Instrument zur Befreiung von der Schlechtbehandlung durch die Mestizen galt. (Pérez 2003: 46ff.) *„El uso de la lengua tzotzil fue un instrumento valioso y efectivo para mostrarle a algunos padres de familia la utilidad de las escuelas primarias.“ (ebd.: 53)*

1940 brachte der erste *Congreso Indigenista Interamericano* in Pátzcuaro den Wendepunkt für die indigene Bildung und Politik. Die Indigenen wurden zu sozial und ökonomisch schwachen Wesen erklärt, was den Staat dazu verpflichtete, sie zu schützen. Ihre Ferne zu den Bauern wurde unterschieden und erlaubte ihnen eigene Forderungen. (Ramírez 2006: 156f.)

Schaffung einer eigenen Institution

Die Reflexion über die nationale Identität und die Definition der Kultur waren zentrale Themen der 50er. 1948 kommt es zur Gründung des *Instituto Nacional Indigenista* INI. Dem indigenen Problem wurde mittels einer einzigen speziell geschaffenen Institution eine staatliche Lösung gegeben, um ihren Rückstand auf integrale Weise zu überwinden. Das INI arbeitete gemeinsam mit den *Secretarías* für Agrikultur, Kommunikation, Bildung und Gesundheit. Die Bildung der Indigenen wurde von den offiziellen Plänen der SEP getrennt. 1951 wird die regionale Zweigstelle des INIs das *Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil* CCITT in Chiapas gegründet. Man arbeitete mit anthropologischen Methoden, und Internate zur Ausbildung von Kulturpromotoren entstanden. Die Rekrutierung dieser indigenen Kulturpromotoren war schwierig, sie wurden in zweimonatigen Kursen ausgebildet, bevor sie in ihre Einsatzzonen kamen. Schulbildung war kein unumgängliches Kriterium für die Rekrutierung zum Promotor, wichtiger war ihre Anerkennung innerhalb ihrer Gemeinden. (vgl.: Ramírez 2006: 159ff.; Pérez 2003: 54ff.; Romano Delgado 2002: 321ff.)

Gonzalo Aguirre Beltrán, selbst Gründungsdirektor des CCITT, analysierte 1953 die interethnischen Beziehungen und identifizierte die Inkorporation der Indigenen als gewaltsamen Prozess, dem er die „Akkulturation“ als langsamen Prozess zur Schaffung neuer Möglichkeiten entgegensetzte. Er ging davon aus, dass die Indigenen, da sie die Tradition der formellen Schule nicht haben, die Einführung dieser als neue Form der Beherrschung durch die dominante Gesellschaft verstanden. Für ihn musste die Bildung in den „indigenen Rückzugszonen“ Kontinuität zwischen der informellen und der formellen Erziehung schaffen und dem Prozess des Lernens mehr Aufmerksamkeit geben. Die Indigenen sollten sich nicht durch die Aufgabe ihrer Kultur in die mexikanische Gesellschaft integrieren, sondern durch Akkulturation, womit er die Förderung des gleichzeitigen Gebrauchs beider Kulturen meinte. (vgl.: Aguirre Beltrán 1972: 9ff; Krotz 141ff.; Ramírez 2006: 163ff.)

„La integración de la comunidad en la sociedad, según lo postula la tesis aculturativa, pretende lograr el manejo conjunto de dos culturas que eventualmente alcanzarán su conjugación y, explícita e implícitamente, hace uso de los instrumentos a que le obliga el procesos democrático.“ (Aguirre Beltrán 1973: 15)

Beltrán sah Bildung nicht als einziges Mittel zur Veränderung der interethnischen Beziehungen, sondern ging von der Notwendigkeit integraler Aktionen aus, was sich auch in den Methoden des CCITT widerspiegelte. Außerdem sah er die Zustimmung der Gemeinschaft als Voraussetzung für alle Bildungsaktionen. Gelehrt wurde in der Muttersprache der Kinder und das Spanische wurde in seiner Basis vermittelt, da es nur der Kommunikation mit der nationalen Gesellschaft dienlich war. Der wichtigste Faktor für den Erfolg eines solchen Bildungsvorhabens waren die Lehrer, deren Hauptaufgabe es war, zwischen den Kulturen zu übersetzen. (vgl.: Aguirre Beltrán 1972: 9ff; Pérez 2003: 54ff.) *„su función más importante es la de traducir las realidades culturales de la sociedad nacional en las formas de vida de la comunidad indígena, para enriquecerlas, con préstamos con fundamenten su desarrollo.“* (Aguirre Beltrán 1973: 37)

Pérez schreibt dazu, dass die Lehrer auch die Klassen verlassen mussten, damit die Kinder in direkten Kontakt mit der Umgebung traten und so leichter lernten. In den Kursen des CCITTs lernten sie, die Kinder nicht durch Schläge zu disziplinieren, sondern liebevoll und freundlich zu unterrichten. Die indigenen Lehrer galten als moderat, beratend und öffneten Räume zum Dialog. Die Autoritäten des CCITT verlangten von den Lehrern, in den Gemeinschaften zu wohnen, um Aktivitäten der Bildungs-, Wirtschafts- und Gesundheitsverbesserung durchzuführen, was aus dem Modell der ländlichen Schulen übernommen wurde. Die Bildung richtete sich auch an die Eltern, landwirtschaftliche Techniken und neue Pflanzenarten wurden eingeführt. Die Arbeit der indigenen Lehrer führte zu Erfolgen, sie wurden akzeptiert und das erreichte Prestige erleichterte es ihnen, andere Aktionen, die nur weitläufig mit der Bildung zu tun hatten, zu realisieren. Sie erfüllten die Bildungserwartungen der Gemeinschaften. (Pérez 2003: 54ff. vgl.: Romano Delgado 2002: 319) *„La sólida integración de los maestros indígenas en las comunidades se debía a su permanencia en el lugar y el respeto que éstos mostraban a las tradiciones y costumbres locales.“* (Pérez 2003: 61)

Aufnahme der Bildungsprogramme des INIs in die SEP

1964 wurden die indigenen Lehrer und Schulen in die SEP inkorporiert, mit dem Ziel, die indigenen Kinder zu alphabetisieren und zu kastelanisieren. Nun galt es nur noch Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren. Die mestizischen Lehrer inkorporierten sich erneut in die vom CCITT gegründeten Schulen. Es kam zu einer konflikthafter Zusammenarbeit von indigenen und mestizischen Lehrern, die nicht die selben Vorstellungen über ihre Arbeit hatten. Das Spanisch wurde wieder von der ersten Klasse weg unterrichtet. (Pérez 2003: 61ff)

„Los traumas psicológicos que sufrieron los maestros indígenas durante el tiempo que estuvieron trabajando al lado de los maestros mestizos son irreparables. Como consecuencia, muchos de ellos rechazan en la actualidad la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua tzotzil en la instrucción primaria.“ (ebd.: 63)

Die Zusammenarbeit mit den mestizischen Lehrern veränderte die Rolle der indigenen Lehrer und sie übernahmen die Haltung der Mestizen. Laut Pérez trugen sie selbst dazu bei, dass man von einer gemischten Lehre wieder zu einer direkten Lehre des Spanischen überging. Die SEP gab den indigenen Lehrern und Direktoren die Anweisung, ihre Lehre in den Schulbüchern zu begründen und auf das Klassenzimmer zu beschränken. (Pérez 2003: 64ff.)

„De esta manera se dio prioridad al programa nacional de alfabetización en la lengua española desvinculando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la vida real del campo, y del contexto sociolingüístico de los pueblos indios de Los Altos“ (ebd.: 64f)

Die Eltern sahen die Anwesenheit der mestizischen Lehrer als Geringschätzung ihrer Sprache. Die Lehre wurde als nicht funktionell betrachtet, da man aufhörte, die Gemeinschaften in landwirtschaftlichen Angelegenheiten zu beraten. Ab den 1970ern bestanden die Initiativen der Bildungsautoritäten darin, die indigenen Lehrer wieder in ihren Herkunftsgemeinschaften zu verorten. In der Region Altos de Chiapas entstand eine Kooperation zwischen den Tzeltal und Tsotsil Lehrern, da diese davon ausgingen, dass Diskriminierung unter den Indigenen nicht existiert und gegenseitiger Austausch positiv betrachtet wurde. (ebd.: 65ff.)

„A los problemas de comunicación no se le dio ningún peso insuperable, más bien se asumió que los maestros foráneos podrían ir aprendiendo la lengua de la comunidad en el transcurso del trabajo y así entablar nuevas relaciones interétnicas entre el personal docente y directores.“ (ebd.: 67)

Die Eltern waren wieder zufrieden, denn das Verbleiben der Lehrer und Direktoren half den Gemeinschaften sehr, die auch ihre Häuser bauten, damit sie dort mit ihren Familien leben konnten. (ebd.: 68)

Entstehen der bikulturellen zweisprachigen Erziehung

1978 wurde die *Dirección General de Educación Indígena* DGEI gegründet. Außerdem entstanden in den 70ern die *Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües* ANPIBAC in der sich die indigenen Lehrer organisierten. Sie zeigten der Regierung die Notwendigkeit auf, die Indigenen ihre eigenen Formen der Bildung planen und umsetzen zu lassen. Die Regierung sollte Mexiko als multiethnisch anerkennen. 1976 schlugen sie ein neues nationales Projekt, die *Educación Indígena Bilingüe y Bicultural* vor. Ziel dieses Bildungsvorschlages war es, den indigenen Völkern ihre geschichtliche Erinnerung zurückzugeben, ihre kulturelle Identität neu zu bewerten und sich gegen die ökonomische Ausbeutung und die kulturelle Unterdrückung durch die dominante Gesellschaft zu wahren. (Pérez 2003: 68ff.; Ramírez 2006: 168ff.) *„El problema no es „traducir“ la cultura nacional*

dominante a los idiomas indígenas, sino incorporar los contenidos de las diversas culturas al proceso educativo.“ (Bonfil 1995: 805)

„La idea principal de la nueva educación era enseñar la lecto-escritura de la lengua materna del educado, la filosofía, la historia local, las tradiciones, la medicina nativa, la geografía local y regional; luchar contra la discriminación cultural y social mediante la creación de conciencia de igualdad enseñando el español y la cultura universal; mejorar la alimentación y las condiciones del hogar.“ (Pérez 2003: 69)

Der mexikanische Staat nahm die bilinguale, bikulturelle Erziehung des ANPIBAC durch das DGEI 1983 endgültig auf. Bücher wurden in den indigenen Sprachen geschaffen, aber nur reduziert verbreitet. Die bilinguale, bikulturelle Erziehung gilt als direkter Vorläufer der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Mexiko. (Pérez 2003: 69ff.; Ramírez 2006: 173ff.) Pérez fasst die Bildungsbemühungen für die Indigenen wie folgt zusammen.

„En términos generales, [...] todas las políticas educativas acerca de la educación indígena y bilingüe, diseñadas en los últimos 20 años, fueron un mosaico caótico de ideas que cambiaban como en un calidoscopio según el capricho de los burócratas. Los distintos programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas van desde castellanización, educación en apoyo al desarrollo de las comunidades, y por último la reducción educativa al salón de clase.“ (Pérez 2003: 71f)

Antonio Saldivar sieht das Scheitern der Bildungsbemühungen für die indigene Bevölkerung Mexikos vor allem im Widerspruch der durch die Schule repräsentierten Kultur und dem Leben in der lokalen Kultur. (Saldivar 2004: 8)

“Por tanto el fracaso escolar de estudiantes indígenas está asociado, entre otros factores, principalmente a las contradicciones que se generan entre la cultura representada por la escuela a las culturas de los grupos étnicos, que se traduce en problemas de incomunicación entre maestro y alumnos.” (ebd.: 8)

2.2 Indigene Völker der Gegenwart

Heute bildet die Konvention 169 *Übereinkommen über eingeborene und in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern* die Grundlage für alle internationalen Vereinbarungen. Sie ist ein großer Fortschritt für die Definition der indigenen Völker, ihrer Anerkennung, sowie der Anerkennung rechtlicher Schutzstandards. Außerdem dient dieses Abkommen als wichtiges Mobilisierungsinstrument und erweist sich als hilfreiches internationales Rechtsinstrument bei Konflikten mit dem Nationalstaat. (Ströbele-Gregor 2004: 7; Feldt 2004: 51)

„Völker in unabhängigen Ländern, die als Eingeborene gelten, weil sie von Bevölkerungsgruppen abstammen, die in dem Land oder in einem geographischen Gebiet, zu dem das Land gehört, zur Zeit der Eroberung oder Kolonisierung oder der Festlegung der gegenwärtigen Staatsgrenzen ansässig waren und die, unbeschadet ihrer Rechtsstellung, einige oder alle ihrer traditionellen sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Einrichtungen beibehalten“ (ILO 1989: Art.1²¹)

²¹ <http://www.ilo169.de/index.php?option=content&task=view&id=20&Itemid=31> (15. Mai 2013)

In dieser Definition wird zwar über indigene Völker gesprochen, aber noch im folgenden Artikel wird diese Bezeichnung relativiert, und erklärt, dass dieser Ausdruck nicht im völkerrechtlichen Sinn ausgelegt werden darf. Die ILO definiert Grundrechte für die indigenen Völker wie das „Recht auf traditionelles Land und Territorien“, die „Gewährleistung der örtlichen Kontrolle bzw. Mitbestimmung über die Nutzung natürlicher Ressourcen“, das „Recht auf Selbstbestimmung im Sinne interner Selbstverwaltung“, das Recht des Erhalts ihrer „politischen, wirtschaftlichen und sozialen Systeme“, die „Schaffung allgemeiner Arbeitnehmerrechte“, die „Förderung lokaler Produktion“, eine adäquate „soziale Absicherung“ und den „Zugang zu Schul- und Ausbildung“ unter der Berücksichtigung ihrer indigenen Sprachen und kulturellen Bestrebungen sowie den Zugang zum Gesundheitswesen. (Ströbele-Gregor 2004: 7; vgl.: ILO 169)

Die Erhebungen und Schätzungen über ihre Anzahl variieren sehr stark, da es keine einheitlichen Standards zu ihrer Erhebung gibt. Je nach dem, ob das Sprechen einer indigenen Sprache oder die Selbstdefinition als Indigenen den Erhebungen zugrunde liegt, ergibt sich ein anderes Bild. Díaz Couder kommt so zum Schluss, dass *„la noción de indígena expresa menos una identidad étnica que una identidad social.“* (Díaz Couder 2009: 900) Diejenigen, die sich selbst als Indigene definieren, leben hauptsächlich in ländlichen Zonen, mit einem bäuerlichen Lebensstil, unabhängig davon, ob sie eine indigene Sprache sprechen oder nicht. Eine erhebliche Anzahl derer, die eine indigene Sprache sprechen, definiert sich selbst nicht als Indigen. (ebd.: 900)

„Sicher sind sich die Demographen über allgemeine Tendenzen: Der Anteil der indigenen Bevölkerung nimmt erkennbar zu. Der Gesamtanteil an der amerikanischen Bevölkerung liegt zwischen 8-12%, das entspricht etwa 40 und 50 Mio. Personen. Es gibt über 400 ethnische Gruppen und Völker und 917 gesprochene indigene Sprachen in Lateinamerika.“ (LASR 2003: 2 nach Ströbele-Gregor 2004: 1)

Die Zahlen zur indigenen Bevölkerung Mexikos und auch des Bundesstaates Chiapas spiegeln diese allgemeine Unsicherheit wider. Das nationale Statistikinstitut INEGI gibt an, dass 2010 in Mexiko 6 695 228 Personen eine indigene Sprache sprechen, was 6,8% der Bevölkerung des Landes entspricht. Für Chiapas gibt das INEGI 1 141 499 Sprecher einer indigenen Sprache an, was 27,3% der Bevölkerung von Chiapas entspricht. (INEGI 2010: 56, 62²²) Die Bevölkerung, die eine indigene Sprache spricht, altert schnell. Es gibt große Unterschiede in den diversen Gruppen. Die Gruppen der Tsotsiles und Tseltales zeigen die höchsten Indizien von Einsprachigkeit in indigener Sprache. Die relevantesten Unterschiede ergeben sich zwischen den Regionen. Die Altos von Chiapas gehören zu den Regionen mit dem höchsten Anteil an Einsprachigen in indigener Sprache. Der Erhalt der indigenen

²²http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_resul/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf (15. Oktober 2013)

Sprachen und Kulturen hängt mit ihrem sozialen Ausschluss zusammen und nicht mit der Stärkung der indigenen Gesellschaften. (Díaz Couder 2009: 889ff.) Auch zur Anzahl der indigenen Sprachen unterscheiden sich die Daten der verschiedenen Institutionen und sonstigen Quellen erheblich. Die aktuellsten Daten des mexikanischen *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* INALI sprechen für 2005 von 9,2% indigener Bevölkerung, wobei auch die Selbstdefinition Erhebungsgrundlage ist. Außerdem unterscheidet das INALI für Mexiko 11 linguistische Familien, von denen 68 verschiedenen Sprachgruppen abstammen, innerhalb derer es wiederum 364 linguistische Varianten gibt. Für das Tsotsil bedeutet das, dass die Sprache von der Sprachfamilie *Maya* abstammt und es innerhalb dieser Sprache 7 verschiedene regionale Varianten gibt. Für den Bundesstaat Chiapas gibt das INALI 14 indigene Sprachgruppen an. (INALI 2010²³) Grundsätzlich kann gesagt werden, dass es keine genauen Daten zur Anzahl der indigenen Bevölkerung in Mexiko gibt, bzw. sich diese Daten oft widersprechen. Sie fallen geringer aus, wenn man nur diejenigen als Indigene wahrnimmt, die eine solche Sprache sprechen. Für 2010 gibt das INEGI 429.168 Sprecher des Tsotsil an, dabei zählen Personen ab 5 Jahren, da zu diesem Zeitpunkt die Sprachfähigkeit eines Kindes als vollständig entwickelt gilt. Nach diesen Zahlen ist das Tsotsil die sechst größte Sprachgruppe Mexikos, an erster Stelle steht das Náhuatl mit 1,586,884 Sprechern. (INEGI 2010: 59)

Allgemeine Charakteristika der indigenen Bevölkerung

Trotz der großen kulturellen Vielfalt, welche die indigenen Völker aufweisen, wird immer wieder versucht, die ihnen gemeinsamen Merkmale hervorzuheben, allerdings handelt es sich um sehr unterschiedliche Lebenswelten, was Vereinheitlichungen schwierig macht, weswegen hier nur wenige Aspekte dargestellt werden. (vgl.: Ströbele-Gregor 2004: 7f.)

Eines der wesentlichen Merkmale der indigenen Völker ist ihre Selbstorganisation und lokale Selbstverwaltung. Diese umfasst „u.a. die Organisation von Gemeinschaftsarbeiten, Regelung der Landnutzungsrechte bei Kollektivland, Wahrnehmung der Beziehungen zu staatlichen Institutionen, die Durchführung religiöser Zeremonien und Feste.“ (Ströbele-Gregor 2004: 14) Die ländliche indigene Bevölkerung zeichnet sich auch durch komplexe Wirtschaftsstrategien aus.

Eine „traditionelle“ nicht-kapitalistische Agrarproduktion auf Grundlage von Familienwirtschaft samt Austausch von Gütern und Arbeitskraft innerhalb der Gemeinschaft wird verbunden mit Lohnarbeit innerhalb der Gemeinschaft, dem Verkauf von Produktionsüberschüssen oder mit der Produktion für den lokalen oder städtischen Markt. Dies erlaubt den Zugang zur Geldwirtschaft und zu anderen Produkten. (ebd.: 8)

²³ http://site.inali.gob.mx/pdf/02_JUL_PINALI-2008-2012.pdf (16. November 2013)

Ihre Ordnungssysteme, sozialen Organisationsformen, ethischen Normen und Werte sind in religiöse Glaubenssysteme und Weltbilder eingebunden. (ebd.: 13) Wenige indigene Gemeinschaften sind dabei nicht von christlichen Religionen überlagert. Ihre eigenen Religionen manifestieren sich in der Bedeutung von Mythen, die das alltägliche Handeln orientieren, in der Vorstellung von Gesundheit und Krankheit sowie den dazugehörigen Heilpraktiken, den Definitionen von Geschlechterrollen und Beziehungen sowie der Vorstellung einer „beseelten“ Umwelt und dem Menschen als einen Teil davon. (ebd.) Dieses Ordnungssystem hat es den indigenen Völkern ermöglicht, die natürlichen Ressourcen ihres Lebensraumes auf nachhaltige Weise zu nutzen. Im internationalen Diskurs werden sie deswegen zunehmend als Schützer der Natur bezeichnet, wodurch sich der neuere internationale Tenor, die Notwendigkeit ihres speziellen Schutzes und die Förderung ihrer Kulturen ergibt. (ebd.: 10) Durch das Vordringen von Marktwirtschaft und neuen Produktionsweisen verändern sich die Lebensweisen der indigenen Bevölkerung und manche beginnen selbst an der Zerstörung der natürlichen Umwelt teilzunehmen. (Ströbele-Gregor 2004: 13; Obregón Rodríguez 2008: 21ff.) Aufgrund ihrer Armutssituation, nimmt die Abwanderung in Städte und auch in andere Länder wie die USA zu und die indigene Stadtbevölkerung wächst. Dadurch entstehen neue Beziehungen zwischen Stadt und Land, welche die indigenen Kulturen beeinflussen und verändern. (vgl.: Ströbele-Gregor 2004: 15)

Die zunehmende stärkere Verwendung des Spanischen und die steigende Anzahl von zweisprachigen Indigenen in Mexiko hat auch zu einer stärkeren Abwanderung aus den traditionellen Territorien geführt und so einem Kreislauf Platz gegeben, der sich selbst stärkt: *„a mayor migración, mayor castellanización y a mayor castellanización mayor migración.“* (Díaz Couder 2009: 895)

Streng genommen gibt es aber keine Indios oder indianischen Völker, sondern nur die jeweiligen spezifischen Völker oder ethnischen Gemeinschaften der Mayas, Nahuas, Tsotsiles, Tseltales usw. (Krotz 2007: 147)

Die Tsotsiles der Region Altos de Chiapas

Die Tsotsiles sind aktuell hauptsächlich auf die Region Altos de Chiapas, in der sie seit Jahrhunderten leben, konzentriert, dennoch hat es im Verlauf ihrer Geschichte viele Migrationsbewegungen gegeben. (vgl.: Romano Delgado 2002: 49ff.; Obregón Rodríguez 2008: 5ff.) Mit dem Ende der Kolonialzeit konnten sie die Kontrolle über ihr religiöses Leben wiedererlangen und eine sehr eigene Interpretation des Katholizismus entwickeln. (Obregón Rodríguez 2008: 10ff.) Die Tsotsiles unterscheiden sich von anderen indigenen Gruppen,

verstehen sich selbst aber nicht als eine Einheit, bestehend aus all denjenigen, die ihre Sprache sprechen. Jeder von ihnen versteht sich als Teil einer bestimmten Kollektivität, welche dem Municipio, indem sie leben entspricht, und das als unterschiedlich zu anderen verstanden wird. Innerhalb des Municipios wird die Identifizierung ständig durch die Verehrung des eigenen Schutzpatrons durch bestimmte Feste und Rituale aufgearbeitet, sowie auch durch den eigenen Dialekt und speziell durch die eigenen Trachten der diversen Municipios, die vor allem von Frauen im Alltag getragen werden. Ihre Sprache ist eine sehr wichtige Komponente ihrer Kultur. (ebd.: 15ff) Sie wird von ihnen als *batz'i k'op / bats'il k'op*, „*lengua verdadera*“ die wahre Sprache definiert, und als eines der begründenden Elemente der menschlichen Bedingungen verstanden, weswegen ihre Verwendung mit dem zivilisierten Leben gleichgesetzt wird. (ebd.: 17)

„Die Sprache hat eine grundlegende Bedeutung in der Bewahrung und Vermittlung der Kultur, der Weisheit, Kenntnisse und Geschichte indigener Völker. Aber auch in der Reproduktion dieses Wissens für die neue Generation ist die indigene Sprache unerlässlich. Der Verlust der Sprache bedeutet auch einen Verlust von Wissen, von Tradition und von Werten.“ (Abram 2004b: 121)

Ihre Mythen erklären die Realität, sind aber nicht unveränderlich, denn neue Erfahrungen werden in sie aufgenommen. „*Los mitos determinan así la forma de vivir y de relacionarse de los individuos, tanto con los antepasados, con los otros indígenas y con los ladinos, como con el futuro.*“ (Obregón Rodríguez 2008: 18) Die rituelle Organisation wird durch das *Sistema de Cargo* repräsentiert, was auch einen erheblichen Einfluss auf die politische Organisation hat. Dieses System hat sich in den letzten 25 Jahren verändert, nicht zuletzt wegen der zunehmenden Konvertierung zum Protestantismus. (vgl.: Romano Delgado 2002: 200ff.; Obregón Rodríguez 2008: 18ff.) „*la identidad particular de los habitantes de cada municipio tzotzil está marcada por la conciencia de pertenecer a una comunidad con la que cada individuo considera su vida inseparablemente entrelazada.*“ (Obregón Rodríguez 2008: 21) Durch die starken ökonomischen Veränderungen der letzten Dekaden wird Lohnarbeit immer wichtiger und bringt eine Veränderung der Sicht der Natur mit sich. (ebd.: 21ff.) Jede der Tsotsil- Gemeinschaften der Region, sieht sich selbst als Zentrum der Welt und als einzigen Ort, wo das menschliche Leben in seiner Fülle stattfindet. Alles was außerhalb des Territoriums eines Municipios liegt, wird als gefährlich verstanden. Der Kosmos besteht für die Tsotsiles aus drei Ebenen, Himmel – Erde – Unterwelt, wobei sich je nach Gruppe wieder Unterschiede in der Wahrnehmung von mehreren Niveaus des Himmels und der Unterwelt ergeben. Die Erklärungen zum Funktionieren des Kosmos werden mündlich von einer in die nächste Generation weitergegeben. Traditionell wurde alles zwischen den Parametern Alt und Jung organisiert. In ihrer sehr speziellen Weise der Interpretation der christlichen Doktrin, spielt die Verehrung von Heiligen eine zentrale Rolle. (Obregón Rodríguez 2008: 28ff.; vgl.:

Romano Delgado 2002: 178ff.) *„los santos cristianos tradicionales llevan incorporadas las historias, experiencias y visiones del mundo de los propios indios“* (Obregón Rodríguez 2008: 33) Mitte der 70er konvertierte eine große Zahl der Tsotsiles zum Protestantismus und anderen Glaubensrichtungen, was das Leben dieser Gemeinschaften veränderte und auch zu Ausschlüssen führte. In den Gemeinschaften haben sich in den letzten Dekaden viele politische Alternativen entwickelt, die den Indigenen diverse Projekte für die Zukunft anbieten. Aktuell charakterisieren sich die Municipios der Tsotsiles durch ihre große interne Diversifizierung, und die Gewalt, mit der die unterschiedlichen Fraktionen aufeinander treffen. (ebd.: 35ff.) Außerdem entstanden auch neue Netze der Repräsentation und organisatorischen Formen, unter ihnen die EZLN *Ejercito Zapatista de Liberación Nacional*. Viele Aspekte ihrer Kultur reflektieren die große Spannung, welche Produkt der ungleichen Beziehungen ist. (ebd.: 35ff.)

Indigene Organisationen im internationalen Diskurs

Die verstärkt seit den 80ern entstehenden indigenen Organisationen werden besonders im internationalen Diskurs geschätzt, da sie die Frage der Demokratie neu stellen. Ihre gemeinsamen Forderungen richten sich auf die Veränderung der herrschenden Verhältnisse, dazu gehört die Anerkennung ihrer Territorien, Autonomie und Selbstbestimmung innerhalb der staatlichen Grenzen, die Vision einer multiethnischen, plurikulturellen Gesellschaft innerhalb einer partizipativen und sozial gerechten Demokratie, Selbstverwaltung, das Recht auf die natürlichen Ressourcen innerhalb ihrer Territorien, die Respektierung ihrer Kultur und ihrer Menschenrechte, sowie eine kulturell angepasste Gesundheitsvorsorge und eine interkulturelle zweisprachige Erziehung. (Ströbele-Gregor 2004: 20; vgl.: Stavenhagen 1996: 90ff.) Außerdem stellen die Indigenen klar, dass ihre Vorstellung von einem guten Leben meist nicht mit den nationalen und internationalen Entwicklungsprogrammen im Einklang stehen und fordern deswegen auch ihre „eigenständige Entwicklung“ ein. (Ströbele-Gregor 2004: 22)

„Seit Mitte der 1990er Jahre fehlt in kaum einem globalisierungskritischen Diskurs die Bezugnahme auf indigene Visionen über eine „andere Welt“ und alternative Lebensformen; es gibt kaum eine internationale Veranstaltung zum Thema Neuordnung der Welt, auf der nicht indigene Organisationen aus Lateinamerika präsent sind und ihre kritische Stimme erheben,“ (ebd.: 23)

2.3 Interkulturelle zweisprachige Erziehung

Wenn man sich mit der interkulturellen zweisprachigen Erziehung bei indigenen Völkern beschäftigen möchte, hat man mit zwei Konzepten, der Interkulturalität und der Zweisprachigkeit zu tun. Vor allem der Begriff Interkulturalität schafft viele Unklarheiten,

darum wird er hier genauer beleuchtet. Bevor es dazu kommt, werden die rechtlichen Rahmenbedingungen für die IZE in Mexiko dargestellt. Am Ende dieses Kapitels wird darauf eingegangen, was die interkulturelle zweisprachige Erziehung sein sollte, welche Ziele sie verfolgt, welche Vorteile sie bringt und vor allem, welche Erneuerungen in der Pädagogik durch sie entstehen.

2.3.1 Rechtlicher Rahmen der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Mexiko

Anlässlich der bereits erwähnten zunehmenden Präsenz der indigenen Organisationen auf der internationalen Bühne und durch die Diskussionen rund um den 500sten Jahrestag der Eroberung Amerikas, kommt es 1992 in Mexiko zur Anerkennung der plurikulturellen Zusammensetzung der mexikanischen Nation. (vgl.: Ströbele-Gregor 2004: 22) Im 4. Artikel der Verfassung heißt es: „La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas.“ (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos²⁴) Diese erste Anerkennung bildet den Grundstein für alle weiteren rechtlichen Rahmenbedingungen, die heute die interkulturelle zweisprachige Erziehung in Mexiko abstützen.

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt ist die 1994 in Chiapas aufkommende zapatistische Bewegung des *Ejercito Zapatista de Liberación Nacional* EZLN. Durch diese Bewegung wird Raum für Diskussion und Reflexion über die mexikanische Nation geöffnet. Sie sprechen sich für eine einschließende Nation und für die Schaffung neuer Beziehungen zwischen den indigenen Völkern, dem Staat und der nationalen Gesellschaft aus. (Saldivar 2004: 1; Ahuja Sánchez 2007: 13; Stavenhagen 1996: 86ff.) Schließlich kommt es 2001 erneut zu einer Veränderung der Verfassung und der plurikulturelle Charakter der Nation wird im Artikel 2 neuerlich festgeschrieben und ausführlicher behandelt.

„Artículo 2º. La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

[...]

B. La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

²⁴ <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/76/art/art4.htm> (7. Jänner 2014)

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

[...]

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.“ (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ²⁵)

Kritisiert wird vor allem, dass die interkulturelle zweisprachige Erziehung in diesem Text nicht als Recht der indigenen Völker festgeschrieben wird, sondern nur darauf hingewiesen wird, dass diese zu bevorzugen ist. (Tovar 2006: 34)

Mit der Schaffung der *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe* CGEIB 2001, wird die interkulturelle zweisprachige Erziehung fixer Bestandteil des öffentlichen mexikanischen Bildungssystems. Sie hat die Aufgaben: „a) *Coadyuvar al logro de los objetivos de la educación destinada a las poblaciones indígenas de México*, b) *Promover la EIB en todos los niveles educativos*, y c) *Desarrollar una educación intercultural para todos*.“ (Ahuja Sánchez 2007: 26)

Das Fundament für ihre Aufgaben findet sich im *Programa Nacional de Educación 2001-2006* wo angegeben wird: „*Uno de los principales desafíos para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional, a través de la construcción de una ética pública, es el desarrollo una educación auténticamente intercultural*.“ (SEP 2001: 45²⁶)
Bekräftigt wird, dass die Bildung dazu beitragen sollte, jegliche Art von Diskriminierung, Vorurteilen und Rassismus gegen die Mitglieder der unterschiedlichen Kulturen zu eliminieren. Die MexikanerInnen sollten sich als divers anerkennen und wertschätzen. Deshalb sind eine interkulturelle zweisprachige Erziehung für die indigene Bevölkerung und eine interkulturelle Erziehung für die gesamte Bevölkerung auf allen Bildungsniveaus notwendig. (Ahuja Sánchez 2007: 25; vgl.: SEP 2001: 44ff.)

Ab 2000 entstehen weitere Rechtsmittel und Institutionen, die die Umsetzung der Verfassung begünstigen sollen und ein rechtliches Fundament für die interkulturelle zweisprachige Erziehung in Mexiko bilden. Darunter 2003 das *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* mit dem Ziel der Anerkennung und des Schutzes der linguistischen,

²⁵ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (5. Jänner 2014)

²⁶ <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%2001-2006.pdf> (7. Jänner 2014)

individuellen und kollektiven Rechte der indigenen Gemeinschaften und der Förderung der Verwendung und Entwicklung der indigenen Sprachen. Dieses Dokument begründet die Anerkennung der indigenen Sprachen als nationale Sprachen und gibt ihnen so denselben Wert wie dem Spanischen. (vgl.: Ahuja Sánchez 2007: 17f.) Im Artikel 13 wird als Verpflichtung des Staates angegeben, „VI. *Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate;*“ (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas²⁷)

Das sich aus dem 3. Verfassungsartikel ableitende *Ley General de Educación* schreibt das Recht auf Bildung nieder und anerkennt für die indigene Bevölkerung eine zweisprachige und kulturell zugehörige Bildung. (Ahuja Sánchez 2007: 19; vgl.: *Ley General de Educación*²⁸) Das *Ley General de Desarrollo Social* von 2004 hat das Ziel, die volle Ausübung der sozialen, individuellen und kollektiven Rechte zu garantieren sowie Mechanismen zu deren Beobachtung zu regulieren. (Ahuja Sánchez 2007: 20; vgl.: *Ley General de Desarrollo Social*²⁹)

Seit 2003 verbietet das *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, jegliche diskriminierende Praxis und definiert diskriminierende Verhaltensweisen. Dieses Dokument erkennt die Rolle der Bildung in der Schaffung von Konditionen, die die Chancengleichheit garantieren, an und sieht die Bildung als positives Mittel, um den Respekt der Menschenrechte zu erreichen. (Ahuja Sánchez 2007: 22; vgl.: *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*³⁰)

Es gibt noch weitere wichtige internationale Rahmenabkommen und Deklarationen, die die IZE begünstigen. Die meisten wurden schon im Forschungsstand aufgelistet, weshalb hier auf sie verzichtet wird.

2.3.2 Multikulturalität, Plurikulturalität und Interkulturalität

Um zur Essenz einer interkulturellen zweisprachigen Erziehung zu gelangen, ist es notwendig, den Begriff der Interkulturalität genauer zu beleuchten und ihn zu diesem Zweck von den Begriffen Multikulturalität und Plurikulturalität zu unterscheiden, obwohl diese oft synonym verwendet werden. Interkulturalität wird in Lateinamerika vor allem mit der

²⁷ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf> (17. Oktober 2012)

²⁸ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> (2. Dezember 2013)

²⁹ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264.pdf> (2. Dezember 2013)

³⁰ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf> (5. Jänner 2014)

Bildungspolitik assoziiert. (Walsch 2006: 20; Jiménez Naranjo 2009: 54) Alle drei Begriffe haben eines gemeinsam, nämlich die Anerkennung der kulturellen Diversität und stehen damit dem Konzept des modernen monokulturellen Nationalstaates gegenüber. Unter kultureller Diversität wird die Vielfalt der Bedingungen der menschlichen Existenz verstanden. (Ahuja Sánchez 2007: 35)

Jiménez Naranjo beschreibt das kulturelle Projekt der Modernität mit seinen Bannern des Fortschritts und der Entwicklung der Gesellschaft, als ein eurozentristisches und kulturell hierarchisches Projekt. Den kulturellen Gipfel bildet dabei das Europäische-Nordamerikanische- Kulturmodell. (Jiménez Naranjo 2009: 52)

Walsch kritisiert, dass es sich auch um eine Kolonialisierung des Wissens handelt, das nach europäischem Vorbild strukturiert sein muss um Gültigkeit zu erlangen. Indigenes Wissen hat aus dieser Perspektive eine untergeordnete Rolle, gilt als unmodern und lokal im Gegensatz zum universellen und zeitlosen westlichen Wissen. (Walsch 2006: 20)

Aktuell kann davon ausgegangen werden, dass der monokulturelle Fokus seinen hegemonischen Charakter verloren hat, dennoch aber nicht ganz verschwunden ist. (Jiménez Naranjo 2009: 53)

Hamel sieht einen Übergang vom Monokulturalismus, der jegliche Art von kultureller Vielfalt negiert, zum Multikulturalismus, indem die kulturelle Diversität zwar anerkannt und sogar mit gewissen Rechten ausgestattet wird, aber weiterhin als Problem für Entwicklung verstanden wird, bis hin zum Plurikulturalismus, wenn der Großteil der Gesellschaft die kulturelle Diversität und die damit verbundenen Gruppenrechte anerkennt und sie außerdem als bereichernde soziokulturelle Ressource für die Gesamtheit der Nation versteht. Den Begriff Multikulturalität beschreibt Hamel als eine de facto Situation, die unabhängig von ihrer Bewertung existiert. Die vorhandenen kulturellen Hierarchien bleiben aber unberührt, die Existenz der Indigenen Bevölkerung wird zwar anerkannt, die Beziehung und der Umgang mit ihr werden aber weiterhin als Problem gesehen. (Hamel 2001: 3f.; vgl.: Walsch 2006: 23; Jiménez Naranjo 2009: 54)

Plurikulturalismus herrscht dann vor, wenn die prinzipiellen Akteure der dominanten und der indigenen Gesellschaft die ethnischen und linguistischen Unterschiede anerkennen und als Bereicherung und wertvolle Ressource für die gesamte Gesellschaft sehen. Der Nationalstaat problematisiert die kulturelle Diversität nicht. Der Erhalt und die Weiterentwicklung der indigenen Kulturen und Sprachen wird von der gesamten Gesellschaft als vorteilhaft gesehen. Im Gegensatz zum Multikulturalismus ergeben sich im Plurikulturalismus politische

Konsequenzen, die von ihm abgeleitet werden können, wie die Notwendigkeit von Reformen der Verfassung und von Gesetzen, um den plurikulturellen Staat abzusichern. Der plurikulturelle Staat bildet die Basis für eine interkulturelle Perspektive in der Bildung. (Hamel 2001: 5ff; Jiménez Naranjo 2009: 54)

Das Konzept der Interkulturalität bezieht sich bei Walsch auf komplexe Beziehungen und kulturellem Austausch auf vielen Wegen. Es ist die Suche nach einem gleichberechtigten Wechselverhältnis zwischen den Kulturen und Menschen. Es geht darum, auf aktive Weise, Prozesse des Austausches anzuregen, welche es erlauben, Orte des Zusammentreffens von Menschen, Wissen und unterschiedlichen Praktiken zu schaffen. (Walsch 2006: 24)

Jiménez Naranjo beschreibt drei zentrale Punkte, unter denen die „ideal Modelle“ der Interkulturalität zusammengefasst werden können. Erstens das Recht auf und der Respekt gegenüber der kulturellen Diversität. Zweitens die Schaffung größerer sozialer und ökonomischer Gleichheit innerhalb derer es möglich wird, kulturelle Beziehungen in einem gleichgewichtigen Dialog zu begründen und drittens, die Sorge darum, den kulturellen Uniformismus zu vermeiden und die Möglichkeit, dass multidirektionale kulturelle Veränderungen akzeptiert werden. Sie stellt die drei Begriffe multikulturell, plurikulturell und interkulturell getrennt dar, als drei Dimensionen, welche eine Verbindung zwischen kultureller Diversität und öffentlichen Politiken schaffen. Multikulturalität bezeichnet die bloße Existenz der kulturellen Diversität, sagt aber nichts über ihren Status innerhalb der politischen und sozialen Prozesse aus. Das Konzept der Plurikulturalität bezieht sich auf philosophische und juristische Prinzipien, die versuchen, dem öffentlichen Leben ein Fundament zu geben, in dem die kulturelle Diversität zu einem bereichernden Prinzip für die gesamte Nation gemacht wird. Das Konzept der Interkulturalität bildet die konkreten Praktiken, die geschaffen werden und in Beziehung zum philosophischen und juristischen Rahmen stehen, der für sie konstruiert wird. (Jiménez Naranjo 2009: 54f.) Es gibt auch Kritiken am Konzept der Interkulturalität:

„para muchos la Interculturalidad representa un riesgo el favorecer las formas de interacción entre las culturas, ya que puede ser también una forma de desaparición y / o integración „silenciosa“ de las culturas minoritarias en la cultura dominante. Esta situación se presenta, al no estar resuelto en primera instancia la superación de las diferencias políticas, sociales y económicas que dificultan un diálogo entre iguales.“ (Saldivar 2004: 15)

Demnach kann wahre Interkulturalität erst unter gleichwertigen sozialen Bedingungen gelebt werden. Der Aufbau einer plurikulturellen und demokratischen Gesellschaft ist sehr schwierig. Bildung und besonders Schulbildung können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten. (Abram 2004b: 118)

2.3.3 Interkulturelle zweisprachige Erziehung

„La EIB se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orienta a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes.“ (Ahuja Sánchez 2007: 49)

Interkulturelle zweisprachige Erziehung handelt davon, einen Lehrplan zu erstellen, der beide Kulturen die lokale indigenen und die dominante, sowie beide Sprachen miteinander in einen Dialog bringt. Sie sollen in ein durch die soziale Realität gestütztes Gleichgewicht gelangen und die Kinder dazu befähigen, beide kulturellen und sprachlichen Codes zu verwenden. Die Muttersprache wird als Lehrsprache, für alle Gegenstände verwendet und in ihrer Reichhaltigkeit gelehrt. Die indigenen Kulturen bringen Inhalte ein und der Lehrplan versucht den Kindern aus beiden Kulturen Wissen und Interpretationsformen beizubringen. Wodurch zwei Wege miteinander verbunden werden. Einerseits eine Bildung, welche die Eigene Kultur nicht ausschließt und die Muttersprache lehrt und andererseits die Mehrheitskultur und nationale Sprache vermittelt. (Abram 2004a: 7f.)

Die **Ziele** die mit einem solchen Bildungsmodell verfolgt werden, sind einerseits die Qualität des Bildungsangebotes für die indigenen Bevölkerung zu verbessern und das Angebot an ihre Bedürfnisse anzupassen. Andererseits soll dieses Bildungsmodell zur Veränderung der gesamten Gesellschaft beitragen und die sozialen Beziehungen verändern und ein friedliches, gleichberechtigtes Leben unter verschiedenen ermöglichen. (vgl.: Ahuja Sánchez 2007: 49f.; López 2002: 62)

„Afianzar al niño/joven en su cultura de procedencia, dotándole de instrumentos críticos para poder apropiarse de sus valores y de sus sabidurías con juicio y construir su propia identidad al interior de su pueblo e introducirle a la otra cultura, sus valores y presupuestos, sus saberes y conocimientos, preparándole a una existencia como ciudadano en una sociedad intercultural, capaz de relacionarse, de igual a igual, con los demás ciudadanos.“ (Abram 2004a : 7)

Ziel ist es, dass man zu einem Bildungsmodell kommt, das näher an der indigene Weltanschauung liegt. (Abram 2004a: 7)

„El propósito es formar individuos para que, lejos de imponer los valores propios sobre los ajenos, sean capaces de participar de manera autónoma en diálogos interculturales que faciliten la construcción de valores compartidos a fin de lograr la convivencia armónica y la justicia.“ (Ahuja Sánchez 2007: 52)

Die **Vorteile** welche dem Modell der IZE zugeschrieben werden sind folgende.

Durch diese Bildungsform werden die kulturelle Identität und das Selbstwertgefühl der SchülerInnen gestärkt, was wiederum eine bessere Basis für jedes Lernen darstellt. Die Kinder aus diesen Schulen lernen besser und leichter Spanisch. (Abram 2004a: 6) Als

allgemeiner Konsens gilt, dass das Kind umso besser es seine Muttersprache beherrscht auch jede weitere Sprache leichter und schneller lernt. (Abram 2004a: 55; López 2002: 65)

Es gibt eine Tendenz zum Ausgleich von geschlechtsspezifischen Unterschieden. Damit ist gemeint, dass auch die Mädchen größere Lernerfolge erzielen und länger im Schulsystem verbleiben. Allgemein erzielen Kinder in diesen Schulen bessere Ergebnisse in den unterschiedlichen Fächern. (Abram 2004: 6) Die Effizienz der eingesetzten Mittel wird durch den besseren Lernerfolg der SchülerInnen gesteigert, auch wenn die Einführung dieses Systems mit hohen anfänglichen Investitionen verbunden ist. (vgl.: ebd.: 16f.) Außerdem fördert die IZE die Beteiligung der Gemeinschaft an der Schule. Sie wird ins Zentrum gerückt und soll zur Schule aller werden. Die kulturelle Identität und die indigenen Rechte werden durch sie gefördert, was einen Schritt in die Richtung von gleichen Rechten und gleichen Möglichkeiten darstellt. (ebd.: 6)

Mit der Einführung eines interkulturellen zweisprachigen Bildungsangebotes sind zahlreiche neue Aufgaben verbunden, welche auch Erneuerungen für die Pädagogik darstellen. (vgl.: Abram 2004a; López 2002)

Die Beachtung der lokalen Bildungsbedürfnisse und die Systematisierung des spezifischen Wissens

Die IZE muss von Anfang an Mechanismen finden, um die spezifischen Bildungsbedürfnisse der jeweiligen lokalen und regionalen Bevölkerungen zu erkennen. Ein spezifischer Bildungsvorschlag, der Antworten auf die Probleme und Bedürfnisse der jeweiligen Empfänger gibt soll entstehen. Die fraglichen Kulturen und Sprachen müssen erforscht werden um ihre Charakteristika, sowie ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur dominanten Kultur und Sprache zu erkennen, damit diese im Unterricht problematisiert werden und einfließen können. (López 2002: 63f.; vgl.: Saldivar 2004: 19) Damit die IZE Schule funktionieren kann muss das Wissen der lokalen Kultur identifiziert, gesammelt, systematisiert und niedergeschrieben werden. Dieses Wissen wird traditionell mündlich konserviert, akkumuliert und interpretiert. Die Systematisierung dieses Wissens ist eine Arbeit von Generationen, entsprechend der Konditionen unter welchen die Traditionen Überleben und vielleicht sogar erblühen. (Abram 2004a: 56) Außerdem muss herausgefunden werden, welche Interessen und Bedürfnisse die fragliche Bevölkerung gegenüber der formellen Bildung und gegenüber dem Gebrauch ihrer Sprache und dem Gebrauch dieser in der Schulbildung haben. Die Einführung der IZE braucht eine Basis-Forschung, weswegen der akademische Sektor von Beginn an, an ihrer Entwicklung und Implementierung beteiligt

war. Solche Studien können zu Inputs für die pädagogische Planung und Aktion werden. (López, 2002: 63f.)

Diversifizierung und Zugehörigkeit des Lehrplans

Notwendig ist die Diversifizierung des Lehrplans ohne dass dieser sich vollständig vom nationalen Lehrplan entfernt. Gesucht wird seine Interkulturalisierung. (López 2002: 64) Es geht darum die Inhalte des Lernens an die lokalen Verhältnisse anzupassen. Dabei geht es nicht nur um die Lehrsprachen und Inhalte, sondern auch um das „Wie“ des Lehrens und Lernens also um die Pädagogik. Sie sollte an die lokalen Formen angepasst sein bzw. aus ihnen entspringen. Damit die Schule aus der lokalen Kultur hervorgehen und für diese nützliche Dinge für deren Leben gelehrt werden. (Abram 2004a: 54ff.; Saldivar 2004: 19) Ein Phänomen dem Beachtung geschenkt werden sollte, ist das Lernen auf kollektiven Wegen. So wie man in der sozialen Realität der indigenen Gemeinschaften zusammenarbeitet lernt man auch gemeinsam. Individuelle Leistungsevaluierungen sind den Kindern fremd und sollten deswegen verändert werden. Gruppenarbeiten werden so wichtig und bedeuten auch, dass die Kinder Werte und Haltungen einbringen, die sie in der Gruppe verhandeln. Die Steigerung und Dynamisierung der Partizipation der Gemeinschaft ist eine Voraussetzung für die Erstellung von Zugehörigen Lehrplänen. (Abram 2004a: 54ff.; Saldivar 2004: 20)

Die Zweisprachigkeit innerhalb der IZE

Das Verständnis des Erlernens von Sprachen innerhalb der IZE basiert auf einer komplementären Beziehung zwischen der Entwicklung der Muttersprache und dem Erlernen einer zweiten Sprache. Für das Erlernen und Aneignen einer zweiten Sprache fungiert die Muttersprache als Kommunikations- und Lehrmittel. Der markanteste Unterschied des Fokus der Zweisprachigkeit innerhalb der IZE zum früheren zweisprachigen Unterricht ist, dass die Muttersprache nicht mehr nur zum Übergang in die zweite Sprache verwendet wird. Sondern während der gesamten Primarschulbildung erhalten bleibt und als Lehr- und Lernsprache verwendet wird. Es geht um den Erhalt, die Revitalisierung und die Entwicklung der indigenen Sprachen. (López 2002: 65; vgl.: Ahuja 2007: 53; Saldivar 2004: 20) Man spricht dann anstelle von einer Übergangszweisprachigkeit von einer erhaltenden oder koordinierten Zweisprachigkeit. (Abram 2004a: 7) Die Lehre der zweiten Sprache sollte bereits in den ersten Jahren beginnen, zuerst mündliche und dann schrittweise schriftlich nachdem die Muttersprache auch in schriftlicher Form erlernt wurde, oder parallel dazu. (López 2002: 64f.) *„Así, el primer idioma se constituye tanto en medio de comunicación como de base en el desarrollo de nuevos conocimientos.“* (ebd.: 65). In diesem Sinne unterstützen die Eltern ihre Kinder am Meisten indem sie ihnen einen guten Grundstock ihrer Muttersprache lehren auf

dem die Kinder aufbauen können. Die Lehre des Spanischen als zweite Sprache für indigene Kinder steht vor vielen Hindernissen. Oft sprechen die LehrerInnen Spanisch als Muttersprache und sind nicht darauf geschult sie als Fremdsprache zu unterrichten oder die LehrerInnen sprechen eine indigene Muttersprache und beherrschen das Spanische selbst nur schwach, aufgrund von inadäquater Lehre, weshalb auch sie nur unzureichend für diese Aufgabe qualifiziert sind. (Abram 2004a: 55)

Die Anwendung des Konzeptes der Interkulturalität

Das Konzept der Interkulturalität bildet die Essenz der IZE. *„la interculturalidad constituye la esencia del modelo pedagógico de la EIB y, mediante ella, se busca responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural.“* (López 2002: 67) Gesucht wird eine Pädagogik, die eine harmonischere Interaktion zwischen dem Eigenen und dem Fremden ermöglicht. In einer ersten Phase der Einführung des Konzeptes der Interkulturalität geschieht dies, indem die indigenen Völker ihre eigenen Kulturen genauer kennenlernen und verteidigen, verbunden mit dem kennenlernen und verstehen lernen der fremden Kultur. Ein interkultureller pädagogischer Fokus stärkt die Fähigkeit zum Dialog von Unterschiedlichen, ohne dass man aufhört es zu sein. Die Schaffung von Kommunikationsbrücken welche die Anerkennung der Unterschiede erlauben, wird zum Ziel. Ein solches Konzept der Interkulturalität muss dann auf die gesamte Gesellschaft übertragen werden. (López 2002: 67; Walsch 2006: 26; Saldivar 2004: 19) *„La apertura hacia la interculturalidad guarda también estrecha relación con el avance y afianzamiento de la democracia en la región.“* (López 2002: 67f.) Leider wird die IZE oft verstanden als eine Bildung für die indigene Völker. Sie ist aber eine Bildungsform die auf Beidseitigkeit beruht, weswegen auch die nicht indigene Bevölkerung in Interkulturalität und Zweisprachigkeit erzogen werden sollten. Die Anerkennung der indigene Sprachen neben dem Spanischen ist ein Schritt in diese Richtung. Interkulturalität für alle kann auch bedeuten, dass alle SchülerInnen des Landes zumindest über die diversen Sprachen und Kulturen lernen, sodass die Plurikulturalität und der Multilingualismus Themen werden, die das Gesamte Lernen begleiten. (Abram 2004a: 57)

Auch die Ausweitung der IZE von der Primarstufe auf die gesamte Grundschulbildung gilt als Notwendig. Dazu braucht es eine Reihe von Inputs, wie die Entwicklung der indigenen Sprache, die Produktion von Literatur in den Sprachen, die Systematisierung des Wissens, normative und pädagogische Grammatiken, Rechtschreibregeln, Wörterbücher in den Sprachen und vieles mehr. (ebd.: 54)

Orientierung an der Praxis

Stark verwandt mit der Interkulturellen Perspektive, ist die praktische Orientierung der IZE. Die zentrale Idee eines pädagogischen Fokus mit praktischer Orientierung beruht auf der Lösung von konkreten Problemen des täglichen Lebens. (López 2002: 68; vgl.: Saldivar 2004: 19f.) *„lo importante del aprendizaje no es haber registrado y acumulado conocimientos, sino haber adquirido la capacidad de ponerlos en práctica,“* (López 2002: 68)

Die Sozialisierung der indigene Kinder innerhalb ihrer Gemeinschaft beginnt sehr früh und passiert auf praktische Art und Weise. Alles beginnt mit dem Beobachten der Erwachsenen worauf das selber tun, formen und produzieren folgt, begleitet von Erklärungen oder Interpretationen durch die Vorzeigenden. Die indigenen Kinder lernen indem sie die Dinge selbst tun, also in der Praxis. Im Gegensatz dazu ist das lernen in der Schule theoretisch und steht damit im Widerspruch zum praktischen Ansatz. Eine Kombination beider Prinzipien könnte diese Schule zu einer praktischen machen. (Abram 2004a: 56; vgl.: Saldivar 2004: 19)

Eine Konsequenz daraus ist die Veränderung der Rolle der DozentInnen, die fast unnötig werden sollten. Erreicht werden soll, dass die Hilfestellungen durch die DozentInnen zum Werkzeug für ein Selbstgesteuertes und autonomes Lernen der Kinder werden. Die intrinsische Fähigkeit zu lernen soll stimuliert werden. (López 2002: 68) *„Los maestros se convertirían en facilitadores y guías para orientar los procesos.“* (Abram 2004a: 7) Das Lernen würde von den Inhalten der traditionellen Fächer zu allen Themen, Inhalten und Problemen die das gemeinschaftliche Leben betreffen wandern. (Abram 2004a: 7) Die SchülerInnen müssen selbst die Bedeutung und die Wichtigkeit dessen was sie Lernen erkennen. Durch das eigene Verstehens wird ein Prozess der Bewusstwerdung und Sensibilisierung des Problems erreicht, sowie die Reflexion zur Lösung dessen. Dazu werden konkrete Erfahrungen notwendig und die Lehrer findet auch außerhalb des Klassenzimmers statt. (López, 2002: 68f.; vgl.: Saldivar 2004: 19f.)

„En la EIB se parte de la idea que la cima de todo proceso de aprendizaje (y de trabajo) es una satisfacción interna debido al hallazgo de la solución, al relampagueo del razonamiento, al descubrimiento de la idea y, en todo caso, de una creación fructífera.“ (López, 2002: 69)

Die Partizipation der Gemeinschaft an der Schule

Die Beteiligung der Gemeinschaft ist ein wichtiger Punkt innerhalb der IZE, denn nur durch sie kann die lokale Kultur in den Schulunterricht einfließen. Zwei Konditionen müssen dafür gegeben sein. Einerseits eine hohe Akzeptanz der schulischen Bildung auf Seiten der indigenen Gemeinschaft und andererseits eine große Offenheit auf Seiten der Schule gegenüber den lokalen Traditionen. (Abram 2004a: 56) *„La EIB siempre se ha referido a la importancia de la participación de la comunidad en la organización de un proceso educativo*

eficaz y en el logro de un aprendizaje exitoso en sus niños y niñas.“ (López 2002: 70) In einem ersten Schritt müssen die Eltern Verstehen, dass das erste Erlernen des Lesens und Schreibens, in einer fremden Sprache keine guten Resultate bringt und dass das Kind seine Grundfähigkeiten in der Muttersprache nutzen kann, um eine zweite Sprache zu Erlernen. (López 2002: 70ff.) Die Teilnahme am Bildungsprozess ist wichtig um den Einschluss und die Aufnahme ihres traditionellen Wissens und ihrer Kenntnissen in den Lehr- und Lernprozess, sicherzustellen. Dies beinhaltet auch die Konkrete Teilnahme von ExpertInnen aus der Gemeinschaft die traditionelle Kenntnisse und Techniken vermitteln. (López 2002: 70f.; Abram 2004a: 56; Saldivar 2004: 19) In diesem Prozess ist die Rolle der LehrerInnen Zentral, denn sie sollten PromotorInnen der Entwicklung der Gemeinschaft sein und eine enge Beziehung zur ihr haben. Sie sollten die Sprache der Gemeinschaft beherrschen und die Inhalte der unterschiedlichen Fächer mit den Bedürfnissen der Gemeinschaft verbinden. Dazu brauchen sie selbst die Bereitschaft zum Lernen. (López 2002: 70f.; Saldivar 2004: 19f.) Generalisierte Lehrpläne die außerhalb der Gemeinschaften erstellt werden, reflektieren deren Interessen und Erwartungen meist nicht. Sie werden umgesetzt ohne praktische und nützliche Fragen für die lokale Entwicklung zu berücksichtigen. Im Fokus der IZE soll die Schule aber zu einem Faktor für Entwicklung werden. (Saldivar 2004: 19) *„Un aporte de la EIB es reconocer la necesidad de la participación comunitaria en el proceso educativo en relación con el desarrollo de la comunidad.*“ (López, 2002: 71)

Muñoz Cruz sieht die Aufgabenverteilung für die Schaffung einer interkulturellen Gesellschaft wie folgt:

Responsabilidades frente al cambio educativo EIB

Sociedad:

- reconocimiento de derechos indígenas
- conexión de la educación con el desarrollo nacional
- evolución del bilingüismo conflictivo hacia la pluralidad lingüística
 - reinterpretación de la diversidad como un recurso
 - desarrollo de un nacionalismo multiétnico y multicultural
 - fomento de la autoestima favorable de la etnodiversidad

Sistema educacional:

- equidad escolar
- profesionalización y formación docente EIB
 - organización de la función educativa
- interrelación con el trabajo, la comunicación social

Escuela:

- interpretación didáctica de los principios EIB
 - aprendizajes significativos
 - entendimiento para la transformación
 - participación / conducción comunitaria
- (Muñoz Cruz 2002: 16)

Antonio Saldivar hat für die Umsetzung von interkulturellen Aktivitäten im Unterricht wichtige Kriterien gefunden und eine sehr aufschlussreiche Tabelle für deren praktische Umsetzung erstellt, weswegen diese hier als Tabelle 2 wiedergegeben wird. Darin finden sich Kriterien wie die Reflexion über die historischen und aktuellen Beziehungen der Gesellschaft, die Lehrer signifikanter Inhalte, die den Kontext der Kinder einschließen, die Lehrer außerhalb des Klassenzimmers in Beziehung mit dem alltäglichen Leben der Gemeinschaft.

Tabelle 2 **Wichtige Kriterien zur Umsetzung interkultureller Aktivitäten (Quelle Saldivar 2004: 19f.)**

Intersubjetividad	Se reflexiona sobre las formas de interacción entre las culturas, las condiciones históricas, las diferentes cosmovisiones y la dinámica de transformación de la sociedad. Se hace explícita la subjetividad y la intersubjetividad, mismas que plantean puentes de comunicación y nuevas formas de relación.
Se enseña para la vida	Los aprendizajes tienen que ser útiles para las necesidades que tienen los niños en la comunidad y significativos para lograr cambios en la realidad cotidiana de su entorno. Así, el contexto deberá ser tomado en cuenta permanentemente.
Se incorpora a la comunidad en procesos educativos	Los contenidos deben tener relación con las vivencias cotidianas de la comunidad, con sus problemas, con su caminar. Los espacios y los actores que participan en este tipo de educación no se limitan a la escuela, se enseña en la milpa, en el temascal, en el arrollo, en el bosque; se invita a participar a los papás y mamás, al promotor de salud, a los ancianos, al comité de educación, a las autoridades, etc.
Practicar, experimentar y manipular materiales	Se es parte de la práctica. Así, se reflexiona o teoriza y se regresa a la práctica: contexto-texto-contexto. Es importante que los niños experimenten y manipulen lo que quieren aprender, que al finalizar tengan productos concretos.
Se problematiza	Se promueve que los niños y niñas resuelvan problemas por sí mismos, problemas a los que de por sí tienen que enfrentarse; ya que esto, entusiasmo, motiva e interesa sobre el tema. Además, se promueve la autonomía, la responsabilidad y la transformación de su realidad.
Todos y todas aprendemos de todos y todas	Todos y todas tenemos saberes importantes para compartir con otros y otras; el niño y la niña también enseñan al maestro y sus compañeros.
El facilitador anima, motiva e interesa al grupo	Si las actividades son interesantes, divertidas y se plantean como retos hacen más significativo al aprendizaje de los niños y las niñas, pues ahí está el componente emocional. También, en las actividades divertidas recuperamos nuestra parte de niño, disfrutamos, investigamos, cuestionamos, nos arriesgamos.
Se promueve la autonomía y la autoformación	Se considera al niño y a la niña con la capacidad de autoformarse y tomar decisiones y responsabilidades en cuanto a su propio proceso de aprendizaje
Se profundiza en el conocimiento y la valoración de la propia cultura	El aprendizaje relacionado con la cultura local, se valora y recupera la sabiduría de los ancianos, las maneras de producir de la comunidad, las maneras de organizarse, de comunicarse etc.
Lengua materna	Se parte de la lengua materna y se toma en cuenta durante todo el proceso de aprendizaje, pues ella refleja la cosmovisión de la comunidad o sea su manera de entender el mundo, la vida.
Trabajo en colectivo	El trabajo en parejas, equipos, o de todo el grupo; significa que hay procesos de negociación, de cooperación, de resolución de conflictos y de solidaridad. En este criterio entra la confrontación de diferentes pensamientos e ideas.

Der Bezug der Lehre auf die Praxis, sowie die eigenständige Lösung realer Problem durch die Kinder, was die Rolle der LehrerInnen verändert und gegenseitiges Lernen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ermöglicht und den Kindern einen Selbstgesteuerten Lernprozess erlaubt. Die Aufnahme lokaler kultureller Inhalte, Organisationsformen und Wissen der Gemeinschaft in die Unterrichtspraxis, sowie die Verwendung der Muttersprache im gesamten Lernprozess und das gemeinsame Lernen durch Gruppenarbeiten. (Saldivar 2004: 19f)

3 Forschungsdesign und Ziele der empirischen Arbeit

Die Zielsetzung der Studie ist die Analyse der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in der Primarstufe bei den Tsotsiles in der *Zona Sur del Municipio de San Cristóbal de Las Casas*. Das Erkenntnisinteresse ist die konkrete Umsetzung des bildungspolitischen Vorhabens der IZE in der Region.

Die Grundlage für die Forschungsarbeit ist die Empirie. Wichtige Ergebnisse, die sich durch die empirische Forschung zeigen, werden am Ende der Arbeit in Verbindung mit relevanten theoretischen Konzepten diskutiert werden. Dargestellt wird die empirische Arbeit durch die Beschreibung der angewendeten Methoden, die Darstellung der Analyseergebnisse und abschließender Diskussion der Ergebnisse, sowie die Beantwortung der Forschungsfragen.

Forschungsfragen

Die Forschungsfragen haben sich aus der Literatur zur interkulturellen zweisprachigen Erziehung ergeben. Auffällig ist, dass es sich um ein sehr komplexes Konzept handelt, dessen Erklärung meist sehr wenige praktische Erfahrungen beinhaltet und es kaum Literatur zur konkreten Umsetzung von IZE gibt, weswegen sich dazu viele Fragen ergeben.

Übergeordnete Forschungsfrage:

- Welches Potential sehen die AkteurInnen im nationalen Bildungsprogramm der IZE?

Spezifische Fragestellungen:

- Was wissen die betroffenen AkteurInnen über IZE ?
- Was ist interkulturelles Arbeiten in der Praxis ?
- Wie findet der zweisprachige Unterricht in der Praxis statt ?
- Was fördert die praktische Umsetzung von IZE ?
- Was hemmt die praktische Umsetzung von IZE ?
- Inwieweit wird IZE als Bildungsmethode umgesetzt ?

Durch diese Forschungsfragen soll herausgefunden werden, vor welcher Herausforderung unter den realen Bedingungen in der Forschungsregion die Umsetzung der IZE steht.

4 Forschungsmethoden

Von Anfang an war klar, dass diese Forschung nur mit einem Forschungsdesign durchführbar ist, in dem die Ergebnisse ständig überprüft werden, um davon ausgehend neue Informationen und InformantInnen zu suchen. Auf die Forschung leitender Hypothesen wurde verzichtet, um offen auf die zuvor noch unbekannte Forschungsregion zugehen zu können und der Studie eine eigene realitätsnahe Entwicklung zu gestatten. Es handelt sich um eine qualitative Forschung, mit einer Triangulation von Erhebungsmethoden bestehend aus Beobachtung mit Teilnahme, dokumentiert mittels Notizen und Forschungstagebuch, 11 Experteninterviews und 40 Kinderzeichnungen. Ergänzt wurde die Erhebung der Daten durch eine intensive Literatursuche zur Thematik an den wichtigsten mexikanischen Universitäten und Forschungsinstituten. Die Auswertung der Forschungsergebnisse erfolgte mittels einer ersten Globalanalyse der Interviews kurz nach ihrer Erhebung. Weiters durch die Analyse der Inhalte, in denen zuerst offene, dem Text nahe Codes vergeben wurden, die in einem zweiten Schritt zu griffigen Kategorien zusammengefasst wurden und in die Darstellung einfließen. Eine weitere angewandte Analysemethode ist die Dokumentenanalyse von im Feld erhaltenen Dokumenten zu den SchülerInnen und Schulstandorten, sowie die Interpretation der Kinderzeichnungen.

4.1 Zugang zur Forschungsregion

Der Zugang zur Forschungsregion spielt eine sehr wichtige Rolle, da er für Außenstehende zu den indigenen Gemeinschaften der Region sehr schwierig ist, weil es sich um eine abgeschiedene Zone handelt. Die Schlüsselperson (vgl.: Flick 2010: 290) für den Zugang zur Region ist Raul, der Koordinator des Projektes *Casa de Estudios Agrícolas Bolom del Carmen CEA*, das sich in der Gemeinde *San José del Carmen* in der Forschungsregion befindet. Raul ist einerseits die Schlüsselperson, die den Zugang ermöglichte und andererseits auch ein wichtiger Informant mit seinem Expertenwissen über Region und Bevölkerung. Da der Zugang und Kontakt zum Ort San José del Carmen am intensivsten war, steht dieser Ort auch im Zentrum der Forschung.

Exkurs: Casa de Estudios Agrícolas Bolom del Carmen CEA

CEA ist ein nicht staatliches Projekt, welches 1995 in San José del Carmen entstanden ist. Den Grundstein für die Entstehung des Projektes bildet der Aufstand des *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* EZLN, 1994 in San Cristóbal de las Casas und ganz Chiapas. Im Zuge dieser Widerstandsbewegung der indigenen Bevölkerung kam es in Chiapas zur

Entstehung vieler nationaler und internationaler Nicht-Regierungs-Organisationen, die sich dem Kampf der Indigenen anschlossen. Aufgrund der allgemeinen Situation und der internationalen Aufmerksamkeit, die die Region erhielt, sowie den Beziehungen, die Raul knüpfen konnte, gelang es, die Erstfinanzierung für das Projekt CEA zu erreichen. (I. Raul 1: Abs. 104) Mit der Zusage der Finanzierung wandte sich Raul an die Bevölkerung der Region, um die Zustimmung zum Projekt zu erhalten und einen Standort auszuwählen. Die Gemeinschaften entschieden sich einstimmig dafür, San José del Carmen zum Projektstandort zu machen. 1996, mit dem Eintreffen der Finanzierung, kam es zum Arbeitsbeginn. Dazu wurde zuerst Land, ein Hektar um symbolische 600 Pesos und kurz darauf ¼ Hektar für symbolische 150 Pesos, im Ort gekauft und umzäunt. Außerdem wurde ein Dokument, welches das Einverständnis aller Gemeinschaften der Region enthielt, erstellt. Auf dem Gelände entstanden dann die Schule und ein Gemeinschaftsraum mit Küche.

„El proyecto es proveer a los pueblos indígenas, alejados de los recursos necesarios para su desarrollo, [para que] no tengan que venir a la ciudad y que finalmente vayan perdiendo sus tradiciones, llevar los recursos importantes, no los que quiere la sociedad moderna, sino recursos que ellos realmente necesitan, y [...] proveer a los jóvenes de una escuela para que no tengan que venir a San Cristóbal a trabajar como peones de la construcción; sino que se queden a estudiar allá, a aprender la agricultura, [...] entonces era un proyecto para jóvenes y adultos.“ (I. Raul 1: Abs. 207)

Es sollte eine Schule sein, in der landwirtschaftliche Aktivitäten probiert und erlernt werden können, speziell für junge Leute gedacht, die die formale Schulbildung bereits beendet, aber vielleicht nicht abgeschlossen haben. Zu Beginn waren die Hauptziele des Projektes die Befriedigung der Bedürfnisse nach landwirtschaftlicher Produktion durch organische Landwirtschaft und der Schutz der Umwelt für die zukünftige Nahrungsmittelproduktion. Ein weiteres Ziel war die Verbesserung der Gesundheit der Bevölkerung. Jahrelang wurde das kleine Projekt durch sporadische Spendengelder finanziert. Im Bereich der Landwirtschaft konnten mit der Zeit einige Erfolge verbucht werden, wie der Bau von mehreren Regenwasserauffangbecken, Gewächshäusern und die Einführung neuer Pflanzen wie Tomaten in eigenen Gewächshäusern. Dies konnte die Nahrungsgrundlage der Bevölkerung aufgrund der größeren Auswahl etwas verbessern. Ebenfalls wurden eine Kaninchenzucht, eine Hühnerzucht, sowie eine kleine Tischlereiwerkstatt errichtet. Es wurden neue Technologien eingeführt, die der Herstellung von Kompost und eines eigenen Bio-Düngers, der auch gleichzeitig Schutz vor Ungeziefer ist. Außerdem wurde ein System zur Tröpfchenbewässerung entwickelt. Um diese neuen Technologien einzuführen, wurden über das Projekt CEA immer wieder Experten, wie Agronomen, hinzugezogen.

Aufgrund der zapatistischen Bewegung kam es ca. von 1997 bis 2003 zur völligen Ablehnung der Gemeinschaft für jegliche Form der Aufrechterhaltung der Beziehungen zur Regierung,

weswegen auch die formale Grundschule ihre Türen schloss. Durch CEA wurden nach einiger Zeit die Beziehungen zur Regierung wieder aufgenommen, was zur neuerlichen Öffnung der Grundschule führte. 2003 gelang es Raul, das Interesse einer italienischen NGO A PIBiMI, *Associazione Promozione Infanzia Bisognosa del Mondo Impoverito*³¹, zu wecken, die eine konstante Finanzierung in Aussicht stellte, allerdings unter der Bedingung, die Jugend stärker ins Projekt einzubeziehen. Es entstand eine engere Kooperation mit der Grundschule des Ortes. Seither werden die Familien, deren Kinder die Schule besuchen, unterstützt. CEA erledigte anstelle der Regierung Arbeiten für die Schule, wie den Bau von Toiletten/Latrinen, die Umzäunung des Geländes, die Beschilderung der Schule, sowie den Bau eines Büros für den Lehrer mit angeschlossener Schlafmöglichkeit. Durch die CEA erhalten die SchülerInnen wöchentlich Obst für eine Schuljause, es gibt jährlich Schularbeiten für die SchülerInnen und Veranstaltungen im Jahreskreis werden ausgerichtet. Außerdem hält CEA in ihren eigenen Räumlichkeiten immer wieder Kurse für Kinder ab, entweder im künstlerischen Bereich oder auch zu Themen wie Hygiene. Durch die Unterstützung der SchülerInnen wurde erreicht, dass die Schule nun über die dritte Klasse hinaus besucht wird und es eine erste Generation von SchülerInnen in San José del Carmen gibt, die im Ort die Primarschule beenden konnten. Im Bereich der Gesundheit sind die Erfolge etwas geringer, dennoch konnten durch die Anpflanzung und Verarbeitung von Heilkräutern, sowie durch das Organisieren von öffentlichen und privaten Gesundheitsbrigaden, kleinere Verbesserungen erreicht werden. Die Grundlage zum Funktionieren des Projektes bildet die breite Akzeptanz in der Bevölkerung, die gute Arbeit, das Willkommensein des Projektes, die Wichtigkeit, die es für die Gemeinschaft hat, die regionale Akzeptanz und vor allem eine respektvolle Haltung gegenüber der gesamten Bevölkerung der Region. Über die vielen Jahre gab es natürlich zahlreiche Probleme, wie anfänglich falsche Erwartungen, Enttäuschungen und den darauf erfolgten Absprung vieler Mitarbeiter, die starke Abnahme der Partizipation der Frauen und die geringe regionale Wirkung. Dennoch konnte CEA über die Jahre wachsen, Stabilität und mehr Anerkennung erreichen. Um zusätzliche Ressourcen zu erhalten, ist CEA nach wie vor auf sporadische Spenden angewiesen. Für die Zukunft erhofft man sich einen stärkeren Zulauf durch die Jugend. CEA ist nach wie vor das einzige Projekt in dieser Region und betreibt seit vielen Jahren organische Landwirtschaft.

2009 gelang es, eine weitere Organisation zu gründen, *CORSZ Comunidades Rurales de la Zona Sur* mit dem Ziel der Lösung regionaler strategischer Probleme, mittels aktivem Dialog zwischen Regierung und Organisation. Direkt beteiligt sind 12 Gemeinschaften der Region

³¹ <http://www.apibimi.org/> (5. Jänner 2014)

und CEA als kleine Schule innerhalb der CORZS. Gefordert werden: die Asphaltierung der Zugangsstraße, welche die wichtigste Verbindung zur Stadt darstellt, ein Weg von circa 7km, der circa 20 Gemeinschaften zugute kommen würde. Wasser: der Bau mehrerer Regenwasserauffangbecken in den diversen Gemeinschaften. Gesundheit: die Anforderung und Organisation von staatlichen Gesundheitsbrigaden unterschiedlicher Qualität, sowie die Gründung einer kleinen regionalen Klinik. Bildung: die Gründung einer *Telesecundaria*, einer Sekundarstufe mit Fernsehübertragungen für die gesamte Region. Erreicht wurden: die Telesecundaria, ein erstes Stück des Weges, einige Regenwasserauffangbecken, sowie die Gesundheitsbrigaden. Raul fungiert auch hier als Koordinator, der die notwendigen Schriftstücke aufsetzt und versucht, die Umsetzung im Namen der Gemeinschaften zu erreichen. (I. Raul 1) (Nachstehende Abbildungen 1 bis 4: eigenes Bildmaterial 2011)



Abbildung 1 Hauptgebäude CEA



Abbildung 2 Werkstatt CEA



Abbildung 3 Regenwasserauffangbecken CEA



Abbildung 4 Kleines Gewächshaus CEA

Zona Sur des Municipios San Cristóbal de las Casas

Im *Catálogo de Localidades*, Katalog der Ortschaften, der *Secretaría de Desarrollo Social* SEDESOL, wird für das Municipio von San Cristóbal de las Casas eine Bevölkerungszahl von 185.917 Personen für das Jahr 2010 angegeben, davon sprechen 59.943 Personen über 5 Jahren eine indigene Sprache. Angegeben wird für das gesamte Municipio ein mittlerer Grad von Marginalisierung, jedoch gilt für manche Regionen, so auch die Zona Sur, also südliche Zone, ein hoher Grad an Marginalisierung. In der Liste der Ortschaften des Municipios finden sich 110 verschieden große Ortschaften. (SEDESOL 2013³²) Wie viele sich davon in der südlichen Zone befinden, kann aus diesen Daten nicht gelesen werden, und es finden sich auch ansonsten keine genaueren Angaben, weder im Sinne von Bevölkerungsdaten noch im Sinne von Forschungsarbeiten, über die Bevölkerung der Region.



Abbildung 5 Municipio San Cristóbal de las Casas

Aufgrund einer internen Karte der *Secretaría de Educación Pública* SEP, die von einem der interviewten Lehrer stammt und aufgrund der Daten von SEDESOL, sowie aufgrund von den im Feld geführten Gesprächen wird angenommen, dass circa 35 Gemeinden in der Zona Sur

³² <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=07&mun=078> (16. November 2013)

angesiedelt sind und zwischen 5000 und 8000 Personen in der Region leben. Alle Frauen und Mädchen der Region tragen eine einheitliche, farbenfrohe Tracht, während die Männer ihre traditionelle Bekleidung bereits verloren haben.

Die für diese Forschungsarbeit wichtigsten Gemeinschaften sind jene mit den zweisprachigen Schulen, die besucht werden konnten. Es handelt sich um drei Gemeinschaften der Region, *San José del Carmen*, *El Paisaje*, und *San Antonio Buenavista*, wobei die ausgedehntesten Recherchen sich auf den Ort San José del Carmen beziehen, da dort auch der Kontakt mit einigen Bewohnern enger war. Außerdem wurden noch Interviews mit Lehrern aus zwei weiteren Gemeinschaften, *San José Buenavista* und *Carriazal Grange/Vistahermosa*, durchgeführt, wobei es sich hier um einsprachige Schulen handelt. Alle Gemeinschaften liegen in den Bergen südlich der Stadt San Cristóbal de las Casas. (Die Karte in Abbildung 5 wurde vom Lehrer Sebastian zur Verfügung gestellt, es handelt sich um eine SEP interne Karte.)

4.2 Auswahl der Interviewpartner

Für die Erforschung der interkulturellen zweisprachigen Erziehung stand von Beginn an fest, dass mit den wichtigen AkteurInnen in diesem Feld gesprochen werden sollte, weswegen diese AkteurInnen im Vorfeld bereits als LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen und andere ExpertInnen identifiziert wurden. Von Beginn an war klar, dass die Schule im Ort San José del Carmen in Frage kommen wird, da dort der Zugang durch das Projekt CEA gegeben war. Dennoch konnte erst nach einer längeren explorativen Phase, dem theoretical sampling (vgl.: Flick 2012: 295ff.) folgend, festgestellt werden, dass es in der Forschungsregion verschiedene Typen von Primarstufen gibt, nämlich die vom *Consejo Nacional de Fomento Educativo* CONAFE, und die staatlichen Schulen der *Secretaría de Educación Pública* SEP, wobei es hier zwei Arten von Primarstufen gibt, nämlich einsprachige in Spanisch und zweisprachige in Spanisch und Tsotsil. Nach einem ersten Interview mit einem Lehrer-Direktor einer einsprachigen Schule, wurde dieses analysiert und festgestellt, dass vor allem die LehrerInnen der zweisprachigen Schulen wichtige InterviewpartnerInnen sein werden.

Um herauszufinden, wo sich die zweisprachigen Schulen der Region befinden und welche LehrerInnen dort unterrichten, erwiesen sich morgendliche Busfahrten als besonders hilfreich. Alle LehrerInnen waren sehr hilfsbereit, luden in ihre Schulen ein und gaben gerne ein Interview. So konnte mit drei zweisprachigen Lehrern gesprochen und deren Schulen besucht werden.

Nach einer ersten Analyse dieser Interviews stellte sich heraus, dass immer noch Expertenwissen über IZE fehlte, weswegen weitere InterviewpartnerInnen gesucht wurden. So wurde Kontakt zu einem sehr jungen Lehrer geknüpft, der sich noch im letzten Jahr der Lehrerausbildung zum interkulturellen zweisprachigen Lehrer befand und zu diesem Zeitpunkt sein letztes Langzeitpraktikum über das gesamte Schuljahr in der Region machte. Er erwies sich als sehr hilfreich, da er einerseits die Perspektive der Forschung erweiterte, und andererseits zwei weitere Interviewpartner empfehlen konnte. So entstand Kontakt zu einem Lehrer, der in der interkulturellen zweisprachigen Lehrerausbildung unterrichtete.

Zugang zu den SchülerInnen konnte aufgrund der Einladungen der Lehrer, ihre Schulen kennen zu lernen, gefunden werden, und durch die Beteiligung mancher Kinder im Projekt CEA.

Am schwierigsten gestaltete sich der Zugang zu den Eltern, da diese Fremden mit großer Skepsis gegenüber stehen und viele, besonders Mütter, kein Spanisch sprechen. In San José del Carmen konnte mit drei Elternteilen ein Interview geführt werden, da dort eine gewisse Vertrauensbasis durch CEA entstand. Ziel der Interviews und Interviewpartnerauswahl war die Erreichung einer inhaltlichen Sättigung. Trotz einiger weniger neuer Aspekte wurde nach 11 Interviewpartnern diese Methode abgeschlossen.

4.3 Methoden der Datenerhebung

Bei der Erhebung der Daten handelt es sich um eine Methoden-Triangulation. (vgl.: Flick 2010: 281ff. und Flick 2012: 309ff.) Die angewandten Methoden bestehen aus Experteninterviews anhand von Leitfäden, die auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt wurden, sowie der Beobachtung als Teilnehmerin am Schulalltag. Die Kinder wurden mittels Kinderzeichnungen zum Thema „Meine Schule“ einbezogen.

4.3.1 Experteninterviews

Im Folgenden werden die verschiedenen Experteninterviews, ihre Themen und die dazugehörigen Interviewfragen vorgestellt.

LehrerInnen als ExpertInnen

LehrerInnen sind ExpertInnen für das Verständnis von LehrerInnen für IZE, sowie für die Art und Weise, wie IZE praktisch im Unterricht umgesetzt wird und den Problemen, die dabei auftreten können. Ihr Wissen als ExpertInnen wirkt sich direkt auf die Art und Weise des Unterrichtens aus und somit auch direkt auf die SchülerInnen. Der Leitfaden spielt hier eine besondere Rolle, um die Interviews steuern zu können und als Stütze in einer

Interviewsituation, in der beide, der Interviewer und Interviewte, in einer Fremdsprache kommunizieren. (Flick 2010: 214ff.) Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde für die Lehrer der zweisprachigen Schulen der gleiche Leitfaden verwendet und für die Lehrer in Ausbildung im Kern der gleiche, erweitert um das Wissen über die Lehrerausbildung. Das erste geführte Lehrerinterview ist eine Ausnahme, da es spontan geführt wurde und anfänglich zur Orientierung diente, aber genauso in die Forschungsergebnisse einfließt.

Die Fragen der Interviewleitfäden wurden aus den Forschungsfragen abgeleitet und beziehen sich auf sechs Themen.

Interviewfragen und Interviewthemen

Gründe für die Berufswahl und Identifikation mit dem Beruf

- Wie kam es, dass du Lehrer wurdest?
- Welche Erwartungen hattest du an die Lehrtätigkeit und wurden diese erfüllt?
- Was gefällt dir, gefällt dir nicht an deiner Arbeit und warum?

Die Einschätzung der Lehrer über die Beteiligung der Eltern an der Schulbildung

- Gibt es Interesse und Beteiligung der Eltern an der Schule und wie zeigt sich das?
- Wie ist deine Beziehung zu den Eltern?

Die Verwendung des Tsotsils im Unterricht und ihre eigene Sprachkompetenz

- Welche Sprachen sprichst du?
- Wie verwendest du das Tsotsil im Unterricht?
- Wie viel Zeit verwendest du für den Unterricht in Tsotsil pro Woche?
- Welche Materialien verwendest du für den Unterricht in Tsotsil?
- Empfindest du die staatlichen Materialien für den Unterricht in Tsotsil als adäquat und ausreichend und warum?

Ihr Verständnis von IZE und die Art und Weise der Umsetzung

- Wo und wann hast du erstmalig von IZE gehört?
- Was ist IZE für dich?
- Was verstehst du unter kulturellem Wissen?
- Wie kann dieses in den Unterricht integriert werden?
- Welche Vor- und Nachteile findest du im Bildungsmodell IZE?
- Arbeitest du mit diesem Bildungsmodell?
- Welche Veränderungen hat das Bildungsmodell der IZE für den Unterricht gebracht?
- Was könnte verbessert werden?
- Welche Unterstützung bekommst du, um mit IZE zu arbeiten?

Die Nützlichkeit des Bildungsmodells IZE für die Entwicklung der indigenen Region

- In welcher Form kann IZE die Entwicklung der Region fördern?

Die Form der heutigen IZE Lehrerausbildung

- Welche Kriterien gibt es für die Aufnahme in der Lehrerausbildung?
- Wie schließt man die Lehrerausbildung ab?
- Wie lange dauert die Ausbildung?
- Welche Unterrichtsfächer gibt es und wie sieht der Praxisunterricht aus?
- Auf welche Weise wird IZE in den Unterricht integriert?
- Wie sind deine Kollegen? Wie siehst du deine Lehrer?
- Fühlst du dich gut auf das Berufsleben vorbereitet?

Eltern als Experten

Eltern sind Experten für das Verständnis und Wissen von Eltern über IZE, sowie für die Gründe, warum sie ihre Kinder in die Schule schicken oder warum sie es nicht tun. Sie sind auch Experten dahingehend, welche Erwartungen sie an die Schulbildung haben. Auch hier handelt es sich um Experteninterviews anhand eines Leitfadens, dessen Fragen sich aus den Forschungsfragen ableiten und sich in vier Themen unterteilen.

Interviewfragen und Interviewthemen

Die Erwartungen der Eltern für die Zukunft ihrer Kinder

- Anzahl und Alter der Kinder?
- Wie wichtig ist es für dich, dass deine Kinder die Schule besuchen?
- Was wünschst du dir, dass sie einmal werden?

Die Relevanz der Schule innerhalb der Familie und die Erwartungen an die Schulbildung

- Schickst du deine Kinder in die Schule?
- Wie viele von deinen Kindern besuchen die Schule und welche Klasse?
- Was erwartest du dir, dass sie in der Schule lernen?
- Wie sieht für dich eine gute Schule aus?
- Was bedeutet für dich Entwicklung?
- Welche Rolle spielt die Schule für diese Entwicklung?

Die Beteiligung der Eltern an der Schulbildung der Kinder

- Hilfst du deinen Kindern bei Hausaufgaben?
- An welchen Aktivitäten, die die Schule betreffen, beteiligst du dich?

Die Einstellung der Eltern zum Schulunterricht in Tsotsil und ihre Vorstellungen von IZE

- Sprechen du und deine Kinder Tsotsil?
- Kannst du in Tsotsil schreiben?
- Würde es dir gefallen, wenn deine Kinder in der Schule auch Tsotsil Lesen und Schreiben lernen und warum?
- Hast du schon von IZE gehört?
- Wo und was hast du über IZE gehört?
- Warum glaubst du, könnte IZE nützlich sein?

Weitere Experten

Weitere Experteninterviews wurden unter anderem mit der Schlüsselperson, die den Zugang zur Region ermöglichte, geführt. Dabei interessierte speziell das Expertenwissen über die Forschungsregion. Dazu wurde ein Leitfaden verwendet.

Ein weiteres Experteninterview wurde mit dem Lehrer des Fache IZE in der Lehrerausbildung geführt. Dieses Interview diente vor allem zum besseren Verständnis der Entwicklung der IZE im Land und zur Systematisierung bereits erlangter Forschungsergebnisse und zur Klärung offener Fragen. Interviewt wurde anhand eines Leitfadens.

Interviewfragen

- Was ist IZE?
- Wie hat sich IZE in Chiapas entwickelt?
- Welche Fortschritte gibt es in der Umsetzung von IZE?
- Wie kann IZE die Entwicklung der Region beeinflussen?
- Wie wichtig ist die Beteiligung der Menschen für die Umsetzung von IZE?
- Was sind die wichtigsten Veränderungen in der Primarschulbildung seit Beginn der IZE als Bildungsmodell?
- Muss ich in eine Tseltal Region gehen, um einen Lehrer, der Tsotsil als Muttersprache spricht, zu treffen und warum?

4.3.2 Zeichnungen von Kindern

Schon nach dem ersten Kennen lernen von Kindern in San José del Carmen wurde klar, dass die geplanten Gruppeninterviews mit den SchülerInnen nicht durchführbar sein werden, einerseits aufgrund der Sprache und andererseits aufgrund ihrer Schüchternheit, die sich in Anwesenheit von Fremden steigerte, oder ins Gegenteil, in große Aufregung, umschlug. Um neben den Beobachtungen Daten von den Kindern zu erhalten, wurde auf die Methode der Kinderzeichnung zurückgegriffen. So entstanden in den drei für diese Forschung relevanten zweisprachigen Schulen 40 Zeichnungen der Kinder zum Thema „Meine Schule“. Ergänzt wurden sie durch die ExpertInnenmeinung einer Anthropologin und eines Psychologen aus Mexiko-Stadt, mit denen gemeinsam alle Zeichnungen durchgesehen und analysiert wurden. Die Kinderzeichnung durchläuft verschiedene Entwicklungsstadien, so zeichnet ein Kind zuerst nur, was es weiß, und erst später, was es sieht. Die Größenverhältnisse der Kinderzeichnung sind verschoben, das Wichtige wird groß gezeichnet, manches wird weggelassen, weil es nicht wahrgenommen wird oder unangenehm ist. Wiederholungen von Elementen weisen auf eine starke emotionale Besetzung dieser hin. Im Schulalter orientiert sich die Zeichnung immer mehr an der Wirklichkeit und spiegelt sich durch Detailfreudigkeit wider, weswegen die Zeichnungen durchaus Rückschlüsse auf die Wahrnehmung der Schule durch die Kinder zulassen. (Schenk-Danzinger 1996: 49ff.)

4.3.3 Beobachtungen

Einerseits erlaubten die Beobachtung und die Begleitung an wichtigen Veranstaltungen durch CORZS, den Zugang zur Region und das gegenseitige Kennen lernen sowie das Kennen lernen der Forschungsregion. Typische Probleme, Interessen und Forderungen der Gemeinschaften an den Staat, sowie Konflikte und Lösungsstrategien zwischen den Gemeinschaften konnten so erkannt werden und das Bild über die Gemeinschaften vervollständigen. Die Beobachtung diente einerseits zur Orientierung und andererseits konnte in einem zweiten Schritt der Schulalltag beobachtet und besser erfasst werden. Besonders in der zweisprachigen Schule von San José del Carmen konnte der Unterricht an mehreren Tagen beobachtet werden, wie auch in den anderen beiden zweisprachigen Schulen, dort allerdings für kürzere Zeit. Die Rückwirkung des Vorgangs der Beobachtung auf das Beobachtete muss bei den Schulbeobachtungen stärker miteinbezogen werden. (Flick 2010: 281ff.) Die Besuche in den Schulen vermittelten ein gutes Bild des Schulalltags, welches durch die Interviews mit den Lehrern vertieft werden konnte und durch die Kinderzeichnungen Bestätigung fand. Während der Beobachtungen in den Schulen konnte das Beobachtete leicht und sofort notiert werden. Die meisten anderen Beobachtungen mussten nachträglich am Abend im Forschungstagebuch notiert werden. Es entstanden Aufzeichnungen in Sinne von Notizen, die Eindrücke und sich ergebende Fragen festhielten. Bei den Unterrichtsbeobachtungen interessierten vor allem die Verwendung der Muttersprache der Kinder, die vermittelten Lehrinhalte und der Umgang zwischen Lehrern und SchülerInnen.

4.4 Methoden der Datenanalyse

Auch bei den Methoden der Datenanalyse handelt es sich um eine Triangulation. Die verwendeten Methoden zur Datenanalyse bestehen aus der qualitativen Inhaltsanalyse angelehnt an die Grounded Theory, die Dokumentenanalyse und die Analyse der Kinderzeichnungen.

4.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

In Anlehnung an die Vorgangsweise der Grounded Theory wurden die Daten anhand mehrerer Codiervorgänge analysiert. Nach einer ersten Globalanalyse kurz nach den Interviews wurde eine detaillierte Analyse erst nach dem Ende aller Interviews durchgeführt. Wichtige Aspekte wurden in zahlreichen Memos notiert. Zuerst wurden die Textpassagen

mittels offenen Codierens analysiert, indem die W-Fragen an den Text gestellt wurden. In einem weiteren Schritt wurden die noch sehr nahe am Text liegenden Codes zu griffigen Kategorien zusammengezogen, um so in die Datendarstellung einfließen zu können. (vgl.: Böhm 2012: 475ff; Flick 2010: 386ff)

4.4.2 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse wurde als ergänzende Methode angewandt. Sie wurde bei Dokumenten, die von Lehrern erhalten wurden, verwendet. Dabei handelt es sich um Schülerlisten, eine interne Landkarte der SEP sowie eine durch CORZS angefertigte Straßenkarte, ohne die eine genauere Spezifizierung der Forschungsregion nicht möglich wäre. Diese Karten wurden dann mit den Daten von SEDESOL verglichen. (vgl.: Flick 2010: 32ff)

4.4.3 Analyse der Kinderzeichnungen

Bei der Analyse der Kinderzeichnungen wird eine Perspektiven-Triangulation aus Sicht der Pädagogik, der Anthropologie und der Psychologie eingesetzt. (vgl.: Flick 2012: 318) Zu diesem Zweck wurden die Zeichnungen in Kooperation mit zwei ExpertInnen dieser Fachrichtungen analysiert. Die Grundlage für die Analyse bildet das Fachwissen der ExpertInnen sowie die Merkmale der Kinderzeichnungen nach Schenk-Danzinger. (vgl.: Schenk-Danzinger 1996: 49ff) Dabei wurden spezifische Phänomene der Zeichnungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Kinder interpretiert und auf Häufigkeiten untersucht. Daraus ergeben sich Rückschlüsse über die Bedeutung der Schule und die kreative Stimulation der Kinder.

4.5 Die Forschungsregion

Im Folgenden werden die Gemeinschaften vorgestellt, in denen die zweisprachigen Schulen besucht wurden, sowie die dazugehörenden Schulen. Die zugrunde liegenden Daten stammen dabei entweder von SEDESOL oder aus den Interviews, sowie aus Gesprächen mit den dortigen Akteuren. (Die Karte aus Abbildung 6 stammt von Raul, 2011)

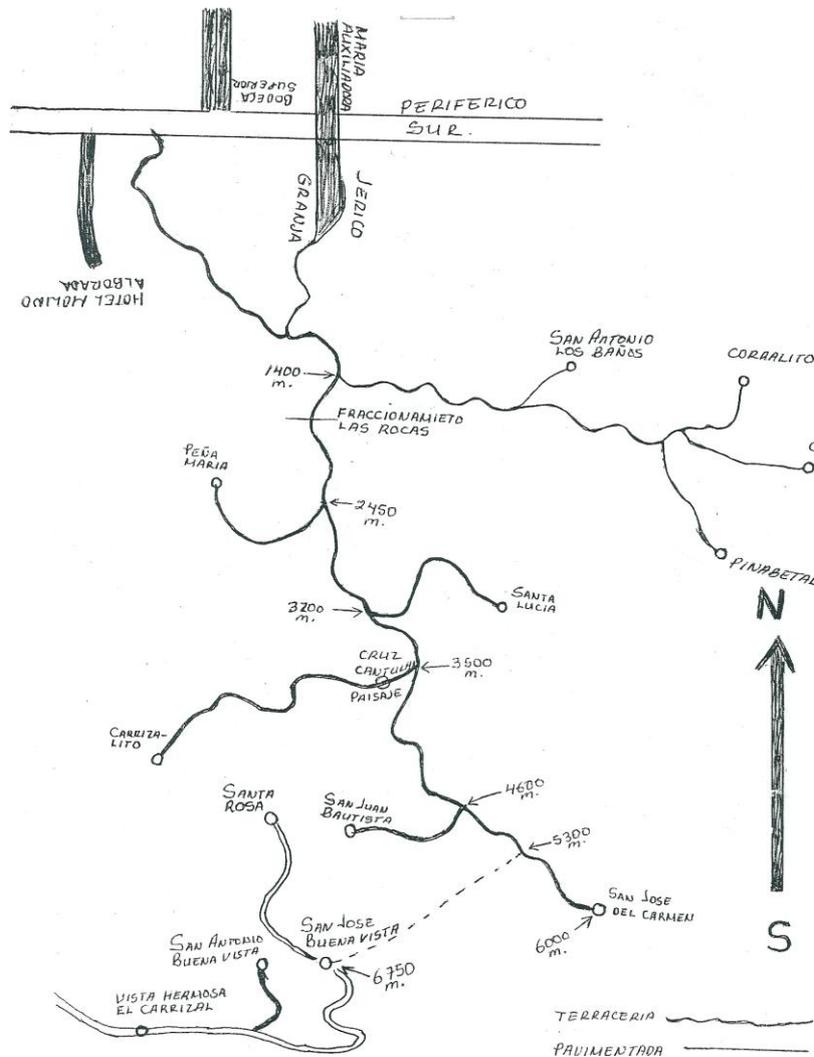


Abbildung 6 Gemeinschaften der Zona Sur

4.5.1 San José del Carmen

Laut den Daten von SEDESOL für 2010, leben in San José del Carmen 105 Personen, davon 54 Frauen. Laut dem Interview mit Mario, welcher dort lebt, leben 2011 circa 160 Personen, davon 80 Kinder und mehr Frauen als Männer, aufgeteilt in 28 Familien, im Ort. Aus dem Interview mit Sebastian, dem Lehrer des Ortes, geht hervor, dass 1/3 seiner Schüler keine Dokumente haben, auch keine Geburtsurkunde, obwohl es Kinder sind, die bereits 10 oder mehr Jahre alt sind. Diese unterschiedlichen Daten spiegeln die große Dunkelziffer der Bevölkerung dieser Region wider. Laut SEDESOL sind der Grad der Marginalisierung und der Grad der sozialen Rückständigkeit hoch. 56,25% der Bevölkerung über 15 Jahren sind Analphabeten, 10,53% der Kinder zwischen 6 und 14 Jahren besuchen die Schule nicht. 100% der Bevölkerung über 15 Jahren haben eine unkomplette Grundschulbildung. 93,33% der privaten und bewohnten Wohnhäuser haben einen Erdfußboden, 33,33% haben keine eigene Toiletten, 100% haben kein Leitungswasser, 66,67% haben kein Abwassersystem, 6,67%

haben keinen Strom, 100% haben keine Waschmaschine und keinen Kühlschrank. (SEDESOL 2013³³) Der Großteil der privaten Wohnhäuser ist aus Holz. Im Ort gibt es wenige Häuser aus Ziegeln, darunter die Kirche, die Schule und ein Versammlungsgebäude. Der Ort liegt circa 7km von San Cristóbal de las Casas entfernt, in einem sehr unzugänglichen Gelände in einer hohen Lage. Erreichen kann man den Ort über zwei sehr schlechte Zufahrtsstraßen, wobei der kürzere Weg (siehe Abbildung 6) nicht asphaltiert, und nur mit Fahrzeugen mit Vierradantrieb befahrbar ist, weswegen es kein Transportsystem gibt, und die meisten Leute mit dem Fahrrad oder zu Fuß unterwegs sind. Der Aufstieg in die Gemeinschaft dauert circa 2 Stunden. Die Asphaltierung der Zufahrtsstraße ist eine Forderung der Gemeinschaften der Region. Das Klima ist aufgrund der Höhe recht kühl und im Februar beginnt für einige Monate die Trockenzeit. Das größte Problem der Region ist der Wassermangel, im Ort ist die Wasserquelle bereits versiegt, weswegen der Bau von Regenwasserauffangbecken eine der wichtigsten Forderungen der Gemeinschaft an die Regierung ist. Im Zentrum des Ortes gibt es ein großes Regenwasserauffangbecken von circa 30 mal 30 Metern, aus dem jede Familie einmal täglich Wasser entnehmen kann. Dieses Wasser muss vor dem Gebrauch zum Trinken, Kochen oder Waschen gefiltert werden. Die Bevölkerung möchte von der Landwirtschaft leben, kämpft dabei mit einem porösen, steinigen und sehr verarmten Boden. (I. Raul 1: Abs. 104) Gegründet wurde der Ort San José del Carmen vor circa 82 Jahren von landlosen Arbeitern aus dem Municipio San Juan de Chamula, sie kamen hierher auf der Suche nach eigenem Land für die Landwirtschaft. (I. Mario: Abs. 22-124) Die Gemeinschaft verwaltet sich selbst als *Agencia Rural*, mit einem Agenten, einem Sekretär und einem Schatzmeister sowie weiteren Funktionären. Es gibt dort keine politischen Parteien, sondern nur die eigene politische Organisation CORSZ. Der Ort ist demokratisch und die *Agencia Rural* wechselt jährlich. Die Region und der Ort waren 1994 besonders schwer vom Konflikt zwischen der EZLN und dem Militär betroffen, da angrenzend an die Region die Militärbasis *Rancho Nuevo* liegt. Heute arbeitet die Gemeinschaft gut mit organischer Landwirtschaft, die dafür notwendigen Ressourcen kommen vom Projekt CEA. San José del Carmen ist der einzige Ort in der Region, welcher mit organischer Landwirtschaft arbeitet, weswegen es einen Wissensvorsprung in diesem Bereich gibt. (I. Raul 1: 369) Die Familien leben von der Landwirtschaft und von Lohnarbeit. Die erwachsenen Männer bauen Mais und Bohnen sowie anderen Gemüsesorten an. Die Frauen arbeiten im Haus und zum Teil verkaufen sie ihre selbst hergestellten Produkte wie *Tortillas*, *Tostadas* oder *Pozole* am Markt in San Cristóbal. Sie spielen eine zunehmend

³³ <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=070780057> (16. November 2013)

wichtige Rolle für das Familieneinkommen. Der Großteil der jungen Männer arbeitet als Hilfsarbeiter am Bau und unterstützt so das Familieneinkommen. Wenn die Jungen keiner Lohnarbeit nachgehen, helfen sie ihren Vätern am Feld. Die meisten Familien haben viele Kinder. (I. Mario: Abs. 84) Das formale Bildungsniveau der Einwohner des Ortes ist sehr niedrig, der Großteil hat die Primarstufe nur bis zur 3ten Klasse besucht. 2 bis 3 Personen haben die Primarstufe abgeschlossen, allerdings nicht im Ort. Niemand hat die Sekundarstufe besucht. Raul schätzt, dass 70% der Einwohner einsprachig in Tsotsil sind, davon 90% Frauen. Mario schätzt, dass nur 15 Personen des Ortes zweisprachig in Tsotsil und Spanisch sind, wobei diese Zahl bei den Kindern stetig steigt. Das niedrige formale Bildungsniveau zeigt sich auch an der Tatsache, dass es immer wieder ältere Kinder in niedrigen Schulstufen der Primarschule gibt. Dies zeigt wiederum, dass das Interesse der Eltern an Schulbildung steigt, denn sie verzichten mit dem Schulbesuch ihrer Kinder auf deren Arbeitskraft. Zur Organisation der Unterstützung für die Schule gibt es im Ort ein Bildungskomitee, welches aus 7 Personen besteht. Sie kümmern sich um alle Aufgaben, welche die Schule betreffen, organisieren Leute für Arbeiten, bringen die Schulbücher in den Ort und sollten über die Tätigkeiten des Lehrers informiert sein. Das Komitee wird bei Versammlungen durch Handzeichen der Anwesenden jährlich gewählt, auch die Stimmen der Frauen zählen gleichwertig. Um im Bildungskomitee zu sein, ist es nicht notwendig, dass man selbst ein Kind in der Schule hat. (I. Mario: Abs. 310-412)

Die Schule: *Escuela Primaria Bilingüe, Vicente Suárez Ferrer* des Ortes entstand erstmalig in den 70ern in einer Holzhütte. Um eine Schule zu bekommen, braucht man zuerst eine gewisse Anzahl an Schülern, circa 20, dann muss man bei der SEP um den Lehrer ansuchen und bekommt zu Beginn nur einen Lehrer und Bücher. Die Gemeinschaft muss ein Gebäude zur Verfügung stellen, das dann mit den notwendigsten Möbeln und einer Tafel ausgestattet wird. Außerdem muss die Gemeinschaft ein Grundstück an die SEP spenden, um später dort eine feste Schule zu errichten. Das feste Schulgebäude in San José del Carmen entstand Anfang der 90er Jahre. (I. Raul 1: 187) Es besteht aus Ziegel, es gibt zwei Klassenzimmer sowie Elektrizität. In einem Klassenzimmer befindet sich die Vorschule für die 3 bis 6 Jährigen, welche von CONAFE geführt wird. Im Nebenraum liegt die Primarstufe, die von der SEP geführt wird. Es handelt sich um eine zweisprachige Mehrstufenklasse. Durch die Unterstützung von CEA entstanden zusätzlich noch die ökologischen Toiletten, ein Büro für die LehrerInnen und die Umzäunung der Schule. 2010 wurde die Asphaltierung des Platzes vor der Schule zum Basketballplatz erreicht und 2011 die Asphaltierung der Zufahrt zum Schulgelände. Diese Arbeiten wurden von den jeweiligen LehrerInnen in die Wege geleitet und von der Bevölkerung umgesetzt. Um 1997 kam es zu einem mehrjährigen Ausfall des

offiziellen Unterrichtes. Aufgrund des zapatistischen Aufstandes wurden die Anhänger der Zapatisten dazu aufgerufen, den Staat aus ihren Gemeinschaften zu werfen. Das hatte direkte Konsequenzen für die Schulen der SEP. Mittels einer Form des passiven Widerstandes, indem man die Kinder nicht mehr zur Schule schickte, wurde man auch den Lehrer los und das Schulgebäude wurde verlassen. Durch die Anstrengungen von CEA wurde erreicht, dass der offizielle Lehrer von der SEP wieder zurückkam und den regulären Unterricht aufnahm. Für die SchülerInnen fiel der offizielle Unterricht zwischen 3 bis 5 Jahre aus, bei der Wiederaufnahme waren dann viele schon zu alt, um die Primarstufe zu besuchen. Erst im Jahr 2011 gab es in San José del Carmen erstmalig eine 4te Klasse Primarstufe und 2013 erstmalig eine Primarstufe bis zur 6ten Klasse. Im Schuljahr 2010/11 besuchten 30 SchülerInnen die Primarstufen, davon 7 Mädchen, und die Mehrstufenklasse setzte sich von der 1ten bis zur 4ten Klasse zusammen. Im Schuljahr 2011/12 besuchten 28 SchülerInnen die Primarstufe von der 1ten bis zur 5ten Klasse. 3 Schüler haben nach der 4ten Klasse die Schule abgebrochen und ein Schüler kam in der ersten Klasse dazu. Unterrichtet wurden sie vom Lehrer/Direktor Sebastian. (I. Raul 1: Abs. 219; I. Mario: Abs. 368-388; Dokument: Klassenlisten) (Nachstehende Abbildungen 7 bis 8: eigenes Bildmaterial 2011)



Abbildung 7 Schule in San José del Carmen



Abbildung 8 Innenraum der Schule

4.5.2 El Paisaje

Laut den vorliegenden Daten von SEDESOL lebten 2010, 107 Personen, davon 50 Frauen, in El Paisaje. Wie in der gesamten Region ist die Marginalisierung sehr hoch und auch die sonstigen Daten sind jenen von San José del Carmen sehr ähnlich. (vgl.: SEDESOL 2013³⁴) Der Ort El Paisaje liegt circa 4,5 Straßenkilometer von San Cristóbal de las Casas entfernt und circa 2,5 km vor San José del Carmen. El Paisaje ist ein jüngerer Ort, der aufgrund eines internen Konfliktes entstanden ist. Laut Gesprächen mit Raul ging es bei dem Konflikt um

³⁴ <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=070780187> (16. November 2013)

den Zugang zu Wasser, den der Ort, der sich früher Cruz Cantulan nannte, durch eine Nachbargemeinde erhielt. Aufgrund der Wasserknappheit wollte ein Teil der Bevölkerung von Cruz Cantulan bei der Regierung um den Bau eines Regenwasserauffangbeckens ansuchen, während ein anderer Teil der Bevölkerung im Sinne der zapatistischen Leitlinien keinen Kontakt mit dem Staat pflegen wollte. Dieser Konflikt führte zur Teilung des Ortes in Cruz Cantulan und El Paisaje, getrennt durch den Zufahrtsweg der Region (siehe Abbildung 6). Heute ist davon auszugehen, dass der Ort eine ähnliche Gründergeschichte und ähnliche Erfahrungen wie San José del Carmen gemacht hat, sowie mittels Agencia Rural verwaltet wird. (Gespräche mit Raul)

Die Schule: *Escuela Primaria Bilingüe Una Luz en la Montana*, war auch von diesem Konflikt betroffen, wie deren Lehrer Juan im Interview erzählte. Im Schuljahr 2010/11 war die Schule nur mit einem Dach, einer Tafel und einigen Möbeln für die Kinder ausgestattet, da sie gerade erst neu in El Paisaje entstanden war und das alte feste Haus sich auf der Seite von Cruz Cantulan befand. Erst im Schuljahr 2011/12 wurde auf Bitten des Lehrers das Haus durch die Eltern auf drei Seiten mit Wänden aus Brettern verbessert und an das Stromnetz angeschlossen. So entstanden zwei Klassenzimmer, in einem davon die Vorschule, geführt von CONAFE und im anderen die zweisprachige Primarstufe der SEP. Im Schuljahr 2011/12 besuchten 23 SchülerInnen die Mehrstufenklasse von der 1ten bis 6ten Schulstufe, sie wurden von einem Lehrer/Direktor, Juan, unterrichtet. (I. Juan: Abs. 602) (Nachstehende Abbildungen 9 bis 10: eigenes Bildmaterial 2011)



Abbildung 9 Schule El Paisaje I



Abbildung 10 Schule in El Paisaje II

4.5.3 San Antonio Buenavista

Bezug nehmend auf die Daten von SEDESOL lebten 2010, 169 Personen, davon 82 Frauen im Ort. (vgl.: SEDESOL 2013³⁵) San Antonio Buenavista liegt circa einen Straßenkilometer nach San José del Carmen und grenzt direkt an den Ort San José Buenavista an. Von San Cristóbal de las Casas liegt der Ort circa 8km entfernt. Zur Zeit der Feldforschung wurde in San Antonio Buenavista gerade die Zufahrtsstraße asphaltiert, allerdings handelt es sich dabei um jene Straßen, welche den zweiten Zugangsweg in die Region darstellen. Diese Straße stellt aber auch den in Kilometern längeren Weg von San Cristóbal de las Casas in die Gemeinschaften dar. Über sie gelangen auch einige der LehrerInnen in die Gemeinschaften, da dort ein Transportsystem durch die Gemeinschaften eingerichtet wurde, das von San Cristóbal de las Casas nach San Antonio Buenavista reicht. Eine Fahrt dauert 45 Minuten.

Die Schule: *Escuela Primaria Bilingüe Felipe Carrillo Puerto* besteht aus zwei Klassenzimmern, wobei der zweite Raum aus Holzbrettern später dazu gebaut wurde. Das feste Schulgebäude wurde aus Ziegeln von CONAFE errichtet und ist nicht ans Stromnetz angeschlossen. Im Schuljahr 2011/12 gab es eine zweisprachige Primarstufe mit einem Lehrer der SEP und im Holzbau eine Vorschule, die von CONAFE geführt wurde. Die Mehrstufenklasse der Primarschule ging von der 1ten bis zur 6ten Klasse und wurde von 48 SchülerInnen besucht und von einem Lehrer/Direktor, José, unterrichtet. (I. José: Abs. 120, 163) (Nachstehende Abbildungen 11 bis 12: eigenes Bildmaterial 2011)



Abbildung 11 Schule in San Antonio Buenavista



Abbildung 12 Unterricht in San Antonio

³⁵ <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=070780131> (16. November 2013)

4.6 Vorstellung der InterviewpartnerInnen

Im Folgenden werden die einzelnen InterviewpartnerInnen vorgestellt. Auffällig ist, dass es sich hauptsächlich um Männer handelt, da zum Forschungszeitpunkt in allen zweisprachigen Schulen Männer unterrichteten. Alle Informationen zu den Interviewpartnern stammen bereits aus den Experteninterviews.

4.6.1 Lehrer

Sebastian, Lehrer/Direktor von San Jose del Carmen, war zum Zeitpunkt des Interviews am 26.09.2011, 50 Jahre alt. Er wurde in Oxchuc im Municipio Tenejapa geboren, seine Muttersprache ist das Tseltal. Er arbeitete bereits seit 30 Jahren als Lehrer, unterrichtete im Schuljahr 2010/11 und im Schuljahr 2011/12 bis Oktober in San José del Carmen die zweisprachige Mehrstufenklasse und wurde dann pensioniert. Das Experteninterview mit ihm fand in San Cristóbal de las Casas statt. (I. Sebastian)

Juan, Lehrer/Direktor von El Paisaje war zum Zeitpunkt des Interviews am 24.09.2011, 48 Jahre alt. Er wurde in Chilon, im gleichnamigen Municipio geboren und seine Muttersprache ist das Tseltal. Er unterrichtet nun bereits seit 25 Jahren im zweisprachigen System, kam im Februar des Schuljahres 2010/11 nach El Paisaje und unterrichtete dort im folgenden Schuljahr 23 SchülerInnen. Das Experteninterview mit ihm fand in San Cristóbal de las Casas statt. (I. Juan)

José, Lehrer/Direktor von San Antonio Buenavista, war zum Zeitpunkt des Interviews am 15.10.2011, 54 Jahre alt. Er wurde in der Colonia Siberia im Municipio Chanal geboren und seine Muttersprache ist das Tseltal. Zum Zeitpunkt des Interviews war Jose bereits seit 30 Jahren als Lehrer im Dienst, und erwartete im folgenden Jahr seine Pensionierung. Im Schuljahr 2010/11 und im Schuljahr 2011/12 unterrichtete er in San Antonio Buenavista in der zweisprachigen Primarstufe 48 SchülerInnen von der 1ten bis zur 6ten Klasse. Das Experteninterview mit ihm fand in San Cristóbal de las Casas statt. (I. José)

Mario Amado, Lehrer/Direktor von San José Buenavista, war zum Zeitpunkt des Interviews am 29.06.2011, 48 Jahre alt. Er stammt aus Chiapas und seine Muttersprache ist Spanisch. Nach dem Abschluss der Sekundarstufe absolvierte er innerhalb von 4 Jahren die NORMAL Lehrerausbildung und begann 1981 im einsprachigen System zu arbeiten. Er hat nun bereits 30 Jahre Berufserfahrung. In San José Buenavista unterrichtet er in der einsprachigen Primarstufe die 4. bis 6. Klasse. Laut eigenen Angaben spricht er keine zweite Sprache, beherrscht aber einige, für ihn wichtige, Wörter in Tsostil. Das Interview war das erste der

Forschungsarbeit, ein exploratives Experteninterview, fand in der Schule von San José Buenavista statt und wurde mitgeschrieben. (I. Mario Amado)

Dagoberto, Lehrer/Praktikant von San José Buenavista, war zum Zeitpunkt des Interviews am 20.10.2011, 33 Jahre alt. Er wurde in der Colonia Revolución Mexicano im Municipio Villa Flores in Chiapas geboren und seine Muttersprache ist Spanisch. Im Schuljahr 2011/12 absolvierte er die Abschlussklasse der NORMAL, Lehrerausbildung in der *Escuela Normal Licenciado Manuel Larrainza* mit interkulturellem zweisprachigem Fokus. Im Rahmen seiner Ausbildung machte er sein letztes Langzeitpraktikum als Lehrer in der einsprachigen Schule von San José Buenavista, wo er die 3. Klasse mit 15 SchülerInnen unterrichtete. Neben dem Spanischen spricht er keine weiteren Sprachen, gibt aber an, einige Wörter in Tsotsil zu beherrschen. Das Experteninterview mit ihm fand in San José Buenavista statt. (I. Dagoberto)

Luis, Lehrer/Praktikant von Carrizal Grande, war zum Zeitpunkt des Interviews am 14.10.2011, 22 Jahre alt. Er wurde in Ocosingo im gleichnamigen Municipio geboren, lebte aber immer in San Cristobal de las Casas. Im Schuljahr 2011/12 absolvierte er die Abschlussklasse der NORMAL, in der *Escuela Normal Licenciado Manuel Larrainza* mit interkulturellem zweisprachigem Fokus. Er machte sein letztes Langzeitpraktikum in der einsprachigen Primarstufe von Carrizal Grande und unterrichtet dort die 5. und 6. Klasse mit 28 SchülerInnen gemeinsam mit der verantwortlichen Lehrerin. Luis hat indigene Wurzeln, sein Großvater spricht Tsotsil und er kommt aus einer Familie von Lehrern. Er selbst hat die Muttersprache Spanisch und spricht nur einige Wörter in Tsotsil. Luis war ein besonders hilfreicher Interviewpartner, da er Kontakte zu weiteren Interviewpartnern herstellen konnte. Das Experteninterview mit ihm fand in San Cristóbal de las Casas statt. (I. Luis)

4.6.2 Eltern

Mario, Vater aus San José del Carmen, war zum Zeitpunkt des Interviews am 27.09.2011, 38 Jahre alt. Er wurde im Ort San José del Carmen zu Hause geboren. Seine Muttersprache ist das Tsotsil und Spanisch ist die zweite Sprache, die er in der Schule gelernt hat. Er ist Vater von zwei Kindern, einem Mädchen und einem Jungen (4 und 2.5 Jahre), welche beide die Vorschule im Ort besuchen, er selbst erzieht sie in Tsotsil. Mario hat eine wichtige Rolle im Projekt CEA als Repräsentant und wichtiger Mitarbeiter sowie auch im Projekt CORZS, außerdem ist er politisch in San José del Carmen und in der gesamten Region tätig. Das Experteninterview mit ihm fand in einem Raum im Projekt CEA in San José del Carmen statt, neben den allgemeinen Fragen zur Schule beantwortete er auch Fragen über die Entstehung und Verwaltung des Ortes. (I. Mario)

Leonardo, Vater aus San José del Carmen, war zum Zeitpunkt des Interviews am 20.09.2011, 45 Jahre alt. Er wurde in San José del Carmen zu Hause geboren. Seine Muttersprache ist das Tsotsil, in dem er auch sein 4 Kinder, 2 Mädchen (18 u. 16 Jahre) und 2 Buben (11 und 7 Jahre) erzogen hat. In der Schule hat er Spanisch als zweite Sprache gelernt. Die Buben besuchten die Primarstufe, die 4. und 5. Klasse im Ort, während die Mädchen nur bis zur 3. Klasse zur Schule gehen konnten. Leonardo ist ein wichtiger Mitarbeiter im Projekt CEA, in dessen Räumlichkeiten auch das Experteninterview mit ihm geführt wurde. Zu diesem Interview gibt es keine Tonaufzeichnung, da Leonardo das nicht wollte. (I. Leonardo)

Armando, Vater aus San José del Carmen, war zum Zeitpunkt des Interviews am 25.10.2013, 29 Jahre alt. Auch er wurde in San José del Carmen zu Hause geboren. Seine Muttersprache ist das Tsotsil, welches er seinen beiden Kindern, zwei Mädchen (4 und 2 Jahre) beibringt. Spanisch hat er in der Schule gelernt. Die beiden Mädchen besuchen die Vorschule im Ort. Armando ist ein wichtiger Mitarbeiter im Projekt CEA und das Experteninterview mit ihm wurde in den Räumlichkeiten von CEA durchgeführt. (I. Armando)

4.6.3 Andere Experten

Raúl ist der Koordinator des Projektes *Casa de Estudios Agrícolas Bolom del Carmen* in San José del Carmen und war zum Forschungszeitpunkt 50 Jahre alt. Er wurde in Mexiko Stadt geboren und studierte dort Soziologie. Er arbeitet bereits seit 1994 mit einigen Gemeinschaften der Region, speziell mit San José del Carmen. Aufgrund dieser langjährigen Tätigkeit in der Region kennt er diese sehr gut und ist für die Bevölkerung immer wieder Ansprechpartner in Krisensituationen. Er gründete 1995 mit der Gemeinschaft das Projekt CEA im Ort und 2009 mit 12 Gemeinschaften die Organisation CORZS. Seine Muttersprache ist Spanisch, er beherrscht kein Tsotsil, konnte aber trotzdem viele Jahre mit einigen Gemeinschaften der Region arbeiten. Raul ist für diese Forschung die wichtigste Schlüsselperson, da er den Zugang zur Forschungsregion herstellte und viel Wissen über die Region hat. Neben zahlreichen Gesprächen wurden zwei Experteninterviews mit ihm geführt, ein erstes am 08.03.2011 in Eisenstadt und ein abschließendes, am 14.12.2011 in San Cristóbal de las Casas. (I. Raul 1 und 2)

Ranulfo ist Lehrer der Normal Larrainza in San Cristóbal de las Casas. Zum Zeitpunkt des Interviews am 28.10.2011 war er 32 Jahre alt. Er wurde in der Colonia Candelaria im Municipio San Cristóbal de las Casas geboren. Seine Muttersprache ist Tsotsil, Spanisch lernte er als zweite Sprache in der Schule, außerdem spricht er Englisch und etwas Tseltal. Er ist *Licenciado* in Soziologie, absolvierte die *Maestría en Docencia* und absolvierte zusätzliche Universitätslehrgänge in den Themen Sprachenlehre und interkulturelle Erziehung. Er arbeitet

seit 5 Jahren als Lehrer in der *Escuela Normal Licenciado Manuel Larrainza*, wo er das Fach interkulturelle zweisprachige Erziehung unterrichtet. Mit ihm wurde ein Experteninterview in San Cristóbal de las Casas geführt. (I. Ranulfo)

4.6.4 Kinder und deren Zeichnungen

Die Kinder, die an diesem Tag anwesend waren und die Zeichnungen anfertigten, sind jene der drei zweisprachigen Schulen.

San José del Carmen: *Escuela Primaria Bilingüe, Vicente Suárez Ferrer*, von den 28 SchülerInnen waren zum Zeitpunkt der Anfertigung der Zeichnungen 14 SchülerInnen anwesend, 3 Mädchen und 11 Burschen von der zweiten bis zur fünften Klasse im Alter von 7 bis 12 Jahren.

El Paisaje: *Escuela Primaria Bilingüe Una Luz en la Montana*, zum Zeitpunkt der Anfertigung der Zeichnungen waren 8 der 23 SchülerInnen anwesend. Zeichnungen entstanden von 5 Mädchen und 3 Burschen aus der ersten, zweiten, vierten und fünften Klasse, das Alter der Kinder ist unbekannt, da sie die auf spanisch gestellte Frage nach ihrem Alter nicht beantworten konnten.

San Antonio Buenavista: *Escuela Primaria Bilingüe Felipe Carrillo Puerto*, von den 48 SchülerInnen waren zum Zeitpunkt des Zeichnens 30 SchülerInnen anwesend, davon 16 Mädchen und 14 Burschen aus allen sechs Klassen. Auch hier gibt es aus dem oben genannten Grund keine Angaben zum Alter.

Um der Interpretation dieser Zeichnungen eine umfassendere Perspektive zu geben, wurde sie gemeinsam mit zwei ExpertInnen durchgeführt.

Fadia, *Licenciada* in Sozialanthropologie, war zum Zeitpunkt der Analyse 33 Jahre alt. Fadia arbeitet in Mexiko-Stadt als Lehrerin in einer *Preparatoria* (Oberstufe) und zusätzlich in einem Sozialprojekt für von Armut betroffene junge Mütter. Sie stammt aus Mexiko-Stadt.

Julian, *Licenciado* in Psychologie, war zum Zeitpunkt der Analyse 33 Jahre alt und arbeitete als Projektkoordinator in einem Sozialprojekt für Kinder in Mexiko-Stadt. Neben dieser Tätigkeit arbeitet er auch als Kinder- und Jugendpsychologe. Julian kommt ursprünglich aus dem Bundesstaat Veracruz und lebt seit dem Studium in Mexiko-Stadt.

5 Darstellung der Analyseergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Interviewanalyse aus 10 Interviews, sowie die Ergebnisse der Kinderzeichnungen dargestellt. Auf eine detaillierte Darstellung der Interviewergebnisse von Raul wird hier verzichtet, da sie nicht dem Kern der Sache, der interkulturellen zweisprachigen Erziehung entsprechen, sondern es darin mehr um die Forschungsregion und das Projekt CEA geht. Die Ergebnisse aus den Interviews mit Raul sind bereits im Kapitel 4 eingeflossen. Nun soll sich alles um die IZE in der Forschungsregion drehen. Aus diesem Grund werden zuerst die Ergebnisse der Interviewanalyse mit dem Experten Ranulfo genauer dargestellt, da er viele wichtige Begriffe zum Thema ausführt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Interviewanalysen der drei Väter gemeinsam dargestellt. Darauf folgen die Ergebnisse aus den Interviews der sechs Lehrer. Im Anschluss werden die Ergebnisse aus der Analyse der Kinderzeichnungen für jede Schule dargelegt. Um das Lesen der Datendarstellung etwas zu erleichtern, wurden für einige wichtige Kategorien Tabellen erstellt, sowie wichtige Begriffe und Phänomene fett gedruckt. Außerdem werden aus allen Interviews Zitate eingefügt, um so den Analysevorgang nachvollziehbarer zu gestalten und der Datendarstellung allgemein mehr Lebhaftigkeit zu geben.

5.1 Einführende Sichtweisen eines Experten für IZE

Ranulfo ist Lehrer des Faches interkulturelle zweisprachige Erziehung in der Lehrerbildung. Er hat ein sehr differenziertes Verständnis für die Essenz der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Mexiko und soll deswegen ausführlicher besprochen werden.

IZE ist ein Bildungsprojekt ohne Diskriminierung oder Rassismus, indem alle im Klassenraum präsenten Sprachen die gleiche Wichtigkeit haben. Die bis dato **ausschließende Bildungspraxis**, welche die indigenen Sprachen und Kulturen ignorierte, soll gegen eine einschließende Bildungspraxis ersetzt werden. Eine **einschließende Bildung** ist eine Bildung, die die indigenen Sprachen und Kulturen im Unterricht berücksichtigt, wodurch den Kindern ein bedeutungsvolles Lernen ermöglicht wird. Das Verständnis der Schule innerhalb der Gemeinschaft soll verändert werden, indem sie diese als ihre eigene ansehen.

Die gesetzliche Anerkennung der kulturellen Diversität der mexikanischen Gesellschaft stellt den ersten Schritt dar und macht eine interkulturelle Erziehung für alle Sektoren der mexikanischen Gesellschaft notwendig.

Koordinierte Zweisprachigkeit meint, dass die Muttersprache der Kinder als Kommunikationsmittel, als Lehrsprache und als Studienobjekt verwendet wird. Dem Spanischen wird als zweite Sprache Rechnung getragen. Theoretisches Wissen über die Sprachen ist dazu notwendig.

“Como nos damos cuenta, aquí sí hay discriminación. En las escuelas primarias, por ejemplo, el español es lo que tiene más espacios, todos los maestros utilizan el español como medio de enseñanza y no debería ser eso, deberían incluirse también las lenguas indígenas, debería incluirse el conocimiento cultural de los pueblos indígenas en la escuela.” (I. Ranulfo: Abs. 52)

Interkulturalität ist eine Beziehung von Akzeptanz und Respekt zwischen den Kulturen. In der IZE geht es um das Wissen über die eigene Kultur, die Anerkennung der Existenz anderer Kulturen, sowie die Würdigung dieser. Respekt, Akzeptanz und Interaktion zwischen den verschiedenen Kulturen sollen erreicht werden. Theoretisches Wissen über die Kulturen ist wichtig, aber Interkulturalität muss im Kontakt mit den Kulturen gelernt werden, indem LehrerInnen und SchülerInnen voneinander lernen.

Ziel der IZE und der interkulturellen Erziehung ist, die Wertschätzung der indigenen Kulturen in der gesamten Gesellschaft zu erreichen. *“Lo ideal es recuperar lo que es nuestro y entregarlo a la escuela.” (I. Ranulfo: Abs. 68)* Dazu soll das lokale Wissen in den Unterricht aufgenommen werden. Dabei gilt, dass alle Menschen Träger von wertvollem Wissen sind, das nicht als unwissenschaftlich für den Unterricht disqualifiziert werden darf.

„Porque muchas veces nosotros los maestros vamos a las comunidades y empezamos a dar una educación de tipo occidentalizada y curricularizada, pero no tomamos en consideración los saberes y conocimientos locales, porque nos dicen que los conocimientos que ellos tienen no son científicos. Hay que llevarles los conocimientos científicos. Hay que tomar en consideración que todas las personas tienen conocimientos, tienen saberes y esos hay que incluirlos en la escuela.“ (I. Ranulfo: Abs. 64)

Je nach Kultur, Sprache und Region gibt es zwei unterschiedliche Ansätze innerhalb der IZE. Einerseits die **Wiedererlangung von Sprache und Kultur**, wenn es nur mehr wenige SprecherInnen gibt und die Gefahr besteht, dass Sprache und Kultur aussterben.

„Creo que hemos perdido nuestra identidad, muchas veces por tanto conocimiento diferente de la escuela, hablo de mi, a veces uno desconoce lo que sabe, lo que uno es, lo que uno siente en relación a algo, entonces eso es lo que hay que recuperar.“ (I. Ranulfo: Abs. 56)

Andererseits die **Streuung und Verbreitung von Sprache und Kultur**, wenn es viele SprecherInnen und InteressentInnen gibt, die Sprache zu erlernen. Die Kombination der beiden Ansätze ist notwendig und möglich. *„En el Tsotsil y el Tseltal, no estamos revitalizando, al contrario estamos difundiendo, por que mucha gente lo habla todavía, pero lo que si se esta perdiendo son algunas practicas culturales.“ (I. Ranulfo: Abs. 64)*

Dabei gibt es Unterschiede zwischen den Sprachen, Mehrheitssprachen haben den Vorteil, dass es mehr Forschungen über sie gibt. Es fehlt an Wissen über die Interpretation der

indigenen Sprachen, denn es gibt Konzepte, die nicht in die spanische Sprache übersetzt werden können und umgekehrt. Sie müssen interpretiert werden.

In Mexiko und in Chiapas wird erst seit kurzer Zeit mit der IZE gearbeitet, weswegen es noch kaum sichtbare Resultate über die Essenz der interkulturellen Erziehung in Mexiko gibt. Erfahrungen und Beispiele aus anderen Ländern wie Peru oder Bolivien, haben deswegen Vorbildwirkung in Mexiko und dienen zur Lektüre innerhalb der Lehrerbildung.

„A partir del 2001-2002 empiezan a hablar sobre la educación intercultural en México. [...] Estamos dando nuestros pasitos de bebe todavía, igual en Chiapas. [...] estamos dando nuestros primeros pasos, ya empezamos a hablar sobre la educación intercultural y ojala se siga hablando más de esto, para que dentro de 10 o 15 años veamos qué pasa. Quién sabe, no hablamos de una lengua que se murió, sino al contrario, que se esta difundiendo esta lengua.“ (I. Ranulfo: Abs. 80)

In Mexiko gibt es erste Fortschritte, bzw. **Erstschritte auf politischer und konzeptueller Ebene**. Darunter die Anerkennung der plurikulturellen Zusammensetzung der mexikanischen Nation und die Anerkennung der linguistischen Rechte der indigenen Völker. *„Es un gran avance por lo menos desde el plano político, [...] digamos en lo conceptual ya tenemos que cosa es.“ (I. Ranulfo: Abs. 88)*

Die Überführung der IZE in die Praxis hängt von den LehrerInnen ab. Viele Unklarheiten über das „Wie“ der praktischen Umsetzung existieren. Ranulfo geht davon aus, dass die Mehrheit der DozentInnen im indigenen Kontext bereits Kurse zur IZE erhalten haben oder zumindest eine Idee davon haben. *„Creo que ha quedado en un discurso, porque a la práctica si da mucho de que hablar todavía. [...] Un maestro hablante de una lengua indígena no garantiza que vaya a trabajar desde la perspectiva intercultural“ (I. Ranulfo: Abs. 80)*

Es hat bereits **Veränderungen im Sinne der IZE** gegeben. Von den DozentInnen wird bis zu einem gewissen Punkt eingefordert, dass sie **in indigener Sprache evaluieren**, die verschiedenen Fächer in den indigenen Sprachen unterrichten und das Spanisch dann verwenden, wenn sie daran arbeiten.

„A los docentes ya se les exige hasta cierto punto que evalúen en lengua indígena, que hagan sus exámenes en lengua indígena, que cuestionen a sus alumnos en lengua indígena, que hablen un poquitito de lengua indígena, si no la pueden ocupar como objeto de estudio. [...] Por lo menos que lo utilicen como medio de enseñanza. [...] Por lo menos eso es lo que están haciendo los maestros. Yo creo que es un buen avance y así los niños se dan cuenta de que su lengua si es importante, porque se le da un espacio en la escuela.“ (I. Ranulfo: Abs. 166)

Eine weitere Veränderung ist, dass die zweisprachigen LehrerInnen ihre **Planungen in indigener Sprache** durchführen. Dennoch **fehlen viele Aktionen für die Umsetzung der IZE**, wie Bewusstseinsbildung, didaktische Materialien, Bildungsforschung, Methoden- und Lehrplanveränderungen, Anweisungen von Oben, Räume für zweisprachiges Arbeiten,

indigene ProfessionistInnen und die Veränderung der Lehrerausbildung. Unter **Bewusstseinsbildung** versteht man, bei Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen Bewusstsein für die Sinnhaftigkeit der IZE, sowie über den Reichtum und die Gleichwertigkeit aller Kulturen zu schaffen. **Didaktische Materialien** für die Lehre der indigenen Sprachen sind notwendig und der richtige Umgang mit den wenigen vorhandenen Materialien muss gelernt werden. Die Schulbücher brauchen Verbesserungen im Sinne der Interkulturalität. **Bildungsforschung** bezieht sich auf die Notwendigkeit genauer pädagogischer Forschung mit interkulturellem Fokus, um herauszufinden, was es ist, wie es passiert oder wie es passieren sollte, um die Bildungspraxis hinsichtlich der Best-Practice zu verändern. **Methoden- und Lehrplanveränderungen** sind notwendig, um die indigenen Kulturen und Sprachen gleichwertig aufzunehmen. Die Restrukturierung und Aufgabe der homogenisierten Lehrpläne sind Teil davon. Außerdem müssen Methoden für die Lehre der indigenen Sprachen entwickelt werden. *„En México sabemos que existen 68 lenguas indígenas reconocidas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, pero no se planteo la metodología específica por cada lengua, incluso es difícil considerarla.“ (I. Ranulfo: Abs. 56)*

Anweisungen von Oben sind notwendig, da die LehrerInnen unter Modellen arbeiten und Zielsetzungen zu erfüllen haben, worüber sie Rechenschaft ablegen müssen. Es braucht die Anweisung zum interkulturellen Arbeiten, damit darauf in der Praxis reagiert werden muss. **Räume für zweisprachiges Arbeiten**, wie Sprachlaboratorien, müssen geschaffen werden, damit Grundlagen für die Lehre der indigenen Sprachen entstehen können. *„Debemos tener más espacios donde se pueda trabajar de manera bilingüe. [...] Aquí, por ejemplo, se habla tsotsil y tseltal pero aquí no vemos muchas evidencias [de espacios] hay pocas. Entonces faltan muchas acciones.“ (I. Ranulfo: Abs. 56)*

Indigene ProfessionistInnen für die Forschung müssen ausgebildet werden, damit sie die LehrerInnen mit Informationen unterstützen. Es braucht indigene LinguistInnen, AnthropologInnen, HistorikerInnen und PädagogInnen, damit sie multidisziplinäre Kollegien bilden und Forschungen für die Bildung aus ihrem Kontext heraus machen. Solche spezialisierten Teams könnten adäquate didaktische Materialien schaffen. **Veränderungen in der Lehrerausbildung** sind notwendig. Mehr interkulturelle Lehrerausbildungen, sowie Universitäten und Räume, um Wissen über das „Wie“ der praktischen Umsetzung zu schaffen, können die Umsetzung der IZE fördern. Es gibt erst wenige Lehrerausbildungen mit diesem Schwerpunkt.

„Muchos de los docentes, que también egresan en esas escuelas, se van a trabajar en las poblaciones indígenas y si no llevan esa idea de respetar, de reconocer, de valorar, por lo menos de involucrarse un

poquitito con la gente; entonces, a lo mejor, llevan ideas de discriminación, es un poco difícil.“ (I. Ranulfo: Abs. 100)

Dadurch entstehen Widersprüche in der Unterrichtspraxis. Die alte ausschließende und die neue einschließende Bildungspraxis werden von den jeweiligen LehrerInnen in den Gemeinschaften vertreten, je nach dem, ob sie mit IZE Fokus ausgebildet wurden oder nicht. Ihrer Ausbildung und ihrer Aufgabe entsprechend, sollten die LehrerInnen besser entlohnt werden. *„El maestro forma personas, no trabaja con máquinas. Entonces, los maestros tenemos un papel fundamental en la sociedad, deberíamos tener una formación más estricta, de más años, y deberíamos de formarnos de manera multidisciplinaria.“ (I. Ranulfo: Abs. 140)*

Die **Ursachen für die langsamen Fortschritte der IZE in Mexiko** haben mit dem erst kürzlich eingesetzten Umdenken auf politischer Ebene über die mexikanische Gesellschaft und die Notwendigkeit einer interkulturellen Erziehung zu tun. Das alte Bildungsziel der Homogenisierung der mexikanischen Gesellschaft, mit der Kastelanisierung als Bildungspraxis, wirkt weiter nach und wird heute noch durchgeführt. Kastelanisierung dürfte unter einem interkulturellen Fokus nicht stattfinden. Die zögerlichen Fortschritte haben mit der nationalen Bildungspolitik zu tun.

Für die Umsetzung der IZE ist die **Partizipation der Eltern** fundamental. Sie bekunden den Wunsch, dass ihre Kinder in der Schule Spanisch lernen und der Muttersprache nur wenig Platz gegeben wird. Mit der Schule verbinden sie die einzige Möglichkeit, Spanisch zu erlernen und damit die Hoffnung auf eine bessere Zukunft für ihre Kinder. Mit diesem Wunsch manifestieren die Eltern die Notwendigkeit einer interkulturellen zweisprachigen Erziehung und einer interkulturellen Erziehung für alle. Ein wichtiger Teil der Aufgaben der LehrerInnen ist die Arbeit mit den Eltern, indem sie diese aufsuchen oder Versammlungen abhalten. Sie müssen die Eltern davon überzeugen, dass es Sinn macht, auch die indigenen Sprachen schreiben zu lernen, damit diese nicht verloren gehen und durch die Schrift die Kultur dargestellt werden kann. Sie müssen die Eltern davon überzeugen, dass es wichtig ist, vier linguistische Fähigkeiten, Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben, in der Muttersprache zu erlernen, um mittels eines linguistischen Transfers leichter eine zweite Sprache zu erlernen. Damit mit IZE gearbeitet werden kann, müssen es die Eltern zulassen. Kulturelle Anpassung an die Mehrheitskultur soll nicht als einzige Möglichkeit gesehen werden, ihre Lebensumstände zu verbessern. Die LehrerInnen müssen die vorgegebenen Bildungsinhalte auf die Lebenswelt der Kinder beziehen, um ihnen ein bedeutungsvolles Lernen zu ermöglichen. Der interkulturelle Fokus braucht die Fähigkeit der LehrerInnen zu

kontextualisieren und die Bereitschaft der Eltern und Kinder, auf Fragen zu ihrer Kultur zu antworten. Unter diesem Gesichtspunkt sind die LehrerInnen auch ForscherInnen.

*„Yo maestro tengo que tener esa disponibilidad, esa capacidad de contextualizar lo que yo quiero, y eso es fundamental. [...]¿Cómo le va a hacer el maestro para conocer el contexto, la cultura? pues platicando con los padres de familia, por supuesto. [...] Además de que tienen que tener la formación profesional, deben también ser **maestros investigadores**. Eso es otra cuestión fundamental dentro del enfoque intercultural. Como que debemos ser multidisciplinarios. No podemos hablar de un sólo enfoque, debemos ser maestros investigadores. Pero, ¿cómo voy a investigar? ¿cómo voy a hacer una encuesta? ¿cómo voy a preguntar? ¿con quién voy a preguntar? ¿qué voy a preguntar? ¿qué me es útil para integrarlo en la escuela?¿cómo lo puedo rescatar? y si ya tengo, por ejemplo, la idea el elemento cultural ahí ¿cómo lo puedo relacionar con [...] todas las asignaturas que hay? Si se puede hacer, porque en las comunidades indígenas esta presente la historia, las matemáticas, hay una formación cívica y ética dentro de las comunidades indígenas, por supuesto, entonces es cuestión de jalar esos elementos integrarlos en la escuela y ver como funcionan. Eso es la practica de la interculturalidad.“ (I. Ranulfo: Abs. 128-132)*

Ein Grund, warum die Kontextualisierung notwendig ist, sind die für das ganze Land einheitlichen **Schulbücher**, welche der Mehrheitskultur mehr Raum geben. Viele Inhalte haben keine Bedeutung für die indigenen Kinder. Sie lernen diese Inhalte auswendig, um Noten zu erhalten und in die nächste Klasse aufzusteigen. Eine mögliche Konsequenz von bedeutungslosem Lernen ist, dass dieses Wissen, wenn es keinen Sinn enthält, aus dem Gedächtnis gelöscht wird. Viele Inhalte der Bücher haben keinen interkulturellen Fokus und revitalisieren die diversen Kulturen nicht.

„Una inclusión de elementos culturales en las 68 lenguas es difícil, pero, por lo menos, debería haber espacios, no sé, alguien que investigue en su localidad sobre estas prácticas culturales y expongan en su escuela. Donde revisarlo, no hay mucho. Los contenidos tu los tienes que desarrollar y contextualizar lo más que se pueda, si es que puedes contextualizar y si no sigues contando semáforos. Pobres niños, no van a saber qué cosa es. Entiendo que eso es fundamental también, que conozcan que es un semáforo, pero tienen su momento.“ (I. Ranulfo: Abs. 154)

Zum richtigen Zeitpunkt über Elemente aus der fremden Kultur zu lernen ist wichtig, damit die Kinder sich in unbekanntem Kontexten zurechtfinden können und wissen, was die Dinge dort bedeuten. Viele Inhalte der Bücher lehren nicht, die Dinge selber zu tun, zu entwerfen, zu schaffen und zu erneuern. Aufgrund dieser Inhalte der Schulbücher sind die LehrerInnen gezwungen, eigene auf das Umfeld der Kinder bezogene Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, was viel Zeit braucht und mit Kosten verbunden ist.

„Desafortunadamente hay muchos contenidos que no te enseñan a hacer, más bien sólo te enseñan a ver como se hace. No sé cual es la impresión, a lo mejor de fondo es que sólo sepamos manejar las cosas, que no las sepamos hacer. Deberíamos aprender a hacer, [...] como crear, como innovar. Aquí nos enseñan que esto y esto ya esta planteado, uno lo tiene que memorizar y así funciona. Como que hacemos lo que los otros ya hicieron. [...] Sí, quizá lo que nos hace falta es una educación en que sepamos hacerlo.“ (I. Ranulfo: Abs. 150-154)

Aufgrund dieser zahlreichen fehlenden Hilfen kommt es zu einem extrem hohen Arbeitsaufwand für die einzelnen LehrerInnen und zu ihrer **Überbelastung**, wenn sie mit dem Schwerpunkt IZE arbeiten wollen. Sie bräuchten neben der Lehrerausbildung auch eine Ausbildung zum Forscher. Diese ist noch sehr beschränkt vorhanden. Innerhalb der

Lehrerbildung werden Methoden gelehrt, die helfen, den kulturellen Kontext der Kinder kennenzulernen. Um lehren und kontextualisieren zu können, ist ein beidseitiges Klima des Vertrauens zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und der Gemeinschaft notwendig. Eine gemeinsame Sprache kann hilfreich sein, um dieses Vertrauen aufzubauen. Indigene Kinder verzichten oft aus Angst Fehler zu machen, auf Kommunikation in spanischer Sprache, während sie in ihrer Muttersprache alles ausdrücken können. LehrerInnen, die eine indigene Sprache sprechen, sollten in diesem Sprachraum arbeiten, um die Sprache auch im Sinne der IZE verwenden zu können. Sie in einem anderen Sprachraum einzusetzen macht wenig Sinn, in vielen Fällen führt das zur Weiterführung der alten Bildungspraktiken. In Teams zu arbeiten, würde den interkulturellen Schwerpunkt fördern. *„Es un poco raro, pero común, se ve aquí en Chiapas ese fenómeno. De hecho la mayoría de mis familiares son maestros, son hablantes de la lengua Tsotsil, pero están en zonas donde hablan Tseltal, o Chol o Tojolabal.“ (I. Ranulfo: Abs. 174)*

Die **Besetzung der LehrerInnen** ist ein Faktor, der unter dem Fokus der IZE diskutiert werden sollte. Viele indigene LehrerInnen kennen die benachbarten Kulturen und können deswegen den interkulturellen Fokus bedienen, den zweisprachigen können sie nicht vollständig umsetzen. Der Wechsel des Arbeitsplatzes innerhalb von drei oder weniger Jahren ist ein weiteres Problem, da die Kontinuität im Unterricht verloren geht. Der Wechsel des Arbeitsplatzes bedeutet für die LehrerInnen ein neues Umfeld, das sie wieder neu kennen lernen müssen. Gründe für die Versetzung der LehrerInnen gibt es viele und diese gehen oft von ihnen selbst aus. Veränderungen innerhalb der Lehrgewerkschaft sind notwendig. Hinzu kommt, dass nicht alle Autoritäten im Bereich der Bildung wissen und verstehen, was interkulturelle Erziehung bedeutet, was die Umsetzung hemmt.

„Hay muchas cosas que hay que revisar. [...] La educación intercultural empieza desde allá arriba. [...] Pero no pienses que es muy fácil, cuando se da cuenta en qué consiste la educación intercultural, [...] cuáles son las dimensiones que esta trastocando ahí, qué tiene que ver los padre de familia, qué tiene que ver los maestros, qué tiene que ver las escuelas, qué tiene que ver esto, esto y esto, entonces ahí no nos entendemos. Más si no tenemos la misma formación.“ (I. Ranulfo: Abs. 218)

Trotz all dieser Probleme und Beschränkungen bietet die interkulturelle Erziehung die beste Möglichkeit, eine wertschätzende und akzeptierende Gesellschaft zu schaffen. **IZE fördert die Entwicklung** und die Konstruktion der Identität der Kinder. Es ist wichtig, dass Bewusstsein über die indigenen Kulturen entsteht und für die Indigenen selbst ist es wichtig, herauszufinden, welche kulturellen Praktiken, Gewohnheiten und Bräuche für ihre Entwicklung nützlich sind. Die Wiedererlangung und Weiterentwicklung der eigenen Kultur könnte einerseits die Notwendigkeit zur Emigration verringern und andererseits in einer Art

kulturellem Unternehmen in Wert gesetzt werden. Indem zum Beispiel Indigene selbst über ihre Kultur schreiben und publizieren.

„A mi me gustaría ver un México diferente, un Chiapas diferente donde de verdad se practique la interculturalidad como tal. [...] Yo creo que los que soñamos con que si se pueda hablar de una educación intercultural, no sé dentro de que tiempo, sabemos que se puede, se que tal vez más adelante la presencia de las lenguas indígenas van a estar en hospitales, van a estar en los sistemas de gobierno, van a estar en otros espacios que ya se están abriendo, por supuesto. Pero todavía son muy reducidos y ojalá un día se pueda formar un colegiado multidisciplinario para apoyar este proyecto y se puede formar como una real academia del la lengua Tsotsil; no sé, así como el del Español, donde se normalice las grafías, las reglas. Aunque ya se esta avanzando en ese sentido. [...] Hay que seguir trabajando con ese enfoque, seguir investigando, aportando, construyendo esos conocimientos. Yo creo que es tarea de todos trabajar bajo el enfoque de la educación intercultural, [...] es tarea de todos.“ (I. Ranulfo: Abs. 250)

5.2 Ergebnisse aus den Interviews mit den Eltern

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse aus den Interviews mit den Eltern präsentiert, dabei handelt es sich um Väter, die ihre Sicht zur Schulbildung preisgeben. Die Struktur der Datendarstellung folgt den vier großen Themen der Interviews, wichtige Phänomene werden fett gedruckt, beziehungsweise in Tabellen dargestellt.

5.2.1 Die Erwartungen der Eltern für die Zukunft ihrer Kinder

Zu Beginn der Interviews wurden die familiäre Situation und die Zukunftserwartungen der Eltern für ihre Kinder besprochen.

Alle drei Väter geben an, dass ihnen der Schulbesuch ihrer Kinder sehr wichtig ist. *„Es donde se aprende a leer y a escribir y [...] eso es muy importante en la vida.“ (I. Mario: Abs.155)*

Die Zukunftserwartungen der Eltern lassen eine Unterscheidung von individuellen und kollektiven Erwartungen zu.

Tabelle 3 Zukunftserwartungen der Eltern

Kategorie:	Anzahl:	Beschreibung:	Zitat:
Kollektive Erwartungen:	2	Die Eltern erwarten sich vom Schulbesuch ihrer Kinder, dass diese in der Zukunft für die Gemeinschaft Nützliches tun können, indem sie sich einbringen.	<i>„Que ellos hagan algo en la comunidad, sirva de algo que tengan más ideas y todo eso, es lo que espero“ (I. Mario: 160)</i>
Individuelle Erwartungen:	1	Erwartungen für die Zukunft des Kindes, wie bessere Berufschancen.	<i>„[Que trabaja] como maestra“ (I. Armando: Abs. 88)</i>

5.2.2 Die Relevanz der Schule innerhalb der Familie und die Erwartungen an die Schulbildung:

Hier geht es darum, ob die Kinder die Schule besuchen und was sich die Eltern davon erhoffen, bzw. welche Erwartungen sie an den Schulbesuch haben.

Alle befragten Väter schicken ihre Kinder in die Schule, den Schulbesuch empfinden sie als wichtig. Die folgende Tabelle 4 soll zeigen, welche Erwartungen die befragten Väter an den Schulbesuch ihrer Kinder haben, sowie ihre Gründe, die Kinder in die Schule zu schicken.

Tabelle 4 Erwartungen an den Schulbesuch oder Gründe für den Schulbesuch

Kategorie:	Anzahl:	Beschreibung:	Zitat:
Lernen – lernen:	1	In der Schule sollen die Kinder lernen, dort ist es, wo sie lernen zu lernen.	„La importancia para mí [es] que estudien y que aprendan algo, porque si no lo mando a la escuela, pues no van a aprender a estudiar.“ (I. Mario: Abs. 176)
Grundkompetenzen:	3	Die Schule ist der Ort, an dem man Spanisch lernt, an dem man Lesen und Schreiben lernt, sowie die vier Grundrechnungsarten. Der Erwerb sprachlicher und mathematischer Grundkompetenzen in spanischer Sprache ist der wichtigste Grund für den Schulbesuch.	„Leer, escribir, sumar, restar, dividir, multiplicar, les puede ayudar mucho después, para hacer papeles y actas de acuerdo.“ (I. Leonardo: Abs. 7)
Zugang möglich:	1	Dass Vorhandensein einer Schule im Ort schafft Zugang zu Bildung, der genutzt werden kann.	„Antes no había escuela. Ahora sí hay, si no vamos es nuestra culpa, aunque sea un poco“ (I. Leonardo: Abs. 7)
Bedeutung des Lesenlernens:	1	Das oberste Ziel, das die Eltern beim Schulbesuch ihrer Kinder verfolgen, ist, dass diese Lesen lernen. Lesen bedeutet die geschriebene Welt um sich herum zu verstehen.	„Si no sabemos leer, no podemos firmar, no se puede hacer nada“ (I. Leonardo: Abs. 6) „No saber leer es como ser ciego“ (I. Leonardo: Abs. 7)

Die Erwartungen der Eltern an das Erlernen von Grundkompetenzen haben nach wie vor Priorität, beziehen sich auf die spanische Sprache und haben sich durch die IZE nicht wesentlich geändert. Die Schule ist der Ort, um diese zu erlernen und die einzige Möglichkeit, um sich in Zukunft vor Diskriminierung zu schützen. Die Bedeutung des Lesenlernens scheint aus einem Diskurs der Lehrer zu stammen, die mit solchen Argumenten die Eltern motivieren wollen, ihre Kinder in die Schule zu schicken.

Alle Väter geben an, dass sie mit den Lerninhalten der Schule zufrieden sind. „Estoy contento, mis hijos también les gusta estudiar, nosotros los mandamos todo los días.“ (I. Leonardo: Abs. 7)

Zwei der Väter erwähnen auch Gründe, warum manche Personen im Ort ihre Kinder nicht in die Schule schicken, was in besonderem Maße die Mädchen betrifft. Darunter fallen vor allem finanzielle Aspekte wie einerseits Kosten, die der Schulbesuch verursacht, zum Beispiel durch den Kauf von Schulartikeln und andererseits, dass die Eltern auf die Arbeitskraft ihrer Kinder verzichten, wenn diese die Schule besuchen. Schulbesuch erfordert demnach ein Umdenken bei den Eltern, welches aber stark mit ihrer ökonomischen Situation verbunden ist. Ein weiterer Grund ist auch, dass es in den letzten Jahren zu Zugangsbeschränkungen aufgrund des Alters kam. In der Primarstufe werden nur Kinder zwischen fünf und fünfzehn Jahren aufgenommen. Danach müssen sich die Jugendlichen an die Erwachsenenbildung wenden, allerdings gibt es diese Bildungsmodalität innerhalb der Region nicht.

„Estudiar en otro lado cuesta dinero, por eso a veces aquí sólo se van hasta el tercer grado y después se van a trabajar.“ (I. Leonardo: Abs. 4)

„Hay algunas gentes que no piensan así, para ellos, está mejor si los niños van a trabajar con sus papás o mamás. Pero, después ya no aprenden. Como ahora hay escuela, hay que estudiar.“ (I. Leonardo: Abs. 7)

Anschließend wurde mit den Eltern darüber gesprochen, wie sie sich eine gute Schule vorstellen. Mit der Schule sind sie dann zufrieden, wenn ein Lehrer seine Aufgabe pflichtbewusst wahrnimmt, in der Lage ist, die SchülerInnen zu motivieren, damit diese selbst Lust am Lernen entwickeln und sich Erfolge einstellen. Allerdings kann es passieren, dass manchen Eltern erste Lernerfolge genügen und sie die Kinder vorzeitig aus der Schule nehmen, sobald diese erste sprachliche und mathematische Grundkompetenzen erlangt haben. Außerdem sollte die Schule mit den entsprechenden Unterrichtsmaterialien ausgestattet sein.

“Que enseñen bien los maestros, que trabajen como debe de ser.” (I. Mario: Abs. 200)

„Cuando saben leer o cuando los exámenes salen bien. Depende también de los niños, si les gusta estudiar o no. Si no les gusta, casi no aprenden.“ (I. Leonardo: Abs. 7)

Die befragten Väter finden aber auch klare Worte der Kritik an der Schulbildung bzw. am Lehrkörper. Sie sind sehr unzufrieden damit, dass manche Lehrer ihre vorgegebenen Arbeitszeiten nicht einhalten und manchmal gar nicht erscheinen. Dann wird Schule für die Eltern zum **Zeitverlust**, denn sie hätten mehr davon, wenn die Kinder in die alltäglichen Arbeiten eingebunden werden können. Außerdem ist den Eltern nicht entgangen, dass ihre Kinder bei manchen Lehrern nicht aufgrund ihrer Lernerfolge, sondern aufgrund ihres Alters in die nächste Klasse aufsteigen.

“A veces hay maestros que sólo vienen un rato y se van, lo que pienso es que, [...] trabajen como son sus horarios de trabajo.” (I. Mario: Abs. 200)

„Siento que pasan los niños a otros grados por la edad aunque no saben bien escribir, o leer“ (I. Leonardo: Abs. 5)

Schule und Entwicklung:

Der spanische Begriff *Desarrollo* ist unter den Vätern nicht sehr bekannt, dennoch haben sie Vorstellungen darüber, was Entwicklung bedeutet und welche Rolle die Schule dabei spielen kann.

Für sie geht es um ein Vorankommen der gesamten Gemeinschaft. Damit meinen sie eine Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Möglichkeiten aller. Das Vorhandensein einer Schule im Ort ist für sie bereits ein Zeichen dafür, dass Entwicklung im Ort stattfindet. Dennoch glauben die Eltern, dass Lesen und Schreiben zu können alleine nicht ausreicht, um das wirtschaftliche und soziale Vorankommen der Gemeinschaft zu sichern. Dazu müsste die von der Schule vermittelte Bildung auch auf praktische Dinge, wie zum Beispiel Agrartechniken, ausgeweitet werden. Eine solche Maßnahme würde dann die Eltern überzeugen und mit ins Boot holen. Demnach wünschen sie sich die Vermittlung von lebensnahen Inhalten, welche innerhalb der Gemeinschaft in die Praxis umgesetzt werden können.

“Desarrollo, siento que es, por ejemplo, mejorar las cosas y tener mas posibilidades de hacer más cosas, más trabajo y tener un poquito de más beneficio. [...] Mejorar los trabajos, mejorar lo que es la producción o quizá que haya un poco más de capacitación en los trabajos en que siempre ha trabajado la comunidad, por ejemplo, en el campo.” (I. Mario: Abs. 212-216)

“Que salgamos adelante dentro del pueblo y que haya más igualdad para que estemos bien.” (I. Armando: Abs. 188)

„Si no hay desarrollo o dinero, tampoco hay escuela.“ (I. Leonardo: Abs. 9)

“Creo que es muy poco. [...] Porque lo que hace la escuela es enseñar a leer y a escribir, no enseña técnicas para sembrar. [...] Si fuera así, sería excelente.” (I. Mario: Abs. 220-22)

5.2.3 Die Beteiligung der Eltern an der Schulbildung der Kinder:

In diesem Teil geht es darum, ob und in welcher Form sich die Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder beteiligen.

Alle Väter geben an, ihre Kinder bei Hausaufgaben zu unterstützen. *„Si, más o menos, cuando lo sabemos.“ (I. Leonardo: Abs. 10)* Allerdings hängt diese Unterstützung stark davon ab, ob die Eltern selber Lesen und Schreiben können.

Alle Väter erzählen, dass sie an Schulveranstaltungen, speziell an vom Lehrer einberufenen Versammlungen teilnehmen. Sie beteiligen sich an Aktivitäten für die Schule, darunter anfällige Arbeiten an der Schule und die Übernahme einer Funktion im örtlichen

Bildungskomitee. *Cuando yo puedo claro que sí, [...] muchas veces se necesita ideas y con lo que yo puedo también colaboro.*“ (I. Mario: Abs.244)

Das Bildungskomitee ist hauptverantwortlich dafür, zu sehen, ob die Schule läuft, der Lehrer gut arbeitet, die Kinder lernen, sowie die Organisation aller für die Schule notwendigen Arbeiten. Die Beteiligung der Eltern bezieht sich somit hauptsächlich auf administrative Tätigkeiten. Die inhaltliche Ausgestaltung obliegt weiterhin ausschließlich der Schule. Für Kooperationen zwischen Schule und Gemeinschaftsmitgliedern, die über spezielle Kenntnisse verfügen, wie zum Beispiel die Hebamme, konnten keine Anzeichen gefunden werden.

5.2.4 Die Einstellung der Eltern zum Schulunterricht in Tsotsil und ihre Vorstellungen von IZE:

Alle Väter sprechen Tsotsil und erziehen ihre Kinder in dieser Sprache. Sie erzählen auch, dass sie selbst nur sehr wenig in Tsotsil schreiben und lesen können. Hinsichtlich der Lehre ihrer Sprache durch die Schule befinden sich die Eltern in einem **Zwiespalt**. Einerseits möchten sie, dass ihre Kinder die Sprache erlernen, damit diese in Zukunft erhalten bleibt. Andererseits befürchten sie, dass die Lehre des Spanischen dadurch in den Hintergrund gerückt werden könnte.

„Porque es el idioma original de nuestros pueblos y me gustaría que eso se siga. Esa lengua es una cosa que nos heredaron nuestros antepasados, nuestros abuelos.“ (I. Mario: Abs. 292)

Die befragten Väter kennen das Konzept der IZE nur wenig. Vor allem der Fokus der Interkulturalität ist ihnen kaum bekannt. Nur einer der Väter gibt an, davon gehört zu haben, allerdings in San Cristóbal de las Casas und nicht in der örtlichen Schule. Er hält dieses Konzept für gut, da es für ihn mit gleicher Wertschätzung gegenüber seiner Kultur zu tun hat.

„Escuche en San Cristóbal. EIB es importante, para que haya el mismo valor hacia la cultura.“ (I. Leonardo: Abs. 15)

Dieses fehlende Wissen ist mit ein Grund, warum sich die Eltern, bezogen auf die Lehre ihrer Sprache durch die Schule, im Zwiespalt befinden, sowie auch für die mangelnde Einflussnahme auf die Ausgestaltung von lokal angepassten Unterrichtsinhalten. Sie wissen nichts über die Wichtigkeit von Kompetenzen in der Muttersprache für das Erlernen einer zweiten Sprache. Das weist wiederum auf einen Mangel an Elternarbeit durch die Lehrer in dieser Gemeinschaft hin. Es gilt, die Beziehung zwischen Schule und Gemeinschaft so zu verbessern, damit sie zu einer Schule werden kann, in der die Kinder für ihr Leben lernen.

5.3 Ergebnisse aus den Interviews mit den Lehrern

In diesem Abschnitt werden die Analyseergebnisse der sechs Lehrerinterviews gemeinsam dargestellt. Um Häufigkeiten und Kategorien leichter lesbar zu gestalten, wurden Tabellen erstellt. Wichtige Phänomene wurden herausgegriffen und eigenständig erklärt. Die Abfolge der Darstellung folgt den sechs Themen aus den Experteninterviews.

5.3.1 Gründe für die Berufswahl und Identifikation mit dem Beruf

Zu Beginn der Interviews wurden die Lehrer dahingehend befragt, aus welchen Gründen sie diesen Beruf ergriffen haben.

Die Motivation Lehrer zu werden, spielt eine Rolle hinsichtlich der persönlichen Einstellung zum Bildungssystem und zur Umsetzung von neuen Bildungskonzepten wie IZE. „*Muchos maestros están muy preparados, pero no llegan a los niños [indígenas] porque su interés es económico.*“ (I. Mario Amado)

Für zwei der zweisprachigen Lehrer, José und Juan, waren speziell ihre sprachlichen Kompetenzen in ihrer Muttersprache der Grund, warum sie Primarstufenlehrer werden konnten, sowie der Abschluss der eigenen Grundschulbildung bis zur Sekundarstufe. In den 80er Jahren hatten sie die Möglichkeit, durch das Bestehen von zwei Prüfungen, eine davon in indigener Sprache, direkt als *Promotor Bilingüe* in einer zweisprachigen Primarstufe eine Stelle zu bekommen. Parallel dazu erhielten sie Kurse, um Lehrmethoden zu erlernen. Auch der dritte zweisprachige Lehrer, Sebastian, wurde aufgrund seiner sprachlichen Kompetenzen zum Primarstufenlehrer. Er machte eine Ausbildung zum Vorschullehrer für indigene Kinder und konnte nach 15 Jahren Berufserfahrung in diesem Bereich in die Primarstufe überwechseln.

Die interviewten Lehrer geben als Gründe für ihre Berufswahl an:

- Berufung, wenn sie von klein auf Lehrer werden wollten. Bekannte LehrerInnen waren Vorbilder für sie.
- Der eigene Schulbesuch wurde durch die Eltern ermöglicht, welche dadurch auf ihre Arbeitskraft verzichtet haben.
- Die finanzielle und soziale Sicherheit, die dieser Beruf bietet.
- Anderen zu helfen, vor allem den Indigenen und deren Kinder.
- Für die zweisprachigen Lehrer war es ein Grund, dass sie vom Staat die Möglichkeit erhielten, direkt nach Abschluss der Sekundarstufe ins System einzusteigen.

Zusammenfassend kann angeführt werden, dass alle Lehrer aus mehreren Gründen diesen Beruf ergriffen haben und sich mit ihrer Aufgabe identifizieren.

Die drei zweisprachigen Lehrer erzählen, dass sie besonders zufrieden sind, wenn die Kinder das Klassenziel erreichen. Dieses **Klassenziel wird von ihnen selbst festgelegt** und besteht darin, dass die Kinder Lesen können und die vier Grundrechnungsarten beherrschen. *“Tengo que hacer que se supere el grupo de niños, lograr mi meta, yo tengo que valorar cuál es mi meta, [...] al final es que sepan leer.” (I. Juan: Abs. 120) „[Lo que] no me gusta, [es que] a veces hay materias que no funcionan, [...] por ejemplo Historia, Ciencias Naturales, Geografía, todo esta bien, pero hay veces que no da tiempo por los materias de español y matemáticas.” (I. Sebastian: Abs. 140)* Diese Tatsache lässt auf eine gewisse Flexibilität der Auslegung des Lehrplans schließen, was den Vorstellungen der Eltern entgegenkommt, aber auch dazu führt, dass es sich nur um ein minimales Ziel handelt.

Einem Lehrer geht es vor allem darum, den Kindern eine **lebensnahe Bildung** zu vermitteln, sodass diese einen bedeutungsvollen Lernprozess haben und Dinge lernen, die sie in ihrem Leben anwenden können. Lebensnahe bezieht sich dabei auf ihren lokalen Kontext und auch auf ihre realen Zukunftschancen. Es geht darum, beim Eigenen und Lokalen zu beginnen um dann weiter zum Fremden, Nationalen und Globalen überzugehen, damit das Gelernte auch in fremdkulturellen Kontexten anwendbar ist. *“Los indígenas no sólo quieren quedarse en su comunidad, sino quieren venir a la ciudad o incluso irse a Estados Unidos para trabajar y ganar más dinero.” (I. Luis: Abs. 52)*

Alle Lehrer berichten, dass sie Schwierigkeiten mit dem Unterrichten von **Mehrstufenklassen** haben, da sie für mehrere Klassen planen und diese zugleich unterrichten müssen. Dabei ist auffällig, dass Mehrstufenklasse nicht gleich Mehrstufenklasse ist. Während die Lehrer der einsprachigen Schule zwei bis drei Klassen gemeinsam unterrichten, unterrichten die zweisprachigen Lehrer alle sechs Klassen gemeinsam. Einen Extremfall stellt die Schule von San Antonio Buenavista dar, in der der Lehrer José 6 Klassen und insgesamt 48 SchülerInnen in einem zu kleinen Klassenzimmer unterrichtet. Erst ab 50 SchülerInnen gibt es eine zweite Lehrkraft. Die einsprachigen Lehrer erzählen auch, dass sie immer wieder Verständnisprobleme sowohl mit SchülerInnen als auch mit den Eltern haben. Alle Lehrer kritisieren, dass es ihnen **an Ressourcen und Unterstützung mangelt**, obwohl sie sich eigentlich sehr nahe an der Stadt befinden. Es fehlen Materialien, das Schulgebäude ist zu klein, es gibt keine neueren Technologien, keinen Strom, kein Wasser, keine adäquaten Möbel und kein Licht und das Dach ist undicht. Welche Dinge genau kritisiert werden, ist von Schule zu Schule und von Lehrer zu Lehrer verschieden. *“Hay mucha falta de apoyo por*

parte del gobierno [...] Y esta mal eso, los apoyos a veces les llegan, a veces no.” (I. Dagoberto: Abs. 112-120)

5.3.2 Die Einschätzung der Lehrer über die Beteiligung der Eltern an der Schulbildung

In diesem Teil soll es um die Beteiligung und das Interesse der Eltern an der Schulbildung gehen. Die Beteiligung der Eltern ist für das Funktionieren der Schulen und für die Umsetzung einer interkulturellen zweisprachigen Erziehung fundamental. Die Einschätzungen der befragten Lehrer hinsichtlich der Beteiligung der Eltern werden in Tabelle 5 dargestellt.

Die Häufigkeit des Schulbesuches der Kinder und ihr physischer Zustand beeinflussen sehr stark den Lernfortschritt und sind Zeichen für das Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder. *„Los niños traen muchos problemas, [...] que influyen en la educación.“ (I. Mario Amado)* Familiäre und finanzielle Probleme, Unter- bzw. Fehlernährung und Verhaltensauffälligkeiten beeinträchtigen die Lernerfolge. (I. Mario Amado) Manche Kinder kommen ungewaschen, ungekämmt und hungrig in die Schule. (I. José: Abs. 459) Auch dies ist ein Zeichen für das Desinteresse der Eltern.

Im Folgenden sollen nun einige der in Tabelle 5 angeführten Gründe zur Beteiligung der Eltern genauer erklärt werden.

Unregelmäßiger Schulbesuch

Die Gründe für unregelmäßigen Schulbesuch haben einerseits mit dem Bildungsstand der Eltern zu tun, aber noch mehr mit der ökonomischen Situation der Familien, welche meist arme und große Familien mit vielen Kindern sind. Manche sind auf die Arbeitskraft ihrer Kinder angewiesen, damit sie einen Beitrag zum Familieneinkommen leisten. Zu speziellen Zeiten, wie der Anbauzeit, kommt es zu sehr geringem Schulbesuch. Die Folge aus diesem unregelmäßigen Schulbesuch ist, dass diese Kinder zurückbleiben und den Anschluss zu ihren KollegInnen verlieren, da der Lehrstoff einer Woche nicht wiederholt wird. Für die Lehrer macht das die Situation schwieriger, da sie nicht nur unterschiedliche Klassen gleichzeitig unterrichten müssen, sondern auch innerhalb der einzelnen Klassen größere Unterschiede zwischen den Kindern entstehen, sie also nicht alle am selben Niveau sind. *„De verdad, a veces sólo de los 23 te llegan 5 y ahí está la dificultad de un docente, porque, qué hacer con los que se están quedando, no se repite la actividad, lo que se planea a la semana es lo que se va a dar esta semana, y si no llegaron todos ya se quedaron [atras].“ (I. Juan: Abs. 602)*

Tabelle 5 **Beteiligung und Interesse aus Sicht der Lehrer**

Kategorie:	Anz.	Beschreibung:	Zitat:
Geringes Interesse und Beteiligung:	6	Das geringe Interesse der Eltern zeigt sich an: unregelmäßigem Schulbesuch, unterstützen die Kinder bei Aufgaben nicht, das Komitee ist desinformiert und/oder entscheidungsunfähig, kommen nicht, um nachzufragen, wie es den Kindern ergeht, kommen nur für sich selbst, kommen bei Versammlungen nicht, haben keine Dokumente, können/wollen nichts beisteuern, zweckentfremden das Stipendium, schicken die Kinder in schlechtem physischen Zustand, lehnen Unbekanntes ab, kritisieren lieber als sich zu beteiligen, geben die Kinder in die Obhut des Lehrers, man kennt diese Eltern nicht.	<i>“Hay mucha, quiero decirlo así, irresponsabilidad por parte de los papás y de la comunidad hacia la educación de sus niños porque no llegan a menos de que uno les ofrezca dinero.” (I. Luis: Abs. 138) “Cuando lo dejan nomás su hijo aquí, [...] no hay interés, no conoces ni al papá.” (I. Juan: Abs. 192) “El gobierno dice que tienen mucho apoyo. ¿Dónde está el apoyo? Únicamente su Oportunidades, pero Oportunidades ahorita no le sirve al niño si no que le sirve al papá y a la mamá” (I. José: Abs. 455)</i>
Hohes Interesse:	3	Manche Eltern zeigen ein hohes Interesse am Schulbesuch. Sie schicken ihre Kinder regelmäßig in die Schule, achten auf deren physischen Zustand, haben alle Dokumente, fragen den Lehrer, ob das Kind lernt und spricht, beteiligen sich an Arbeiten für die Schule, wollen nicht, dass die Kinder in der Schule nur spielen, beteiligen sich aktiv an Schulveranstaltungen, kommen in die Schule, beten für die Kinder, schicken auch Mädchen in die Schule, sehen dadurch bessere Zukunftschancen (schlagen dem Lehrer Disziplinierungsmaßnahmen vor, wenn die Kinder nicht lernen).	<i>„Si hay mucho interés, llegan a preguntar ¿cómo va mi hijo? ya sabes, participa, habla, eso es interés.” (I. Juan: Abs. 196) “Ellos vienen a visitar, ellos cuentan “¿cómo va mi hijo? ¿para el próximo ciclo lo mandaría a la secundaria? no me gusta que mi hijo ,aquí, sólo está jugando, péguete usted maestro.”” (I. José: Abs. 491)</i>
Gründe für geringes Interesse und geringe Beteiligung:	4	Manche Eltern haben selbst die Schule nie besucht und sehen daher wenig Sinn darin. Aufgrund der ökonomischen Situation der Familie wird die Arbeitskraft der Kinder gebraucht und die Schule bringt kein Geld. Interne Konflikte hemmen die Beteiligung. Alkoholismus ist unter manchen Vätern verbreitet.	<i>“Creo que es por lo que uno vive también cuando es niño, en este caso los señores, [...] tal vez ellos no tuvieron la oportunidad de ir [a la escuela] o sus papás no los mandaron y tal vez es ese factor, decirles ¿Para qué? ¿Para qué vas a ir? O ¿Para qué me intereso tanto en que aprendas muchas cosas, si a mi lo que me interesa ese que aprendas español, que aprendas a sumar, a restar, a multiplicar y si es bueno a dividir.” (I.Luis: Abs. 142) „Cuando es temporada de siembra llevan a toda su familia a sembrar y eso es lo que provoca muchas faltas.” (I. Dagoberto: Abs. 180)</i>
Art des Interesses:	3	Wollen, dass die Kinder Spanisch, Lesen und Schreiben sowie die 4 Grundrechnungsarten erlernen. Also das Notwendigste für den Handel, sie haben keine weitere intellektuelle Projektion für die Zukunft.	<i>„Lo que les interesa es que hablen español para poder negociar con las personas y que hagan sus cuentas, sumar, restar y las operaciones básicas, para dar cambio, cobrar y todo eso, [...] pienso que ese es el principal factor, porque no aspiran más que a un negocio, [...] no se proyecta más en cuanto a lo intelectual.” (I. Luis: Abs. 146)</i>

Aus den Beobachtungen und den Interviews geht hervor, dass die **Nähe zur Schule** kein Faktor für eine höhere Beteiligung an ihr ist. In allen Schulen gibt es Kinder aus anderen Gemeinschaften, welche die Schule regelmäßiger besuchen als Kinder, die in der Gemeinschaft leben. Außerdem gibt es Kinder, die, obwohl sie in unmittelbarer Nähe zur Schule wohnen, diese nicht besuchen.

Stipendium

Die SchülerInnen bzw. ihre Eltern erhalten zu Schulbeginn ein Stipendium *Oppordunidades*, das von den LehrerInnen beantragt wird und von SEDESOL kommt. Es beträgt 300 Pesos pro Semester und Kind. Das Stipendium ist dazu gedacht, dass die Eltern Schulartikel wie Hefte und Stifte für die Kinder kaufen können. Von vielen Eltern wird es als Lohn für den Schulbesuch verstanden, und sie kaufen anstatt Schulartikel Lebensmittel für die ganze Familie. Das hat zur Folge, dass es viele Kinder in den Schulen gibt, die keine Schreibmaterialien haben, was das Erlernen des Schreibens sehr schwierig macht. Die Lehrer versuchen dann, Materialien für die Kinder zu besorgen. Speziell die Schulen von San Antonio Buenavista und El Paisaje sind von diesem Problem betroffen. Die Schule von San José del Carmen hat dieses Problem nicht, da sie jährlich vom Projekt CEA mit Schulartikeln ausgestattet wird. Der Lehrer von El Carrizal erzählt in diesem Zusammenhang, dass er selbst zu Schulbeginn von der zahlreichen Beteiligung der Eltern beeindruckt war, aber sich bald herausstellte, dass die Eltern nur kamen, um das Stipendium anzufordern und das Geld zu erhalten und dann das restliche Schuljahr kaum gesehen wurden. (I. Luis: Abs. 138) Zu vermuten ist, dass diese Stipendien einen Beitrag dazu leisten, dass mehr Kinder in die Schulen eingeschrieben werden, was aber nicht bedeutet, dass sie diese abschließen.

Erwartungen an den Schulbesuch und keine weitere intellektuelle Projektion

Aus Sicht der Lehrer erwarten sich die Eltern vom Schulbesuch ihrer Kinder, dass diese Spanisch, Lesen und Schreiben sowie die vier Grundrechnungsarten erlernen, unabhängig davon, ob es sich um eine einsprachige oder eine zweisprachige Schule handelt. Das sind die Fähigkeiten, die die Kinder im Handel mit den eigenen landwirtschaftlichen Produkten brauchen. Sobald die Kinder diese Fähigkeiten einigermaßen erlernt haben, kann es zum Schulabbruch kommen.

Einer der Lehrer, Luis, sieht die Ursache für diese niedrigen Bildungserwartungen in einer nicht vorhandenen, weiteren intellektuellen Projektion und bezieht dies auch auf die dominante Gesellschaft, welche den Indigenen ein über sich Hinauswachsen aberkennt. „*El decir que eres ignorante, de ahí no pasas, y eres indígena y vas a ser indígena toda tu vida y ya.*” (I. Luis: Abs. 146) Vor diesem Hintergrund resignieren viele und finden sich mit ihrer

Situation ab, was jegliche weitere intellektuelle Verbesserung in Richtung neue Berufsmöglichkeiten und damit reale Aufstiegschancen verhindert. (I. Luis: Abs. 146-150)

Dokumente

Einer der Lehrer, Sebastian, erzählt, dass er 10 SchülerInnen, zwischen 10 und 11 Jahren hat, die keine Dokumente, keine Geburtsurkunde und keinen Eintrag im nationalen Register haben. Diese Dokumente sind eine Voraussetzung dafür, dass sich die SchülerInnen überhaupt in die Schule einschreiben können. Obwohl die Eltern keine Dokumente besitzen, verlangen sie vom Lehrer, das Stipendium zu beantragen. Dieser setzt zu diesem Zweck ein Dokument auf, indem sich die Eltern zum Schulbesuch der Kinder und zum Organisieren der Dokumente verpflichten, damit sie auf diesem Weg ihr Stipendium erhalten können. (I. Sebastian: Abs. 262-282) Durch den Erhalt des Stipendiums bekommen staatliche Dokumente eine höhere Wertigkeit.

Interne Konflikte

In San Antonio Buenavista und El Paisaje gibt es ortsinterne Konflikte, die sich auf die Schulen und die Beteiligung der Eltern an der Schule auswirken. José erzählte für San Antonio Buenavista, dass es zwei religiöse Gruppierungen gibt, die miteinander im Konflikt stehen. Für ihn ist dies ein Grund dafür, dass sich die Eltern nicht an der Schule beteiligen, da sie den Kontakt zueinander meiden, um Kritik der jeweils anderen Glaubensgruppe aus dem Weg zu gehen. Außerdem führt diese Situation dazu, dass die Eltern keine Einigung über Schulbelange erzielen, was die Möglichkeit der Herleitung von Ressourcen durch den Lehrer, wie ein weiteres Klassenzimmer für die Schule, stark hemmt. (I. José: Abs. 543-603) In El Paisaje hat ein Konflikt unter den Eltern zur Teilung des Ortes Cruz Cantulan in Cruz Cantulan und El Paisaje geführt. Die Schule ist davon betroffen, weil das feste Schulgebäude nun in Cruz Cantulan steht und in El Paisaje ein neues gebaut werden muss. Aus diesem Grund musste der Lehrer, Juan, für mehrere Monate in einer Schule arbeiten, die nur ein Dach, aber keine Wände hatte. Außerdem musste er erst Möbel für die Kinder organisieren. (I. Juan: 602-610) Einwirkungen von außen, vor allem durch politische Ideologien und Missionierungsversuche von verschiedenen Glaubensrichtungen, stören das soziale Gefüge der Gemeinschaften und wirken sich negativ auf die Schule aus.

Disziplinierungsmaßnahmen

Alle Lehrer bringen das Thema von Schlägen als Disziplinierungsmaßnahme selbstständig in ihren Erzählungen ein. Einerseits in der Form, dass diese Praxis früher üblich war, heute aber nicht mehr erlaubt ist, und dass diese Tatsache eine Veränderung in der Schulbildung darstellt. *„La educación ha tenido muchos cambios, antes las letras tenían que entrar con*

sangre.“ (I. Mario Amado) Andererseits erzählen 4 Lehrer davon, dass ihnen die Eltern vorschlagen, sie sollen die Kinder schlagen, wenn sich diese schlecht benehmen oder nicht lernen wollen. „*Su papá ya me fue a visitar, me dijo: si juega mi hijo pégueme, yo quiero que mi hijo sepa leer.*“ (I. Sebastian: 294) Die Lehrer schlagen die Kinder nicht. Zwei erwähnen, dass sie den Kindern, wenn sie sich schlecht benehmen, damit drohen, die Eltern darüber zu informieren. „*Pero con mi profesión no le puedo pegar, únicamente lo voy a insultar, lo voy a espantar.* „*Le voy a decir a tu papá para que te llame la atención tu papá, que te jale tus orejas. [...] Porque realmente yo no te voy a castigar de ninguna manera, mi compromiso es enseñarte a leer.*““ (I. José: Abs. 491)

Diese Aussagen der Eltern gegenüber den Lehrern lassen auf den ersten Blick auf das Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder schließen, aber einer der Lehrer geht genauer auf dieses Thema ein. Dagoberto erzählte, dass er diesen Vorschlag von einem Vater hörte und ihm den Gegenvorschlag unterbreitete, er solle seinem Sohn bei Hausaufgaben helfen. Nach einiger Zeit stellte sich heraus, dass der Vater dieses Versprechen nicht eingehalten hatte. (I. Dagoberto: Abs. 180) Demnach zeigt diese Aufforderung oder Erlaubnis der Eltern, die Kinder körperlich zu disziplinieren, dass sie einem sehr traditionellen Erziehungsbild, auf die Schule bezogen, verhaftet geblieben sind.

Im Anschluss soll es nun um die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern gehen, dazu wurden die Lehrer gebeten, ihre Beziehung zu den Eltern der SchülerInnen einzuschätzen. Die Ergebnisse dazu finden sich in Tabelle 6.

Schlechte Behandlung

Zwei der Lehrer, Juan und Luis, berichten auch davon, dass manche Eltern die Lehrer in der Schule einsperren, wenn sie unzufrieden sind, sie beziehen sich dabei aber nicht auf die Forschungsregion. „*Me toco un caso que ya me querían encerrar en la escuela, pero obviamente tampoco me dejo.*“ (I. Luis: Abs. 184) Solche Situationen sind oft Resultat von unzureichenden Sprachkenntnissen auf beiden Seiten und daraus resultierenden Kommunikationsproblemen, sowie von beidseitigen Vorurteilen. Die Lehrer wissen über diese Praktiken Bescheid, Bildungsziele werden deswegen oft hintangestellt, um Beschwerden oder sonstigen Maßnahmen der Eltern zu entgehen.

Tabelle 6 Die Beziehung der Lehrer mit der Gemeinschaft

Kategorie:	Anzahl:	Beschreibung:	Zitat:
Lehrer fühlen sich gut behandelt:	3	Die Eltern behandeln die Lehrer gut, tun ihnen nichts, sind höflich, freundlich und respektvoll. Unterstützen die Lehrer, wenn sie können.	„En ese entorno nos tratan bien, no nos han hecho algo, como muchas comunidades también lo hacen, [...] se portan mal, por así decirlo, con los maestros.” (I. Luis: Abs. 184)
Lehrer empfinden die Umgangsformen der Eltern als schlecht:	1	Die Eltern respektieren die Arbeit des Lehrers nicht, kritisieren, dass die Lehrer aus der Stadt kommen.	“Ellos te hablan de una manera grotesca, te hablan de repente, como que te incomodan.” (I. Dagoberto: Abs. 188) “Una vez le saque la plástica al papá de un alumno y que me dice: “buenas tardes maestro, cuánto ganas”- no tanto- “ah dichoso, solo volando lápices, solo volando lana y mandando”.” (I. Dagoberto: Abs. 448)
Wenig Beziehung zwischen Eltern und Lehrer:	4	Die Beziehung ist nicht konstant, Lehrer und Eltern sehen sich selten.	“También al maestro lo respetan, pero lo que pasa es que como vienen aquí diario, dicen que de lunes a sábado trabajan aquí [en San Cristóbal] por eso ya nunca me ven allá, llego a las 9[de la mañana] regreso a las 2 [de la tarde] entonces todavía están aquí a esa hora.” (I. Sebastian: Abs. 338)
Ständige Beziehung zwischen Eltern und Lehrer:	2	Es gibt immer eine Beziehung zwischen Lehrer und Eltern, wenn sie zu Gesprächen gebeten werden oder Hausbesuche stattfinden.	“Siempre hay esa relación de cualquier cosa, de algún problema, [...] se les dice que se presenten, [...] cuando quieren, aceptan.” (I. Juan: Abs. 230)

Weibliche Beteiligung

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Beteiligung von Frauen und Mädchen an der Schulbildung geringer ist, als die von Männern und Burschen. Ein Lehrer erwähnt, dass er Hausbesuche macht, um die Eltern davon zu überzeugen, dass auch die Mädchen dieselben Rechte haben und in die Schule gehen sollten. (I. Mario Amado) Wenn es um die Beteiligung der Mütter geht, erzählt nur ein Lehrer davon, dass bei ihm hauptsächlich die Mütter kommen um nachzufragen, da diese immer besorgter seien und die Väter oft auswärts arbeiten, weswegen nur die Mütter greifbar sind. (I. Juan: Abs. 238) Die Mehrheit der Lehrer spricht aber von Vätern, die kommen um nachzufragen.

Aufgaben der Lehrer um die Partizipation von Eltern und/oder SchülerInnen zu steigern

Die Lehrer müssen die Kinder zum Lernen motivieren und ihre Beteiligung und ihr Interesse wecken sowie erhalten, weswegen das „Wie“ des Unterrichtens eine wichtige Rolle spielt. José erzählt in diesem Zusammenhang, dass er die Kinder mit Geschichten, Singen und Sport

motiviert und dass es wichtig ist, den Spaß nicht zu kurz kommen zu lassen. „*Eso es lo que pretendo, enfocarme a los niños, pero con cariño, porque si vamos a ser muy estrictos, que coraje, se van a salir los chamacos, van a huir.*“ (I. José: Abs. 148) Luis spricht davon, die Kinder auch individuell zu unterstützen und erzählte, dass wenn er die Kultur der Kinder integriert, sie sich gut motivieren. Außerdem spricht er mit denjenigen Kindern, die arbeiten gehen, über die Vorteile des Schulbesuches. (I. Luis: Abs. 78, 380, 500) Die Lehrer leisten so einen wichtigen Beitrag für ein positives Image der Schule.

Elternarbeit ist eine wichtige Aufgabe der LehrerInnen. Es besteht die Notwendigkeit, viel mit den Eltern zu sprechen, um Bewusstsein für die Schulbildung zu schaffen. Manche machen Hausbesuche, dabei suchen sie Kinder im Schulalter, die die Schule nicht besuchen und klären deren Eltern über die Schulpflicht auf. Außerdem werden Probleme der Kinder besprochen und Möglichkeiten zur Beteiligung an der Schule aufgezeigt, auch dann wenn die Eltern selbst nicht lesen können. Alle Lehrer erzählen davon, dass sie Versammlungen mit den Eltern machen, um herauszufinden, was diese wollen, um dafür bei diversen Programmen anzusuchen. Um etwas Neues in den Unterricht einzuführen, brauchen die Lehrer die Akzeptanz der Eltern. Wie die Lehrer Möbel, den Bau eines weiteren Klassenzimmers, oder eines Basketballplatzes usw. organisieren, müssen sie selbst herausfinden und im Vorhinein mit den Eltern absprechen. Denn Letztlich sind sie es, die die Arbeiten umsetzen müssen. Erster Ansprechpartner für die Lehrer sind die Mitglieder des Bildungskomitees. (I. Sebastian: 1002, 1058)

Zwei der Lehrer, Juan und José, bringen einen sehr interessanten Aspekt ihrer **Selbstwahrnehmung** ihrer Lehrerrolle ein. Sie erzählen, dass sie in den Gemeinschaften, in denen sie arbeiten, nur Durchreisende sind. „*Realmente soy pasajero de allí.*“ (I. Juan: Abs. 570) Da sie ihren Arbeitsplatz alle ein bis zwei Jahre wechseln, ist das ein Grund dafür, sich nicht in interne Angelegenheiten einzubringen. (I. Juan: Abs. 570; I. José: Abs. 901) Diese häufigen Lehrerwechsel wirken sich negativ auf ihre Beziehungen mit der Gemeinschaft und die Kontinuität im Bildungsprozess aus. Die Integration der Kultur der Kinder in die Schule bleibt dadurch sehr oberflächlich und die Gefahr der ständigen Wiederholung derselben Themen besteht.

5.3.3 Die Verwendung des Tsotsils im Unterricht und ihre eigene Sprachkompetenz

In diesem Abschnitt geht es um das erste der beiden tragenden Konzepte der IZE, den zweisprachigen Unterricht. Grundvoraussetzung dafür ist die Sprachkompetenz der Lehrer in der Muttersprache der Kinder, diese wird in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7 Sprachkompetenzen der Lehrer

Kategorie:	Anzahl:	Beschreibung:	Zitat:
Muttersprache Tseltal, S2 Spanisch, S3 Tsotsil:	3	Sprechen Tseltal als Muttersprache, haben Spanisch in der Schule gelernt und sprechen Tsotsil als dritte Sprache, welche sie durch ihre Arbeit als Lehrer gelernt haben. Die volle Sprachkompetenz, Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben haben sie in ihrer Muttersprache und eingeschränkt in der S2 und der S3. Sie unterrichten in den zweisprachigen Schulen.	<i>„Si, yo hablo tsotsil pero no en su totalidad, ponle un 50% y 50 % no le entiendo“ (I. Juan: Abs. 246) „Mi lengua nativo es el tseltal, lo se escribir perfectamente [...] en cambio el tsotsil esta muy difícil [...] estoy llevando como 75% , aprendiendo donde estoy.“ (I. Sebastian: Abs. 40)</i>
Muttersprache Spanisch, wenige Worte auf Tsotsil:	3	Sprechen Spanisch als Muttersprache und können nur wenige Wörter in Tsotsil, entweder durch die Arbeit als Lehrer oder durch den Besuch der Lehrerausbildung. Sie haben die volle Sprachkompetenz in spanischer Sprache und unterrichten an den einsprachigen Schulen.	<i>“Yo soy de raíces indígenas, mi abuelo era indígena, hablaba tsotsil, desafortunadamente a mi papá y obviamente a mi ya no me tocó hablarlo, porque no nos enseñó.” (I. Luis: Abs. 102) „Tenemos un problema nosotros no sabemos una segunda lengua, entonces su lengua que es tsotsil, yo sé muy poco, unas palabritas nada más.“ (I. Dagoberto: Abs. 264)</i>

Auch die Sprachkompetenzen der Lehrer der einsprachigen Schulen sind dabei von Interesse, da es darum geht, ob die Muttersprache der Kinder Platz hat, oder ob es ihnen gänzlich verboten ist, diese in der Schule zu verwenden.

Augenscheinlich ist, dass alle Lehrer in einer Region arbeiten, in der Tsotsil gesprochen wird, aber keiner von ihnen die volle Sprachkompetenz in dieser Sprache hat. Die Lehrer der zweisprachigen Schulen haben nicht die volle Sprachkompetenz in spanischer Sprache, was die Lehre dieser Sprache zusätzlich einschränkt.

Im Sinne einer koordinierten Zweisprachigkeit, wie sie für die IZE gedacht ist, soll die Muttersprache der SchülerInnen als Kommunikationssprache, als Lehrsprache und als Studienobjekt in allen Klassen verwendet werden. Die Art und Weise der Verwendung der Muttersprache der Kinder durch die befragten Lehrer wird in Tabelle 8 genauer dargestellt.

Tabelle 8

Verwendung des Tsotsils im Unterricht

Kategorie:	Anzahl:	Beschreibung:	Zitat:
Tsotsil als Kommunikations-sprache:	6	Wenn das Tsotsil in der Schule verwendet wird, um den Kindern Anweisungen zu geben. Abgeschwächt bei den einsprachigen Schulen, wo die Lehrer nur kurze Befehle in dieser Sprache geben wie „setzt euch“, was keinen wirklich zweisprachigen Unterricht darstellt, aber zumindest der Sprache einen Platz lässt.	<p>“En su lengua, que es tsotsil, se muy poco, unas palabritas nada más, pero a veces lo uso, ya con eso me entienden algo también ellos. Así como decirle “tzotlan” siéntate.” (I. Dagoberto: Abs. 264)</p> <p>“Cuando das una oración y no le entiende, el alumno, le das una explicación en su lengua y entienden.” (I. Juna: Abs. 250)</p>
Tsotsil als Lehrsprache:	3	Wenn Bildungsinhalte in Tsotsil präsentiert werden. Verschiedene Unterrichtsfächer in Tsotsil unterrichtet werden. Das Tsotsil ständig in den Unterricht einfließt.	<p>“Yo me enfoco a su lengua materna, porque si hablo [en español] no me van a entender.” (I. José: Abs. 643) „En español, y en ciencias naturales y en todas las asignaturas” (I. Juan: Abs. 258)</p>
Tsotsil als Studienobjekt:	0-3	Wenn das Tsotsil zum Beispiel in der Schrift gelehrt wird, oder das Tsotsil selbst das Thema des Unterrichts bzw. der Inhalt der Bildung ist. Wenn eine gewisse Zeit nur diese Sprache unterrichtet wird.	<p>“Hablando solamente en su lengua indígena no nos especifica el calendario nacional, [...] en cambio las asignaturas académicas si vienen con muchas horas cada semana, pero en lengua indígena no. Uno tiene que ubicarlo en que día [por] 45 minutos” (I. Juan: Abs. 266) „Yo me enfoco nada más una hora, [...] en que forma leer los números, leer una frase.” (I. José: Abs. 667)</p>

Einsprachige Schulen

Die Lehrer in diesen Schulen sprechen nicht die Muttersprache der Kinder, sie können aber einzelne Wörter, die sie in den Unterricht einfließen lassen, damit sie von den Kindern besser verstanden werden. Dies vor allem dann, wenn sie Anweisungen geben. Einsprachige Schulen gibt es in der Region, da die Eltern möchten, dass ihre Kinder so schnell wie möglich Spanisch lernen, und denken, dass die Lehre des Tsotsils ihnen dabei hinderlich sein könnte. Sie befürchten, dass dadurch zu wenig Zeit für die Lehre des Spanischen bleibt.

“No quiero que les enseñes Tsotsil, por eso trajimos maestro que sólo hablan español, porque aquí teníamos maestros bilingües, pero no queremos, queremos que nuestros hijos hablen español, para que cuando vayan a San Cristóbal, se defiendan.” (I. Luis: Abs. 335) „Dicen: Tsotsil yo lo enseño en mi casa, tu enseña el Español. Esa es la tarea y obviamente los papás no saben escribir Tsotsil. El escribir Tsotsil si se me da, si puedo escuchar el Tsotsil y escribírtelo, más o menos, en eso tal vez si les pudiera ayudar a los niños que aprendan a escribir su lengua indígena, pero [...] desafortunadamente no quieren. A veces uno puede hacer poco, porque si no luego también es muy dado que las comunidades corren a los maestros.” (I. Luis: Abs. 339)

Aus diesem Zitat ist ersichtlich, dass die Eltern auf die Inhalte der Bildung Einfluss nehmen, wenn es um die Verwendung des Tsotsils im Unterricht geht. Außerdem zeigt sich, dass die SEP die Wünsche der Eltern ihren eigenen Bildungszielen vorzieht. Sie überlassen es ausschließlich den Lehrern, die Eltern über die Vorteile einer zweisprachigen Erziehung zu informieren. Es ist zu bezweifeln, ob ein einsprachiger Lehrer dieser Aufgabe gerecht werden kann.

Zweisprachige Schulen

In den zweisprachigen Schulen fließt das Tsotsil ständig ein, es wird für Anweisungen genauso verwendet wie dafür, Inhalte zu vermitteln und Fragen an die Kinder zu stellen. Auch die Sinnerfassung des Vorgetragenen wird in dieser Sprache überprüft. Die Lehrer erzählen, dass sie Inhalte zuerst auf Spanisch vortragen und diese dann ins Tsotsil übersetzen. „5 horas pero de acuerdo con el Español.“ (I. José: Abs. 655) Einer der Lehrer erzählt, dass er in seiner Muttersprache, in Tseltal, zuerst diese Sprache verwendet und erst dann ins Spanische übersetzt. Von den Kindern wird subjektiv wahrgenommen, dass die vom Lehrer zuerst verwendete Sprache die wichtigere ist. Wenn die Lehrer die Sprache der Kinder im Unterricht verwenden, ist es wichtig, dass sie diese gut beherrschen und richtig aussprechen können, da sie ansonsten von den Kindern sofort korrigiert oder sogar ausgelacht werden. Diese Tatsache kann ein Hindernis für den zweisprachigen Unterricht sein. Wenn der Lehrer in eine indigene Gemeinschaft kommt, dessen Sprache er nicht spricht, muss er herausfinden und Nachforschungen anstellen, wie man die Sprache spricht.

“El papel que desempeña el maestro, es narrarlo en su lengua materna, dependiendo [...] si es la lengua que habla el docente y si no tendría que investigar, porque muchas veces si hablas Tseltal te vas a un lugar Chol. [...] El maestro, tendría que investigar cómo se puede pronunciar. Hoy en día así está el docente, que tiene que investigar, preguntar, para que así se den las dos lenguas, la lengua indígena y la lengua española.” (I. Juan: Abs. 40)

Die Lehrer erzählen, dass sie in den unteren Klassen das Tsotsil häufiger verwenden als in den letzten Klassen, da die Kinder dort schon etwas Spanisch verstehen. Dies widerspricht dem Ziel der IZE, die Muttersprache der Kinder in allen Klassen gleichberechtigt mit dem Spanischen zu verwenden. Die Verwendung des Tsotsils als Studienobjekt ist beschränkt durch die Fähigkeiten der Lehrer in dieser Sprache und durch die Eltern, welche die Lehre dieser Sprache oft nicht unterstützen. Wie viel Zeit die Lehrer für die Lehre des Tsotsil aufwenden, bleibt ihnen selbst überlassen, da es keine fixen Vorgaben gibt. So unterrichten sie die Sprache höchstens einmal pro Woche, Sebastian für 20 Minuten, Juan für 45 Minuten und José für eine Stunde. Die jüngeren Kinder übersetzen Bilder ins Tsotsil und die älteren Zahlen, Phrasen und Wörter oder ganze Texte. Sebastian erzählt, dass er die Unterschiede

zwischen den Sprachen Tseltal und Tsotsil erklärt, was einer Verwendung als Studienobjekt am nächsten kommt, auch wenn es nur in geringem Ausmaß ist. *“Primero escribo en el pizarrón, dónde esta el cambio [entre] tseltal y tsotsil, por ejemplo, en los números.”* (I. Sebastian: Abs. 422) Juan erzählt, dass die Schüler in der dritten Klasse bereits alles in ihrer Muttersprache machen können und dass die Lehrer heute dazu verpflichtet sind, beide Sprachen zu lehren.

„Ya todo se da en lengua indígena, en todas las instituciones, no sólo en primaria, también en secundaria, bachillerato y lo que es la licenciatura. [...] Entonces nos obligan a que les demos en su lengua indígena para que no les dificulte venir al otro.“ (I. Juan: Abs. 258-262)

Die Lehrer in den zweisprachigen Schulen sind also dazu **verpflichtet, beide Sprachen, die Indigene und das Spanische, zu unterrichten**, obwohl sie oft an Orte geschickt werden, deren Sprache sie selbst nicht sprechen. Dann müssen sie versuchen, die örtliche Sprache zu lernen. Schwieriger wird dies durch die Tatsache, dass es innerhalb einer Sprache meist mehrere regionale Varianten gibt. Das richtige Schreiben der Sprachen stellt ein Problem dar, da es noch keine allgemeingültigen richtigen Schreibweisen gibt. All das sind Gründe dafür, warum das Spanische im Unterricht nach wie vor mehr Raum hat als die Muttersprache der Kinder, da für die Lehre dieses theoretisches Wissen notwendig ist.

Für den Unterricht in Tsotsil verwenden die Lehrer didaktische Materialien, nur José erzählt davon, eine Bildtafel und die Bücher der SEP für den Unterricht in Tsotsil zu verwenden. Juan und Sebastian geben an, eigene Materialien zu verwenden, die sie selbst erstellen. Beide sagen, dass sie in ihren Schulen nicht alle Bücher für den Unterricht in Tsotsil haben, da es sich um Mehrstufenklassen handelt, die nicht komplett ausgerüstet sind.

„Nos dan libros y material en lengua indígena, pero uno tiene que agregar más. [...] Si ayuda un poco porque lo comprenden mejor, los alumnos, que esos libros. Si nos mandan libros bilingües, de primero hasta sexto grado.“ (I. Juan: Abs. 453) *Hay materiales, [pero] como esas escuelas multigrados no son completas, es poco el material. Si tenemos libros, pero libros de rincón de letras son pocos. [...] El maestro tiene que elaborar su material didáctico.“* (I. Juan: Abs. 306)

Da die vorhandenen Bücher nur eine Sprachvariante präsentieren, sind sie für den Einsatz im Unterricht nur teilweise geeignet und können dem Lehrer so keine Unterrichtsgrundlage bieten. Aus den Interviews geht hervor, dass es zwar brauchbare didaktische Unterlagen in den indigenen Sprachen gibt, diese aber unzureichend an die Lehrer weitergeleitet werden.

Schulbücher, Materialien und Schulartikel

Schulbücher sind unter dem Fokus der IZE ein wichtiges Thema, sie bilden die Grundlage, um Lesen und Schreiben zu lernen.

Im Schuljahr 2011/12 tritt eine neue Bildungsreform in Kraft, die *Reforma Integral de Educación Basica 2011*, RIEB11³⁶. Mit ihr bekommen alle Schulen des Landes neue Schulbücher. Die Reform gilt für das ganze Land, auch der Lehrplan und das Programm wurden in kleinen Dingen verändert. Das Ziel der Reform ist die Erhöhung der Funktionalität der Bildung. Gearbeitet wird auf Basis von Fähigkeiten, welche die Kinder entwickeln sollen, um sie in ihrem späteren Leben anzuwenden. Fähigkeiten, Werte und Haltungen sollen durch das Arbeiten an Projekten entwickelt werden. Außerdem soll die Bildung nun integral sein und braucht die Zusammenarbeit von LehrerInnen – SchülerInnen – Eltern. Besonders wichtig sind Motivation und Fähigkeit der LehrerInnen, die Reform umzusetzen. Die LehrerInnen müssen nämlich erst lernen, die neue Unterrichtsstruktur einzusetzen, in Projekten zu arbeiten und Fähigkeiten zu entwickeln.

„Dicen, en la teoría se oye bonito, pero en la práctica vas y los maestro siguen trabajado igual.“ (I. Luis: Abs. 64) „Este nuevo proyecto que nos lanzaron lo iban a dar, pero ya de repente empezaron a trabajar así y por tal motivo casi todos los maestros están inconformes con esa maniobra.“ (I. Dagoberto: Abs. 200) “En el plan actual, [...] se cambió un poquito la enseñanza.” (I. Sebastian: Abs. 64)

Die Inhalte sind demnach dieselben geblieben, verändert hat sich die Methode.

“Ya el alumno es quien debe de comprender, ya no el maestro quien debe diario explicar todo. El alumno debe de comprender, él solito debe de leer, porque ya vienen puras preguntas. Viene el texto, lee el texto y responde un tipo cuestionario. Ahora, ¿cuál es la labor del maestro? ver si sí lo entendió o no lo entendió. [...] No como antes que venía el texto y se le daban preguntas para que leyeran y buscarán la respuesta. Ahora ya vienen preguntas, que lea el texto y lo resuelva.” (I. Juan: Abs. 322)

Im Schuljahr 2011/12 haben die SchülerInnen der Region die neuen Schulbücher erst einen Monat nach Schulbeginn erhalten, angeblich aufgrund eines Fehlers in einem der Bücher. Die Lehrer erhielten Schulungen zur Anwendung der neuen Bücher und Methoden. Sie halten die neuen Bücher nur zum Teil für den Einsatz im indigenen Kontext geeignet, da sie generalisiert und in Spanisch für die Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet sind. Für die gesuchte interkulturelle zweisprachige Erziehung sind sie nur begrenzt einsetzbar. Ausgenommen werden die 5. und 6. Klassen, deren Schüler das Spanische schon etwas verstehen und die Bücher deswegen verwenden können.

„Algunas partes se les van a dificultar a los alumnos. Porque hay algunos que les falta la lectura. ¿Cómo le va hacer si no sabe leer? No lo va a poder hacer. Porque, hoy en día, ya en primer grado deben de narrar un texto. [...] Algunos no pasaron de educación preescolar, todo es directo, y allí es más complicado el papel de un maestro. [...] El alumno tiene que superar, tiene que realizar sus trabajos. No es igual como en el período pasado, se le facilitaba más al alumno.“ (I. Juan: Abs. 326)

Die Kinder in der 3. und 4. Klasse haben Schwierigkeiten, das Gelesene in spanischer Sprache zu verstehen, weswegen sie „nicht lesen“ können. Da der Inhalt der Bücher teilweise

³⁶ <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf> (17. Jänner 2012)

nicht an die Lebenswelt der indigenen Kinder angepasst ist, haben die Lehrer die zusätzliche Aufgabe, die Inhalte und Aktivitäten für die Kinder aufzubereiten, sodass ihnen ein **bedeutungsvolles Lernen** ermöglicht wird. Außerdem enthalten die neuen Bücher weniger Übungsbeispiele für die SchülerInnen, die Lehrer müssen diese zum Teil selbst erstellen. Um die Projekte und Aufgaben in den Büchern zu lösen, brauchen die Kinder oft zusätzliche Materialien, wie Farbstifte, die sie meist nicht haben. Der Großteil der SchülerInnen besitzt nur jene Schulartikel, die sie vom Staat zur Verfügung gestellt bekommen, nämlich 2 Hefte, einen Kugelschreiber, einen Bleistift, einen Spitzer und einen Radiergummi. Diese Materialien sind von guter Qualität, werden aber nicht in ausreichender Anzahl und nicht zeitgerecht geliefert. Aus diesen Gründen verwenden alle Lehrer eigene oder selbst entwickelte Materialien, wie Kopien, Naturmaterialien aus der Region und die Tafel. Einige Schulen haben keinen Stromanschluss und keine der Schulen besitzt einen Computer. Für das Schuljahr 2011/12 erhielten die zweisprachigen Schulen keine neuen Bücher in der Sprache der Kinder. Diese sind dringend notwendig, damit die neuen Methoden funktionieren. Für das größte Aufsehen im Rahmen dieser Reform sorgte die Tatsache, dass Englisch ab der Vorschule im einsprachigen System eingeführt werden soll und das, obwohl im indigenen Kontext die Kinder in den einsprachigen Vorschulen noch kein Spanisch sprechen und auch viele einsprachige LehrerInnen kein Englisch verstehen. Mit dieser Reform wird ein an der Praxis orientierter Ansatz eingeführt, der auch im Sinne der IZE steht. Allerdings wäre es wichtig, die regionalen indigenen Sprachen vor dem Englischen in den Unterricht aufzunehmen und so die Kommunikation innerhalb der Gesellschaft zu verbessern.

5.3.4 Ihr Verständnis von IZE und die Art und Weise der Umsetzung

Im folgenden Abschnitt soll es um das Verständnis der Lehrer für die Begriffe der interkulturellen zweisprachigen Erziehung gehen, sowie um ihre Meinung zu diesem Bildungsschwerpunkt. Außerdem interessiert ihre eigene Einschätzung darüber, ob sie mit diesem Fokus arbeiten und welche Probleme bzw. Vorteile sich daraus ergeben. Während das Schlagwort „zweisprachige Erziehung“ schon älter und bekannter ist, haben alle Lehrer erst vor kurzem von der interkulturellen zweisprachigen Erziehung gehört, als die ersten interkulturell zweisprachigen Hochschulen entstanden sind. Es geht um die interkulturellen Universitäten, welche 2004 in San Cristóbal de las Casas und in Zinacantán entstanden, oder um die Lehrerausbildung, welche 2004 zu einer interkulturell zweisprachigen ausgebaut wurde. Ihr Verständnis für IZE wird in Tabelle 9 wiedergegeben.

Tabelle 9 Das Verständnis der Lehrer für IZE

Kategorie:	Anzahl:	Beschreibung:	Zitat:
Differenziertes Verständnis:	1	Wenn Konzepte der IZE verstanden und von älteren Konzepten unterschieden werden. Begriffe wie Interkulturalität und Plurikulturalität unterschieden und verstanden werden.	<i>“La interculturalidad es la convivencia y el conocimiento del uno y del otro, saber que la existencia de esas culturas son para el enriquecimiento de nuestro país, el México intercultural. [...] Educación bilingüe sería el uso de ambas lenguas como medio de comunicación, como objeto de estudio y como modelo de aprendizaje. [...]Dentro de esa educación bilingüe, se desarrollan las cuatro macrohabilidades: hablar, escuchar, leer y escribir.” (I. Luis: Abs. 323)</i>
Verständnis über Sprache und Kultur:	3	Wenn Sprache und auch Kultur als Teil der IZE gesehen werden, und Schlagworte wie Gleichberechtigung oder Ende der Diskriminierung verwendet werden.	<i>„La Interculturalidad es importante para acabar con la discriminación [...] y conservar la lengua materna.“ (I. Mario Amado) “Educar a los alumnos en lengua indígena y no indígena, respetar sus costumbres y tradiciones. No hacerlos a un lado, ni separarlos, que uno sabe más, uno sabe menos, que uno es de la ciudad, que uno es indígena hay que enseñarles por igual.” (I. Dagoberto: Abs. 244)</i>
Verständnis über Sprache:	1	Wenn nur der sprachliche Aspekt zur Erklärung verwendet wird, wie das Schreibenlernen der Muttersprache.	<i>“Yo creo que la [educación] intercultural bilingüe es la educación que se de en ambas partes, tanto en español y lengua indígena. Para que el alumno sepa escribir en su lengua indígena y sepa leer un texto en su lengua.” (I. Juan: Abs. 366)</i>
Verständnis als Bildung für Indigene:	1	Wenn Interkulturalität nur auf die indigene Bevölkerung bezogen wird.	<i>“Intercultural es únicamente, simple y directamente el enfoque del gobierno [...] para hacerlo con los indígenas.” (I. Juan: Abs. 755)</i>

Alle Lehrer, unabhängig von ihrem Verständnis, halten IZE für ein brauchbares Bildungsmodell. Wichtig ist ihnen das Lernen über die eigene Kultur, damit diese nicht verloren geht.

“Para darles más importancia a los indígenas y darles el lugar que se merecen, pero sobre todo, para que los niños no pierdan la cultura. [...] Aún así puedan salir de su comunidad, puedan sentirse orgullosos de su cultura.” (I. Luis: Abs. 327)

Das Lesen- und Schreiben lernen in ihrer Muttersprache bringt den Kindern Erfolgserlebnisse und lässt sie dem allgemeinen Unterricht besser folgen. Die Lehrer sehen den Vorteil der IZE speziell im Bereich der Sprache, da sich Lehrer und Schüler dadurch besser verstehen und die Kinder durch das Erlernen der Muttersprache auch leichter eine zweite Sprache erlernen können. Die Lehrer sehen aber auch Probleme und Nachteile für die Umsetzung der IZE, nämlich die Tatsache, dass sie nicht flächendeckend umgesetzt wird. In Tabelle 10 werden die Probleme der Umsetzung dargestellt.

Tabelle 10 Probleme bei der Umsetzung von IZE

Kategorie:	Anz.	Beschreibung:	Zitat:
Opposition gegen IZE oder fehlendes Bewusstsein:	2	Gegnerschaft zur IZE auf Seiten der Eltern, die den Unterricht der Muttersprache nicht wollen, aus Angst, kein Spanisch zu erlernen, was die Möglichkeiten der Lehrer stark einschränkt. Die Gegnerschaft von Teilen der Mehrheitsgesellschaft, die die Situation der Indigenen nicht kennt, viele Vorurteile hat, weswegen ihnen ein möglicher soz. Aufstieg der Indigenen Angst macht.	<i>“Muchos piensan, [...] incluso los mismo indígenas, que se les enseña en su lengua para que sigan rezagados y no enseñarles el español porque no queremos que estén a nuestro nivel.” (I. Luis: Abs. 327) “La mayoría de los maestros nunca han pisado una zona indígena, no saben por lo regul , [que] ellos son maltratados por los de la ciudad, los hacen a un lado.” (I. Dagoberto: Abs. 288)</i>
Fehlende staatliche Unterstützung:	3	Der Staat investiert zu wenig, die Lehrer werden alleine gelassen, es fehlt ihnen am Notwendigsten, wie an Unterrichtsmaterialien und an Büchern in indigener Sprache.	<i>“No hay libros adecuados y el gobierno no le pone interés. Estas escuelas son muy marginadas, las hacen a un lado.” (I. Dagoberto: Abs. 300) “Hay algo negativo, [...] que no me apoye bien el gobierno. [...] No me provea de su material didáctico. [Ahí] es donde no puedo avanzar.” (I. José: Abs. 811-819)</i>
Unüberschaubare Dozentenrolle:	3	Es gibt viele neue Projekte, wie das Englische als zweite oder dritte Sprache, die Ganztagschule, die Reform RIEB11, oder die IZE selbst. Allerdings kommen die Informationen über all diese Neuerungen nur z. T. bei den Lehrern an, was viele Unsicherheiten schafft.	<i>„Han salido proyectos más proyectos. Todo los proyectos son nuevos, pero tienen que ver, son relacionados. Según ellos van hacer el cambio. Pero no llega la información al 100%, se pierde, o se transversa, se queda entre poca gente. Necesito que nos den más ayuda, que expliquen mejor.[Lo que] falta es una interacción de conocimientos“ (I. Mario Amado)</i>

Die Aufnahme des kulturellen Wissens der Gemeinschaften in den Unterricht

In diesem Teil soll es um den zweiten Aspekt der IZE gehen, um die Interkulturalität. Unter dem kulturellen Wissen verstehen die Lehrer das lokal bestimmte Wissen, die Art zu sprechen, die Kleidung, das Essen, die Gewohnheiten, was sie tun und wie sie es tun, also die kulturellen Praktiken und vor allem den Grund, warum sie bestimmte Dinge tun. Zwei Lehrer erzählen, dass die Kinder wenig über ihre Kultur wissen, sie zwar wissen, was sie tun, aber oft nicht, warum sie etwas tun.

“Los niños sí saben acerca de su cultura, pero no tanto como sus papás. Por lo mismo [...] que los padres de familia no quieren que los niños, se queden arraigados a su cultura, a su comunidad. Creo que eso fue lo que pasó en el caso de mi abuelo con mi papá. Él pensaba de este modo, si te enseño mi lengua vas a quedar arraigad, si sabes español vas a hacer mucho, entonces creo que es lo que los padres de familia siguen pensando. Tal vez por eso no les enseñan como tal su cultura a los niños, aprenden sólo de lo que ven.” (I. Luis: Abs. 364)

Alle Lehrer sagen, dass dieses Wissen in den Unterricht aufgenommen werden kann. Die Aufnahme der lokalen Elemente in den Unterricht wird als **Kontextualisieren** der Bildungsinhalte bezeichnet, was eine zusätzliche Aufgabe der LehrerInnen im indigenen Kontext darstellt.

“Las cosas que quieras aprender a hacer, las aprendes haciéndolas. Si quieres aprender a escribir, aprendes escribiendo. [...]Entonces, a mi me gusta que los niños escriban para que mejoren su letra y sus escritos. La primera vez que llegue ahí, [...] les preguntaba qué fiestas hacen en su comunidad. Empezaron a platicarme, [...] ese día estaban bien emocionados y bien entusiasmados y todos me platicaban y todos participaban. Entonces les dije, bueno, ahora escribanme todo eso que me dijeron. [...] Niños que ahorita me escriben 4 o 5 líneas, ese día me escribieron una hoja completa.” (I. Luis: Abs. 380)

In den Büchern gibt es Kapitel, in denen es um Feste innerhalb der Mehrheitsgesellschaft geht, die mit den Bräuchen in den Gemeinschaften dahingehend verglichen werden, wo sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben. Damit die Lehrer kontextualisieren können, müssen sie die Kultur des Ortes durch die Kinder und deren Eltern kennenlernen. „En la *zona rural* tienes que conocer sus vidas.” (I. Juan: Abs. 116) Aus den in den Schulen vorhandenen Materialien müssen die Lehrer auswählen, was für sie nützlich ist und diejenigen Teile, welche deskontextualisiert sind, durch eigene Materialien ersetzen oder ergänzen, damit die Kinder dem Unterricht besser folgen können.

Eigenes Arbeiten mit IZE

Alle Lehrer arbeiten nur zum Teil im Sinne einer interkulturellen zweisprachigen Erziehung, da sie alle die Sprachen nur beschränkt beherrschen und vermitteln. In den zweisprachigen Schulen haben die Lehrer die Beschränkung vor allem in der Verwendung des Tsotsil als Studienobjekt, da sie es selbst nicht vollständig beherrschen. José verwendet die Sprache der Kinder und erzählt über die Vorteile seines eigenen Indigenseins, wodurch er den Unterricht besser auf die Kinder abstimmen kann und das Vertrauen der Eltern leichter gewinnt. (I. José: Abs. 791, 823-831) Alle Lehrer versuchen im Sinne einer interkulturellen Erziehung die Bildungsinhalte auf die Umgebung der Kinder abzustimmen und so ihre Kultur in die Schule zu integrieren.

Vier der Lehrer berichten auch über Veränderungen die sie bemerken, wenn sie im Sinne der IZE arbeiten. Sie erzählen, dass sie vor allem Veränderungen im Verhalten der Kinder feststellen, wenn sie deren Kultur in den Unterricht aufnehmen.

„Hablando de algo que es de ellos, entonces los niños [...] se entusiasman y se animan y quieren hacer de todo, con tal de que los escuches. [...] Incluso se le nota en sus caras, se notan bien felices cuando les preguntas acerca de [su cultura] y sobre todo lo incluyes en la clase, [eso] les gusta mucho y el cambio de actitud y de participación es muy notable.“ (I. Luis: Abs. 404)

Durch den Gebrauch von zwei Sprachen, lernen die Kinder leichter und schneller. „*Se te hace más fácil utilizar las dos lenguas, porque te entienden mejor. Si sólo usas la lengua española, entonces no hay una comprensión para los niños.*“ (I. Juan: Abs. 438)

Probleme bei der Umsetzung der IZE sehen die Lehrer an der geringen Beteiligung und dem fehlenden Bewusstsein der Eltern für die Vorteile einer interkulturellen zweisprachigen

Erziehung. In diesem Zusammenhang erzählt Sebastian, dass ein Schuldirektor nicht gegen die Wünsche der Eltern arbeiten kann. Weiters sehen die Lehrer ein Problem in der Verschriftlichung der indigenen Sprache, da weder sie noch die Eltern sie richtig schreiben können und es an dafür notwendigen Unterrichtsmaterialien fehlt.

Unterstützung für die Umsetzung der IZE erhalten die Lehrer durch Fortbildungen, die aber aus ihrer Sicht zu kurz sind. Sie lernen dabei wie man den Unterricht in indigener Sprache plant. Auf einen Lehrplan für die indigenen Sprachen warten die Lehrer noch.

“Hay capacitaciones, [...]¿cómo planear en lengua indígena? [...]¿cómo dosificar las actividades? y ¿cómo se puede dar? Todo en lengua indígena y luego se nos dificulta mucho ¿cómo escribirlo?” (I. Juan: Abs. 457)

Weitere interkulturelle Praktiken

Bei den Beobachtungen und auch durch die Interviews konnten weitere interkulturelle Praktiken erkannt werden. Zum Beispiel, dass die SchülerInnen in San José del Carmen vom Lehrer durch Pflöcke mittels einer Trillerpfeife in die Schule gerufen wurden. In allen besuchten Schulen fiel auf, dass die Lehrer die Pausen an die Aufmerksamkeit der Kinder anpassen und es keine fixen Zeiten für Pausen gibt, da diese auch nicht von einem in Schulen üblichen Gong eingeläutet werden. In San Antonio Buenavista konnten die Kinder in den Pausen auch nach Hause gehen um dort zu jausnen. Eine weitere Praxis an die sich die Lehrer anpassen, ist die Zeit. In den Gemeinschaften wird die Uhr zur Sommerzeit nicht umgestellt. In den Gemeinschaften zählt dann die „Stunde Gottes“ und es ist erst zum Beispiel 8 Uhr, wenn es in der Stadt bereits 9 Uhr ist. Die Lehrer passen sich alle an und beginnen und beenden den Unterricht zu jener Zeit, welche in den Gemeinschaften gültig ist, also um 9 Uhr und um 14 Uhr, während es in der Stadt bereits 15 Uhr ist, wenn sie ihren Unterricht beenden. Da die Lehrer alle in der Stadt leben, leben sie im Sommer in zwei Zeiten. (I. Juan: Abs. 638) Gruppenarbeiten sind in den Schulen üblich und ergeben sich zum Teil automatisch durch die Kinder. Manche Lehrer legen auch besonderen Wert darauf die Zusammenarbeit zwischen den SchülerInnen zu steigern.

5.3.5 Die Nützlichkeit des Bildungsmodells IZE für die Entwicklung der indigenen Region

In diesem Abschnitt soll es um den Einfluss eines IZE Fokus in der Schulbildung auf die regionale Entwicklung gehen. Alle Lehrer sind der Meinung, dass die Schule die Entwicklung der Region immer dann fördern kann, wenn sich die Eltern beteiligen und einverstanden sind. Dass Bildungsmodell IZE kann behilflich sein, da es das Verstehen und die Kommunikation mit der Gemeinschaft begünstigt, wenn der Lehrer und die Gemeinschaft dieselbe Sprache

sprechen. Speziell die einsprachigen Lehrer, erwähnen die Notwendigkeit der Kommunikation mit der Gemeinschaft, denn es gilt viele gegenseitige Vorurteile abzubauen.

“Necesitamos ponernos a platicar mucho, con los padres, porque son un poco abusivos, ya lo hemos intentado pero no. Hemos tocado el tema de la basura y no han hecho caso. [...] Realizando juntas, pero [...] no se va a poder, [ya] lo intentó el maestro Amado, el levantó más la escuela. Antes la escuela no tenía sillas, mesas, y él se fue a Tuxtla a hacer esos movimientos y todavía fueron a criticar, de qué ¿por qué no vienen a clases? Y les enseña y les dice, [pero] dicen que no, que su chamba es dar clase. [...] No respetan lo que hace uno.” (I. Dagoberto: Abs. 420,444)

Lehrer – Direktoren: An den kleineren Schulen, an denen es nur einen Lehrer gibt, ist dieser auch der verantwortliche Direktor, welcher sämtliche administrativen Aufgaben zu erfüllen hat. Manche fühlen sich durch die Vielzahl an Tätigkeiten die ihnen zusätzlich zum Unterrichten übertragen werden überfordert.

„¿Qué tanto puede hacer un maestro solito?“ (I. Juan: Abs. 590) „Hay que solicitar para que te lo pasan en 2,3,5 años. [...] Todo es el maestro [...] Te dice la gente [qué quieren] solicitar, y el maestro tiene que buscarlo. [Soy] director y maestro, pierdo tiempo para solicitar las necesidades que hay en el lugar.“ (I. Juan: Abs. 610)

Einer der Lehrer ist der Meinung, dass durch die IZE indigene Erfolgsgeschichten bekannt werden und eine Art Kettenreaktion auslösen könnten. Er spricht von einer Veränderung der Mentalität, einem intellektuellen Wachsen, welches die Entwicklung fördern kann. (I. Luis: Abs. 500) Er spricht in diesem Zusammenhang auch von der Notwendigkeit des sozialen Engagements der LehrerInnen für die SchülerInnen, die Schule und die Gemeinschaft und ist auch der Meinung, dass die Schule definitiv die Entwicklung der Gemeinschaft fördern kann, vor allem dann wenn die LehrerInnen in der Gemeinschaft leben, und dadurch eine intensiverer Beziehung aufbauen können.

„Mi papá siempre vivió en las comunidades donde trabajaba y por eso podía ayudar al desarrollo de esa comunidad, haciendo muchas cosas, eventos, mejorando la escuela, construyéndole salones, canchas, plazas cívicas, todo ese tipo de cosas, pero siempre y cuando el maestro viva ahí.“ (I. Luis: Abs. 512)

Luis und Dagoberto erzählen in diesem Zusammenhang von einem geplanten Umweltprojekt, welches innerhalb des Unterrichts stattfinden soll und das Einverständnis und die Beteiligung der Eltern braucht um eine Breitenwirksamkeit zu erzielen. Sie wollen mit den Kindern den herumliegenden Müll der Gemeinschaft einsammeln, klassifizieren und wiederverwerten. So kann einerseits für Sauberkeit gesorgt und andererseits durch Recycling Neues geschaffen. (I. Luis: Abs. 512-516, I. Dagoberto: Abs. 424) Solche Projekte sind wichtig um einen verantwortungsvollen Umgang mit für sie neueren Konsumgütern und deren Verpackungen zu erlernen (Getränkedosen) und ihrer natürliche Umwelt zu schützen.

Damit die Schulen in den Gemeinschaften funktionieren können, braucht es auch ein gutes Klima des Lehrens und Lernens, welches durch gegenseitigen Respekt und Vertrauen geschaffen werden kann.

5.3.6 Die Form der heutigen IZE Lehrerausbildung

Es geht hier um die *Escuela NORMAL Licenciado Manuel Larrainzar*, welche den Fokus der interkulturellen zweisprachigen Erziehung seit 2004 hat und die einzige Lehrerausbildung in San Cristóbal de las Casas mit diesem Schwerpunkt ist. In ihr werden sowohl LehrerInnen für die Vorschule wie auch für die Primarstufe ausgebildet. Für die Ausbildung zur PrimarstufenlehrerIn werden jährlich circa 40 SchülerInnen aufgenommen. Diese Schule ist auf bundesstaatlicher Ebene sehr angesehen, aufgrund der Kenntnisse und der vielen praktischen Erfahrungen, die ihre SchülerInnen im Rahmen der Ausbildung machen. Die Ausbildung in dieser NORMAL dauerte 4 Jahre und wurde 2012 auf 5 Jahre erweitert. Um aufgenommen zu werden, muss man die *Preparatoria* (Maturaschule) mit einem Notendurchschnitt von 8,0 (guter Erfolg) abgeschlossen haben und die Zulassungsprüfung bestehen. Seit 2011 wird auch die Beherrschung einer indigenen Sprache verlangt und geprüft. Abgeschlossen wird die Ausbildung dann mittels Verfassens einer Diplomarbeit und einer Prüfung. Die jungen LehrerInnen erhalten den Titel *Licenciado/a en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*. Unterrichtet werden in der NORMAL sämtliche Fächer der Primarstufe und ihre Lehre, sowie philosophische Grundlagen der Primarschulbildung, kindlichen Entwicklungspsychologie, Schulführung, Sprache und Kultur, Sprachunterricht in Tsotsil und Tseltal, sowie die Einführung in die IZE, arbeiten mit Mehrstufenklassen und die Reform RIEB11. Schon von Beginn an machen die SchülerInnen der NORMAL Praktika in verschiedenen Schulen. Es beginnt mit Beobachtungen der Unterrichtspraxis, die im Verlauf um das eigene Unterrichten mit immer mehr Fächern erweitert wird. So hat man dann zum Beispiel im 5ten und 6ten Semester eine Woche Beobachtung und drei Wochen Unterrichtspraxis in allen Schulfächern. Im letzten Schuljahr gibt es ein intensives Praktikum von 24 Wochen, verteilt auf das ganze Schuljahr. In dieser Zeit müssen die PraktikantInnen täglich von Montag bis Freitag, vormittags unterrichten und am Nachmittag ihre Planungen machen sowie Unterrichtsmaterialien erstellen. Außerdem finden auch individuelle Beratungen in der NORMAL durch die dortigen LehrerInnen statt. Der Fokus der interkulturellen zweisprachigen Erziehung fließt von Beginn an in die Ausbildung jeden Faches ein und ist für 2 Jahre auch ein eigenständiges Unterrichtsfach. Für die Ausbildung von kompetenten DozentInnen mit dem Fokus der IZE, ist eine Ausbildung in beiden Konzepten, der Interkulturalität und der Zweisprachigkeit, notwendig. Vor allem im Bereich der Zweisprachigkeit gibt es noch erhebliche Probleme.

“El problema que tenemos acá es que de un grupo el 80% de nuestros alumnos son monolingües en español y queremos hablar de educación intercultural bilingüe. Intercultural yo creo que si podremos, pero bilingüe es otro concepto, entonces con éste sí resulta un poco difícil trabajar.” (I. Ranulfo: Abs. 56)

Eine Methode, welche die SchülerInnen der NORMAL lernen, um die Kultur der Kinder kennenzulernen und kulturelle Elemente wiederzuerlangen, nennt sich *Punto Nodal Cultural* (kultureller Knotenpunkt). Dazu wählen die SchülerInnen eine Kultur, einen Raum oder eine Gemeinschaft aus und aus dieser wiederum wählen sie entweder eine materielle Kultur, eine Weltsicht oder eine Tradition aus und entwickeln diese, indem sie die W-Fragen dazu stellen. Durch das Beantworten dieser Fragen, entsteht dann ein Text, und die SchülerInnen lernen die Kultur besser kennen. Anschließend sollen diese Arbeiten in indigener Sprache präsentiert und so mit den KollegInnen geteilt werden. Allerdings funktioniert das so nicht, denn die SchülerInnen bitten ihre zweisprachigen KollegInnen um Hilfe, wodurch sie selbst die Sprache nicht erlernen. Ein Kritikpunkt im Zusammenhang mit dem interkulturellen zweisprachigen Fokus ist, dass es in der gesamten NORMAL nur zwei reguläre, indigene Lehrer gibt, plus zwei Lehrer, die Tseltal und Tsotsil unterrichten. Im Sprachunterricht kann man also zwischen diesen beiden Sprachen wählen. Viele der LehrerInnen der NORMAL, waren früher selbst PrimarstufenlehrerInnen, wodurch sie viele praktische Erfahrungen mitbringen. Luis und Dagoberto sind mit der Ausbildung in der NORMAL zufrieden und können sich mit dieser um eine Stelle sowohl im einsprachig als auch im zweisprachig System bewerben.

“La educación, la enseñanza que nos dan es buena, los maestros que están ahí saben y te saben enseñar y sí, me siento muy preparado.” (I. Luis: Abs. 937)

5.4 Ergebnisse zu den Kinderzeichnungen

Vorab werden einige Ergebnisse aus den Beobachtungen der Kinder dargestellt. Es handelt sich um sehr lebhaftes Kinder, die sehr verspielt sind, nur kurzfristig aufmerksam sind, und viele Anreize der LehrerInnen benötigen. Wenn die Kinder eine Arbeit erledigt haben, kann es gut sein, dass sie beginnen herumzulaufen, hinauszugehen und allgemein für Unruhe sorgen, was diejenigen Kinder, die noch arbeiten, beeinflusst und stört. Sobald die Aufmerksamkeit der Kinder nachlässt, oder sie unterfordert sind, beginnt ein Kommen und Gehen. In San José del Carmen ist besonders aufgefallen, dass die Mädchen sehr schüchtern sind und dazu neigen, sich hinter ihren Schals zu verstecken. Außerdem spielen die Mädchen nicht gemeinsam mit den Burschen in den Pausen. Während die Buben Basketball spielen, stehen die Mädchen in einer Ecke und sehen zu. Im Unterricht ist auch auffällig, dass

diejenigen Kinder, die eine Aufgabe gut lösen konnten, dann den anderen bei ihren Aufgaben behilflich sind. Grundsätzlich handelt es sich um sehr aufgeweckte und wissbegierige Kinder.

Damit Kinder zeichnen können, brauchen sie feinmotorische Fähigkeiten, sowie Vorstellungskraft und Kreativität. All das sind Fähigkeiten, welche in der Schule angeregt werden sollten. Grundsätzlich haben alle Kinder dieselben Fähigkeiten, Unterschiede ergeben sich erst darin, inwieweit bestimmte Fähigkeiten stimuliert und angeregt werden, um sie entwickeln zu können. Die Analyse der Kinderzeichnungen trifft also keine Aussage darüber, ob Kinder Begabung und Fähigkeiten haben, sondern nur darüber, ob sie diese Fähigkeiten entwickeln konnten, wobei die Schule eine wichtige Rolle einnimmt. Wie die Kinder zeichnen, zeigen sie, welche Dinge mehr und welche Dinge weniger Bedeutung für sie haben. Die Art und Weise, wie sie sich selbst zeichnen, lässt Rückschlüsse auf ihre Selbstwahrnehmung zu und darüber, ob sie schon mit anderen Menschen oder Dingen in Beziehung treten können. Farbgebungen sind sehr schwer zu interpretieren, weswegen sie so verstanden werden, dass sie auf etwas Wichtiges hinweisen. Realistische Proportionen und detaillierte Strukturen weisen auf eine klarere Vorstellung über die Außenwelt hin. Öftere Versuche etwas darzustellen, die wieder ausradiert werden, weisen auf Unsicherheit hin, die Aufgabe zu erledigen.

Die Kinder wurden darum gebeten ihre Schule zu zeichnen. Sie wurden angewiesen zu zeichnen, was ihnen wichtig ist und ihnen besonders gefällt. Um die Aufgabe umzusetzen, erhielten sie Papier, einen Bleistift, Radiergummi und Spitzer, sowie Ölkreiden. In allen Schulen verstärkten die Lehrer diese Anweisungen. Alle Kinder widmeten sich circa 20 bis 30 Minuten dieser Aufgabe und unterstützten sich gegenseitig, was in einigen Zeichnungen klar ersichtlich ist. Um eine genauere Interpretation zu erreichen, wurden die Kinderzeichnungen in Kooperation mit zwei ExpertInnen, die weder die Kinder noch die Gemeinschaften kennen, durchgeführt. Die beiden ExpertInnen bringen so auch eine andere fachliche Perspektive ein, Julian die psychologische und Fadia eine anthropologische, welche die Interpretation sehr bereichern.

Die Darstellung aller 40 Zeichnungen ist in diesem Rahmen nicht möglich, weswegen 6 davon ausgewählt wurden, um einen Eindruck über die Kinder zu erhalten. Zu diesem Zweck wird zuerst jede Schule für sich dargestellt und mittels einer Tabelle die Häufigkeiten wichtiger Phänomene gezeigt, um anschließend auf zwei repräsentative Zeichnungen genauer einzugehen. Abschließend werden alle Schulen in einer Zusammenfassung vergleichend besprochen.

5.4.1 San José del Carmen: Escuela Primaria Bilingüe, Vicente Suárez Ferrer

Die Kinder von San José del Carmen zeichneten am 28.10.2011, zu diesem Zeitpunkt hatten die SchülerInnen gerade einen Lehrerwechsel erlebt. Der Lehrer Sebastian hat die Schule verlassen, da er in Pension ging. Danach hatten die Kinder für circa 2 bis 3 Wochen keine Schule, bis eine neue Lehrerin, Rosa, den Unterricht wieder aufnahm. Von 28 SchülerInnen waren an diesem Tag 14 anwesend, 3 Mädchen und 11 Burschen, haben die Zeichnungen angefertigt.

Allgemein kann anhand der Zeichnungen festgestellt werden, dass alle Kinder die Schule von außen zeichnen und sich niemand innerhalb der Schule abbildet. Die Bilder stimmen miteinander überein und es gibt wenig Diversität in der Darstellung, was darauf zurückzuführen ist, dass die Kinder zusammenarbeiten und deswegen sehr ähnliche Arbeiten entstehen. Die Schule wird von den meisten groß und repräsentativ dargestellt und auch bemalt, allerdings ist sie bei manchen Zeichnungen kaum von einem normalen Wohnhaus zu unterscheiden und steht bei einigen wohl eher in Bezug auf die Familie. Dort wo sich alles abspielt, ist der Basketballplatz vor der Schule, welcher den Anschein macht, als ob er der bedeutungsvollere Ort wäre. Es ist der Ort, an dem die Kinder mit ihren FreundInnen in Beziehung treten, was auch mit den Beobachtungen übereinstimmt. Keines der Kinder zeichnet einen Lehrer oder eine Lehrerin, was auf den gerade erfolgten Lehrerwechsel und auf eine fehlende Beziehung zu einer Führungspersönlichkeit innerhalb der Schule hinweist. Ersichtlich durch die Zeichnungen ist auch, dass es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt, die ein sehr ungleiches Entwicklungsniveau hat bzw. ungleich viel Stimulation erhalten hat. Gleichaltrige zeichnen sehr unterschiedlich, manche mit mehr Details, während andere Probleme haben, eine Form zu finden. Die Zeichnungen der Buben sind oft detaillierter und lassen darauf schließen, dass sie mehr kreative Anreize erhalten haben. Die Präsenz der Mädchen ist wesentlich geringer, sie haben sich selbst zwar gezeichnet, aber erscheinen nur wie Schatten. Nur ein Junge hat eine weibliche Person gezeichnet. Der Großteil der Zeichnungen liegt unter einem dem Alter entsprechendem Entwicklungsniveau,

nur eine Zeichnung liegt darüber. Die Art der Darstellung der Schule und des Basketballplatzes lassen darauf schließen, dass die Schule nicht sehr stark mit ihrer Lebensrealität verbunden ist. Diese Darstellungen entsprechen auch den Beobachtungen, dass die Schüler, vor allem die Burschen, dort viel Zeit verbringen. Schon vor Schulbeginn spielen sie dort, wenn sie mit einer Aufgabe fertig sind, laufen sie dort hin und auch die große Pause wird dort verbracht. Einige Kinder haben noch keine genauere Vorstellung über sich selbst und auch ihre Wahrnehmung der realen Welt ist noch nicht sehr gut ausgeprägt. Der Großteil der Kinder macht mehrere Versuche die Schule darzustellen, was auf Unsicherheit beim Erfüllen der Aufgabe hindeutet. Die Hälfte der Kinder zeichnet das Auto von Projekt CEA, mit dem sie jede Woche Früchte geliefert bekommen, welche dann vom Lehrer in der Pause verteilt werden. Diese Beziehung scheint etwas Konstantes für die Kinder zu sein, in diesem Fall konstanter als jene zum Lehrer. Die meisten Kinder können ihren Namen selbst schreiben, allerdings manche nicht richtig. In Tabelle 11 werden die Häufigkeiten einiger Phänomene dargestellt.

Im Folgenden werden zwei repräsentative Zeichnungen genauer beschrieben.

Mädchen, 9 Jahre alt, 4. Klasse:

Diese Zeichnung ist nicht dem Alter des Mädchens entsprechend. Es wird versucht die Schule genauer darzustellen, allerdings mit weniger Lust, als die davor befindlichen Elemente. Sie zeichnet zwar die Basketballkörbe, aber nur von der Seite, was darauf hindeutet, dass der Basketballplatz für sie kein sichere Ort ist. Dies stimmt auch mit den Beobachtungen überein, in denen die Mädchen nie am Platz spielen, sondern sich meist gemeinsam am Rand aufhalten.



Der gelbe Ball befindet sich neben ihr und ihrer Freundin, was den Raum außerhalb als Ort, um mit Freundinnen zu spielen, bezeichnet und möglicherweise auch den Wunsch so wie die Burschen Ball zu spielen, ausdrückt. Der Baum steht für eine wichtige Bezugsperson und auch die Henne deutet auf das Zuhause hin. Blumen sind Symbole für etwas Schönes.

Abbildung 13 Kinderzeichnung 1

Die Darstellung zeigt, dass versucht wird die Realität abzubilden, es aber erhebliche Schwierigkeiten gibt, eine Form dafür zu finden. Der Name wird selbst geschrieben aber leider falsch. Die Mädchenfiguren haben sehr wenig Ausdruck in den Gesichtern, was mit ihrer sehr schüchternen und introvertierten Art übereinstimmt.

Tabelle 11 Häufigkeiten von Phänomenen in den Kinderzeichnungen. San José del Carmen

Kategorie:	Anzahl:	Beschreibung:
Dem Alter entsprechend:	1	Die Ausführung hinsichtlich Proportionen, Genauigkeit und Nähe zur Realität sind dem Alter entsprechend.
Über dem Alter:	1	Proportionen und Genauigkeit liegen über dem entsprechenden Alter.
Unter dem Alter:	12	Die Proportionen und die Genauigkeit, sowie die Nähe zur Realität liegen unter dem entsprechenden Alter.
Basketballplatz:	13	Der Basketballplatz wird dargestellt, er ist ein bedeutungsvoller Ort innerhalb des Schulgeländes.
Basketballplatz mit Figuren:	6	Bezeichnet einen Ort um mit FreundInnen in Beziehung zu treten, andere Personen außerhalb der Familie werden wahrgenommen.
Gut proportionierte Figuren:	5	Genauere Vorstellung über sich selbst.
Gute Proportionen von Schule und Platz:	7	Genauere Vorstellungen über die Außenwelt, die Welt um sich herum.
Schule groß, repräsentativ und realistisch:	10	Die Schule hat Bedeutung, ist ein signifikanter Ort. Versuch die Aufgabe genauer zu lösen.
Schule wie Wohnhaus:	4	Die Schule könnte auch das Wohnhaus sein und steht mit der Familie stärker in Beziehung.
Etwas berühren, mit jemandem spielen:	6	Ein Zeichen genauerer Selbstwahrnehmung und einer stärkeren Integration der realen Welt.
Darstellung der Direktion:	5	Repräsentiert die Realität und auch das Vorhandensein einer Autoritätsperson.
Sich selbst nicht oder sehr unproportional gezeichnet:	5	Geringe Selbstwahrnehmung.
Öfters probiert:	12	Unsicherheit beim Erfüllen einer Aufgabe.
Hühner:	4	Haben Wichtigkeit, beziehen sich aber auch mehr auf das Zuhause.
Fahne:	2	Ein nationalistisches Symbol, lässt darauf schließen, dass in der Schule etwas darüber gelernt wurde, bzw. gibt es eine Fahne in der Nebenklasse.
Auto mit Weg:	5	Bedeutet, dass das Auto kommt und geht, aber auf jeden Fall eine als wichtig wahrgenommene Beziehung besteht.
Auto:	2	Eine als wichtig wahrgenommene Beziehung, als Bestandteil der Schule.
Name selbst geschrieben:	13	Können ihren Namen selbst schreiben.

Bursche, 11 Jahre alt, 5. Klasse:

Es handelt sich um eine sehr detaillierte Darstellung der Schule, welche sehr nahe an der Realität liegt. Dennoch ist diese Zeichnung etwas unter dem entsprechenden Alter. Die wichtigsten Elemente werden bemalt, diese sind die Schule und die Basketballkörbe, die sogar aus einer anderen Perspektive dargestellt werden. Die Darstellung der Figuren am Platz ist nicht so detailliert, außer der Selbstdarstellung, die zeigt, wie er gerade einen Korb wirft. Es handelt sich in diesem Fall um den besten Basketballspieler der Schule. Auffällig bei seinen Menschendarstellungen ist, dass manche einen dicken Bauch haben, so als ob sie etwas in sich tragen würden. Er ist der einzige, der ein Mädchen zeichnet. Unklar ist, ob es sich um die neue Lehrerin oder um eine Schulkollegin handelt. Wenn es eine Schulkollegin ist, stellt sich die Frage, warum nur eine gezeichnet wird. Allerdings entspricht diese Form der Darstellung der Realität, da die Mädchen in den Pausen an diesem Ort standen.



Abbildung 14 Kinderzeichnung 2

Allgemein ist in dieser Zeichnung eine Beziehung zu Führungspersonlichkeiten erkennbar, die einerseits mit der Person im Auto und andererseits durch die Direktion dargestellt werden. Er selbst stellt sich als Führungspersonlichkeit am Basketballplatz dar, was mit den Beobachtungen übereinstimmt. Name und Alter werden selbst geschrieben.

5.4.2 El Paisaje: Escuela Primaria Bilingüe Una Luz en la Montana

Die Kinder von El Paisaje zeichneten am 18.10.2011 ihre Schule. Zu diesem Zeitpunkt befand sich ihre Schule gerade in Bau und hatte bereits auf drei Seiten Wände aus Holzbrettern bekommen. Noch einen Monat zuvor, bestand die Schule nur aus einem Dach und den wichtigsten Möbeln. Von den 23 SchülerInnen waren am Tag der Zeichnungen 8 anwesend, davon 5 Mädchen und 3 Buben. Bei diesen Zeichnungen gibt es keine Altersangaben der Kinder, da sie die in Spanisch gestellte Frage nach ihrem Alter nicht beantworten konnten. Die Einschätzung darüber, ob die Zeichnungen dem Alter entsprechen, wird deswegen über die jeweilige von ihnen besuchte Klasse angenommen.

Auffällig ist bei all diesen Zeichnungen, dass alle Kinder eine fertige und sehr bunte Schule gemalt haben, und niemand die Schule so gezeichnet hat, wie sie tatsächlich aussieht. Die Kinder drücken damit den Wunsch nach einer lebhaften und farbenfrohen Schule aus, beziehungsweise ist dies eine Form, mit der sie die Realität verleugnen, indem sie sich in ihren Gedanken alles viel schöner ausmalen. Besonders auffällig ist die gegenseitige Beeinflussung der Kinder, was sich in sehr ähnlichen Zeichnungen äußert und speziell an der Farbgebung der Schule ersichtlich ist. Von diesen Kindern wird das Innere der Schule genauer dargestellt, manche zeichnen sich in die Schule hinein, der Lehrer Juan kommt aber in den Zeichnungen nicht oder höchstens einmal vor. Dennoch gibt es etwas sehr Repräsentatives an der Schule, da sie mit fröhlichen Farben und positiven Assoziationen wie Blumen dargestellt wird. Bei manchen sticht das Dach besonders hervor. Der Großteil der Zeichnungen ist nicht dem Alter der jeweiligen Klasse entsprechend und die Kinder haben noch keine genauere Selbstwahrnehmung. Die Wahrnehmung der realen Welt ist bei den meisten noch nicht ausgereift, und nur zwei der Zeichnungen stellen die Umgebung der Schule realistisch dar. Die Kinder sind sicherer in ihrer Form der Darstellung. Besonders erstaunlich ist, dass auch die Kleinsten ihren Namen selbst schreiben konnten. In Tabelle 12 wird die Häufigkeit einiger wichtiger Phänomene der Zeichnungen dargestellt.

Tabelle 12 Häufigkeiten von Phänomenen in den Kinderzeichnungen. El Paisaje

Kategorie:	Anzahl:	Beschreibung:
Dem Alter entsprechend:	1	Die Ausführung hinsichtlich Proportionen, Genauigkeit und Nähe zur Realität sind dem Alter entsprechend.
Unter dem Alter:	7	Die Proportionen und die Genauigkeit, sowie die Nähe zur Realität liegen unter dem entsprechenden Alter.
Gut proportionierte Figuren:	1	Genauere Vorstellung über sich selbst.
Sich selbst nicht oder sehr unproportional gezeichnet:	7	Geringe Selbstwahrnehmung.
Bunte Schule:	7	Eine sehr bunte Schule, die auf eine gute Beziehung hindeutet, aber den Wunsch nach einer farbenfrohen und freundlichen Schule ausdrückt.
Sich in die Schule gezeichnet:	5	Das Innere der Schule ist der bedeutungsvolle Ort, dort wo alles passiert.
Öfters probiert:	3	Unsicherheit beim Erfüllen einer Aufgabe.
Fahne:	2	Ein nationalistisches Symbol, lässt darauf schließen, dass in der Schule etwas darüber gelernt wird.
Auto mit Weg:	2	Bedeutet, dass das Auto kommt und geht, auf jeden Fall als wichtiger Teil wahrgenommen wird, und in diesem Fall eine Darstellung der Realität bedeutet.
Namen selbst geschrieben:	8	Können ihren Namen schon selbst schreiben.

Im Folgenden werden zwei Zeichnungen herausgegriffen und genauer beschrieben.

Bursche, 2. Klasse, vermutlich zwischen 7 und 8 Jahren:

Die Schule sticht als farbenfrohes Element hervor. Besondere Aufmerksamkeit erhält das Ziegeldach, das im Gegensatz zu den Wänden und Fenstern in der Realität schon länger vorhanden ist. Die Sonne repräsentiert eine wichtige Bezugsperson, vermutlich den Vater, sie wird beschriftet. Ein Weg führt zur Schule, man kann hin- und wieder weggehen.



Die Fahne am Dach bezieht sich auf einen nationalistischen Bildungsinhalt, vermutlich den Unabhängigkeitstag, der im Vormonat stattgefunden hat. Am Dach befindet sich ein Kamin, aus dem Rauch aufsteigt, was darauf deutet, dass dort Probleme hinaus können. Der Name, der Ort und die Klasse werden vom Schüler selbst dazugeschrieben. Dennoch ist diese Zeichnung nicht dem Alter entsprechend.

Abbildung 15 Kinderzeichnung 3

Mädchen, 4. Klasse, vermutlich zwischen 9 und 10 Jahren:

Die Schule wird bunt dargestellt mit besonderer Aufmerksamkeit für das Dach. Diese Zeichnung spiegelt die Detailfreudigkeit dieses Alters wider und entspricht ihm. Sie selbst stellt sich realistisch in der Schule dar und ist mit der Realität verbunden, was sich dadurch ausdrückt, dass sie den Boden berührt und die Blume neben ihr Wurzeln hat. Die offene Türe und der Weg zeigen, dass man hier kommen und gehen kann. Die Freundinnen besuchen die Schule und tragen ihre Schulsachen mit sich. Am Himmel stehen Mond und Sonne, welche die wichtigen Bezugspersonen repräsentieren, also Vater und Mutter. Die Straße mit den Autos entspricht der Realität, sie führt dort vorbei, es handelt sich um eine Durchfahrtsstraße und Autos fahren in beide Richtungen. Besonders interessant sind die spitzen Dächer der Autos, welche darauf hindeuten, dass sie als ein den Unterricht störendes Element empfunden werden.



Abbildung 16 Kinderzeichnung 4

Diese Tatsache stimmt mit den Beobachtungen überein, denn wenn Autos vorbeikommen, laufen die Kinder diesen nach, was den Unterricht unterbricht und sich wegen der fehlenden Wände nicht vermeiden lässt. Grundsätzlich handelt es sich durch die bunten Farben um eine sehr fröhliche Darstellung der Schule, ergänzt durch die freundlichen Gesichter und positiven Elemente wie Blumen und Bäume.

5.4.3 San Antonio Buenavista: Escuela Primaria Bilingüe Felipe Carrillo Puerto

Die SchülerInnen von San Antonio Buenavista zeichneten am 10.10.2011 ihre Schule. An dem Tag als die Zeichnungen entstanden, waren 28 von 48 SchülerInnen anwesend, davon 16 Mädchen und 12 Burschen. Die Kinder erhielten dieselben Angaben, wie in den vorherigen Schulen, allerdings gab der Lehrer José genauere Anleitungen, die Stühle und Tische zu zeichnen, was sich in den Zeichnungen deutlich widerspiegelt. Sie konnten die Kinder die Frage nach ihrem Alter nicht beantworten.

Auffällig ist, dass die kleineren Kinder aus der ersten und zweiten Klasse die Aufgabe nicht umsetzen können. Sie zeichnen hauptsächlich Tiere und Pflanzen. Diese Zeichnungen sind am wenigsten strukturiert, viele zeichnen eine sehr kleine Schule. Objekte, die sich in der Schule befinden, werden neben der Schule gezeichnet, was auf eine schwache Integration der realen Welt hindeutet und auf eine unklare Idee, was Schule ist. Der Großteil der SchülerInnen hat noch keine klare Selbstwahrnehmung, was sich in sehr unproportionalen Menschenfiguren zeigt. Dennoch zeichnen sich manche SchülerInnen innerhalb der Schule und zeichnen auch den Lehrer, was darauf hinweist, dass der Lehrer und das Innere der Schule für die Kinder Bedeutung haben. Einige Kinder aus den höheren Klassen zeichnen viele Spielgeräte, diese sehr detailliert, was den Geräten besondere Wichtigkeit gibt. Auffällig ist, dass man an den Zeichnungen gut erkennen kann, welche Kinder zusammengesessen sind und sich so gegenseitig stark beeinflussten. In den Zeichnungen dieser Schule kommen besonders viele Fahnen vor, vermutlich weil die Kinder erst kürzlich über die Unabhängigkeit

gelernt haben. Fast die Hälfte der Schüler hat mit Unsicherheiten über die Form der Darstellung zu kämpfen. Mehr als die Hälfte der Kinder kann ihren Namen nicht selbst dazuschreiben.

In Tabelle 13 werden die Häufigkeiten einiger Phänomene dargestellt.

Tabelle 13 Häufigkeiten von Phänomenen in den Kinderzeichnungen. San Antonio Buenavista

Kategorie:	Anzahl:	Beschreibung:
Unter dem Alter:	28	Die Proportionen und die Genauigkeit, sowie die Nähe zur Realität liegen unter dem entsprechenden Alter.
Basketballplatz:	10	Der Basketballplatz wird dargestellt, scheint ein bedeutungsvoller Ort innerhalb des Schulgeländes zu sein.
Sich selbst am Basketballplatz:	6	Bezeichnet den Ort, wo man sich wohl fühlt und in zwei Fällen auch mit Freunden spielt.
Gut proportionierte Figuren:	1	Genauere Vorstellung über sich selbst.
Integrierte Darstellung der Elemente:	9	Genauere Vorstellungen über die Außenwelt, die Welt um sich herum.
Keine integrierte Darstellung der Elemente:	18	Die reale Welt wird nicht als solche dargestellt, einzelne Elemente fliegen am Blatt herum, was die Schule ist, wird nicht integriert, ist unklar.
Sehr kleine Schuldarstellung:	7	Im Vergleich zu anderen Elementen wird die Schule sehr klein dargestellt.
Sich selbst innerhalb der Schule dargestellt:	8	Das Innere der Schule ist der bedeutungsvolle Ort.
Sich selbst und Lehrer innerhalb der Schule dargestellt:	3	Das Bedeutungsvolle spielt sich innerhalb der Schule ab, der Lehrer wird wahrgenommen und ist eine wichtige Figur in der Schule.
Sich selbst nicht oder sehr unproportional gezeichnet:	27	Geringe Selbstwahrnehmung.
Öfters probiert:	13	Unsicherheit beim Erfüllen einer Aufgabe.
Tisch:	17	Können den Anweisungen des Lehrers, den Tisch zu zeichnen folgen; die meisten zeichnen ihn aus der Vogelperspektive.
Fahne:	8	Ein nationalistisches Symbol, lässt darauf schließen, dass in der Schule etwas darüber gelernt wurde.
Besen:	11	Teil der Aufgabe der SchülerInnen ist es, die Schule selbst sauber zu halten, der Besen steht als Symbol dafür.
Spielgeräte:	5	Um die Schule herum werden einige Spielgeräte sehr detailliert gezeichnet, wodurch sie mehr Aufmerksamkeit als die Schule selbst erhalten.
Name selbst geschrieben:	13	Können ihren Namen selbst schreiben.
Keine Darstellung der Schule:	7	Können die Aufgabe, die Schule zu zeichnen, nicht erfüllen.

Im Weiteren werden zwei Zeichnungen einzeln dargestellt.

Mädchen, 3. Klasse, vermutlich zwischen 8 und 9 Jahren alt

Die Zeichnung liegt weit unter dem entsprechenden Alter, zeigt das Mädchen selbst in der Schule sitzend vor dem roten Tisch, und der Lehrer wird in seiner Rolle dargestellt. Es handelt sich um eine integrierte Zeichnung, das Bedeutende der Schule findet im Inneren statt und es gibt eine klare Beziehung zum Lehrer.



Die Selbstwahrnehmung als Schülerin, die unterrichtet wird, entspricht der Realität, aber das Mädchen hat erhebliche Schwierigkeiten, die Darstellungsform zu finden. Die Fahne deutet wieder auf das Lernen über den Unabhängigkeitstag hin, die Farbgebung entspricht der Realität. Baum und Blume sind positive Elemente und beide deuten auf eine Verwurzelung mit der Realität hin. Dieses Mädchen kann ihren Namen nicht selbst dazuschreiben.

Abbildung 17 Kinderzeichnung 5

Bursche, 6. Klasse, vermutlich zwischen 12 und 13 Jahren alt:



Es handelt sich um eine Zeichnung, die weit unter dem entsprechenden Alter liegt. Außerdem ist die Zeichnung nicht integriert. Die Schule ist sehr klein dargestellt, Elemente aus dem Inneren der Schule, wie Tisch, Stuhl, Besen, Schaufel, Tafel und Glühbirne werden außerhalb der Schule gezeichnet. Die Glühbirne verkörpert möglicherweise den Wunsch nach mehr Licht, da diese Schule keinen Strom hat. Besen und Schaufel lassen auf die Reinigungstätigkeiten der SchülerInnen schließen.

Abbildung 18 Kinderzeichnung 6

Er selbst zeichnet sich am Sportplatz fast gleich groß wie den Ball. Dort ist der Ort, an dem er sich sieht, er hat eine unklare Vorstellung über sich selbst. Es finden sich noch Spielgeräte und ein weiteres Gebäude, vielleicht die Toiletten, auf der Zeichnung. Er kann seinen Namen und seine Klasse selbst dazuschreiben.

5.4.4 Gemeinsame Zusammenfassung und Vergleich aller Schulen und Zeichnungen

Auffällig bei den meisten Zeichnungen ist, dass sie nicht dem Alter entsprechen, was mit einer zu geringen kreativen Stimulation durch die Schule in diesem Bereich zu tun hat. Am strukturiertesten erscheinen die Zeichnungen aus San José del Carmen, speziell die Buben haben dort mehr Anreize erhalten. Es wird vermutet, dass diese zusätzliche Stimulation nicht von der Schule kommt, sondern von Mitarbeitern des Projektes CEA, welche immer wieder kreative Arbeiten mit den Kindern durchführen. Der fehlende Lehrer zeigt die fehlende Identifikationsfigur und die Außenperspektive der Kinder weist darauf hin, dass das für sie als wichtig Empfundene dort und nicht in der Schule stattfindet.

Die SchülerInnen von El Paisaje weisen mehr Identifikation mit der Schule auf, da sie sich im Inneren zeichnen und somit das Wichtige im Inneren der Schule stattfindet. Die vielen Farben weisen auf den Wunsch nach einer besseren Schule hin und zeigen die Identifikation mit ihr. Der Lehrer wird nicht dargestellt, dennoch hat er mehr Bedeutung, denn die positive Besetzung der Schule hat mit ihm zu tun, da es das Gebäude nicht sein kann. Bei diesen Zeichnungen wird der Vorteil einer kleineren Klasse deutlich, da sich die SchülerInnen so mehr mit Lehrer und Schule identifizieren und alle ihren Namen schreiben können.

In San Antonio Buenavista ist sehr auffällig, dass die SchülerInnen die Schule und ihr Umfeld auch in der sechsten Klasse noch sehr wenig integrieren, was auf Schwierigkeiten hinweist, mit der Welt in Beziehung zu treten. Aufgrund der sehr großen Klasse zeigt sich, dass es an Stimulation der einzelnen SchülerInnen fehlt, was sich deutlich in den Zeichnungen niederschlägt. Die ersten und zweiten Klassen haben große Schwierigkeiten, die Aufgabe zu lösen, da sie noch keine klare Vorstellung über die Schule haben. Die Bilder dieser Schule sind am wenigsten strukturiert. Der Platz vor der Schule und die Spielgeräte werden vor allem von den größeren SchülerInnen am bedeutungsvollsten empfunden, da sie diese besonders detailliert darstellen.

Durch die Zeichnungen wird sehr deutlich, dass die Schule für viele der Ort ist, wo sie sich mit ihren FreundInnen zum Spielen treffen und für wenige der Ort, an dem ihnen eine positive Identifikationsfigur viele neue Dinge lehrt. Die geringe Präsenz eines Lehrers oder einer Lehrerin in allen Zeichnungen zeigt, dass zu den jeweiligen LehrerInnen keine intensive

Lehrer-Schüler Beziehung besteht, was die häufigen Lehrerwechsel widerspiegelt. Deutlich wird, dass das gemeinsame Arbeiten der SchülerInnen für sie eine wichtige Rolle spielt und ihnen Sicherheit gibt. Es zeigt aber auch, dass der Unterricht für den Einzelnen sehr schwierig ist, vor allem dann, wenn Anweisungen in Spanisch gegeben werden, wie es bei den Zeichnungen der Fall war. Mädchen stellen hauptsächlich Mädchen dar und Burschen fast nur Burschen, was die Trennung der Geschlechter verdeutlicht. In vielen Zeichnungen kommt der Wunsch nach einer farbenfrohen und fröhlichen Schule zum Ausdruck, was auf eine grundsätzlich positive Einstellung zur Schule schließen lässt.

6 Beantwortung der Forschungsfragen und Diskussion

Abschließend werden die Forschungsfragen beantwortet. Am Beginn stehen die spezifischen, am Ende die übergeordnete. Daraus ergibt sich die Beantwortung der diese Arbeit leitende Forschungsfrage. Die erhaltenen Ergebnisse werden mit dem Diskurs um die interkulturelle zweisprachige Erziehung, der zu Beginn vorgestellt wurde, in Beziehung gebracht.

Was wissen die betroffenen AkteurInnen über IZE?:

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die AkteurInnen in der Forschungsregion noch relativ wenig über die interkulturelle zweisprachige Erziehung wissen, vor allem wenn man bedenkt, dass seit 10 Jahren unter diesem Schwerpunkt gearbeitet werden sollte und die Anerkennung der plurikulturellen Nation 20 Jahre zurückliegt. Besonders die Empfänger dieses Bildungsfokus, die Eltern stellvertretend für ihre Kinder, wissen am wenigsten darüber. Dieses fehlende Wissen über die Vorteile, die eine solche Bildung für das Lernen der Kinder bringt, ist ein Grund für Skepsis und Widerstand auf Seiten der Eltern. Das Wenige, das die Eltern darüber wissen, hat mit beiden Konzepten, also Kultur und Sprache, zu tun und beinhaltet auch Schlagwörter wie „Gleichberechtigung“ und „Beherrschung beider Sprachen“. Trotzdem wird es als etwas Fremdes, das von außen kommt, verstanden und ist nicht etwas, wovon die Eltern sagen, dass sie einen solchen Bildungsfokus haben möchten oder gar davon sprechen, dass sie ein Recht auf eine interkulturelle zweisprachige Erziehung haben. Ganz im Gegenteil, ihre Sorge bezieht sich darauf, die spanische Sprache zu erlernen, was weiterhin als einzige Möglichkeit gilt, bessere Zukunftschancen zu erlangen. Sie stehen dem Gebrauch der Muttersprache in der Schule mit Skepsis gegenüber.

Diese Ansichten stimmen mit dem allgemeinen Diskurs zur indigenen Bildung überein, indem die Schule durch die Lehre von sprachlichen und mathematischen Grundkompetenzen die Möglichkeit schafft, Ausgrenzung zu überwinden. (vgl.: Abram 2004b: 121)

Die älteren zweisprachigen Lehrer wissen relativ wenig über diesen Bildungsfokus, unter dem sie seit mehreren Jahren arbeiten sollten. Dieses geringe Wissen darüber ist speziell auf die Begrifflichkeiten der IZE bezogen. Ein praktisches Wissen über die Notwendigkeit zur Kontextualisierung der Bildungsinhalte und zur Verwendung der Muttersprache ist durchaus vorhanden. Den Fokus der Zweisprachigkeit kennen sie besser, da er ein älteres Konzept ist und ihnen selbst die Möglichkeit gab Lehrer zu werden. Keiner der interviewten Lehrer hat durch eine Fortbildung der SEP von der IZE erfahren, alle haben es beiläufig mitbekommen, als die ersten Universitäten mit diesem Schwerpunkt entstanden. Dies ist wohl der Grund dafür, dass sie sich davon nicht betroffen fühlen. Sie erhalten zwar Kurse, um besser und mehr zweisprachig zu arbeiten, und werden gezwungen die Muttersprache zu verwenden, kennen aber die dahinter stehenden Diskurse wenig. Das lässt den Anschein entstehen, als ob von ihnen erwartet werden würde, dass sie aufgrund ihres eigenen Indigenseins wissen müssen, worum es geht. Diese Tatsache stimmt mit dem überein, was der Autor Antonio Saldivar in dem hier verwendeten Artikel feststellt, nämlich, dass ein Großteil der Bevölkerung ein sehr oberflächliches Verständnis von Interkulturalität hat und folklorische Sichtweisen zur Rettung der Kulturen weiterhin aktuell sind. (vgl.: Saldivar 2004: 11)

Natürlich gibt es auch ExpertInnen für diesen Bildungsfokus, die ein sehr breites Wissen darüber haben, sie stellen noch die Minderheit dar. Weshalb der hier interviewte Experte Ranulfo recht damit hat, dass das Wissen über die IZE im Diskurs verblieben ist und sich noch nicht auf allen in der Bildung arbeitenden Ebenen durchgesetzt hat.

Raul, der Koordinator des Projektes CEA, das genauso mit Bildung zu tun hat, weiß wenig über IZE, er kann sich über die Begrifflichkeiten zusammenreimen, worum es gehen könnte. Dieses fehlende Wissen der diversen AkteurInnen über IZE ist bedauerlich, da sich durch das Projekt CEA im Ort ungeahnte Möglichkeiten für eine interkulturelle Bildungspraxis ergeben könnten. Dieses Projekt könnte einen guten Raum für praktisches Lernen bieten, wie es im Diskurs von IZE gedacht ist. Siehe dazu Punkt 2.3.3 Orientierung an der Praxis und die Tabelle 2, in dieser Arbeit.

Alle Zukunftserwartungen lasten auf denjenigen LehrerInnen, welche eine Ausbildung unter dem Fokus der IZE absolviert haben und die ersten sind, die dieses Wissen in die Praxis tragen, ohne von älteren Konzepten vorbelastet zu sein.

Was ist interkulturelles Arbeiten in der Praxis?

Wie aus den Daten hervorgeht, ist das Kontextualisieren der Bildungsinhalte die wohl wichtigste interkulturelle Praxis. Kontextualisieren ist eine zusätzliche Aufgabe der LehrerInnen, die in den indigenen Zonen arbeiten. Die Notwendigkeit zu Kontextualisieren ergibt sich aus den Lehrinhalten, die durch Bücher vermittelt werden sollten und sich hauptsächlich auf die urbane spanischsprachige Mehrheitskultur beziehen. Sie haben nichts oder wenig mit dem Leben in den Gemeinschaften zu tun. Das Ziel, welches dadurch verfolgt wird, ist, den indigenen Kindern eine lebensnahe Bildung zu vermitteln und ihnen die Möglichkeit zu geben, bedeutungsvoll zu lernen. Unter einer lebensnahen Bildung versteht man Inhalte, die entweder jetzt oder in einer nahen Zukunft mit dem Leben der Kinder zu tun haben und aus diesem Grund leichter und schneller gelernt, sowie besser behalten werden. Eine lebensnahe Bildung könnte noch viel mehr sein als nur die Kontextualisierung der vorgegebenen Bildungsinhalte. Die Eltern würden sich eine Bildung wünschen, in der die Kinder Nützliches für die gesamte Gemeinschaft lernen, wie zum Beispiel Agrartechniken. Eine solche Bildung könnte der Entwicklung der gesamten Gemeinschaft dienlich sein und würde die Partizipation und das Interesse der Eltern an der Schule steigern. Wie aus der Bildungsgeschichte der indigenen Völker Mexikos hervorgeht, gab es eine sehr ähnliche Form der Bildung bereits, als die Schulen durch das CCTTI in der Region eingeführt wurden. Die Wünsche der Eltern sind dem, was damals umgesetzt wurde, sehr ähnlich. Siehe dazu Punkt 2.1 Schaffung einer eigenen Institution in dieser Arbeit.

Damit die LehrerInnen die generalisierten Bildungsinhalte kontextualisieren können, müssen sie die Lebensbedingungen der Kinder und ihre Kultur kennenlernen. Dazu braucht es einerseits Zeit, damit Vertrauen entstehen kann, damit Eltern und Kinder auf Fragen zu ihrer Kultur Antworten geben können. Andererseits brauchen die LehrerInnen auch Fähigkeiten als ForscherInnen, wenn sie kulturelle Elemente wiedererlangen wollen. Im indigenen Kontext hat die Elternarbeit einen besonderen Stellenwert, es geht dabei um die Schaffung einer guten Beziehung zwischen Schule und Gemeinschaft. Das Arbeiten mit den Eltern kann als weitere interkulturelle Praxis gedeutet werden, vor allem um bei den Eltern Bewusstsein für die Schulbildung zu schaffen. Die Praxis besteht darin, dass LehrerInnen von Haus zu Haus gehen, um die Eltern über die Schulpflicht für Buben und Mädchen aufzuklären. Weiters um nachzusehen, ob es in der Familie schulpflichtige Kinder gibt, die die Schule nicht besuchen. Zusätzlich bemühen sich die LehrerInnen, Bewusstsein für die Verwendung der Muttersprache und die Aufnahme der Kultur zu schaffen. In diesem Fall geht die Elternarbeit weit über das normale Maß hinaus und stärkt die Beziehung zwischen der staatlichen

Institution Schule und der lokalen indigenen Gemeinschaft, was den Zielen der interkulturellen zweisprachigen Erziehung entspricht.

Eine weitere interkulturelle Praxis in Bezug auf die Eltern ist die Rücksichtnahme der LehrerInnen und DirektorInnen auf deren Wünsche, was die Administration der Schule und die Verwendung der Muttersprache im Unterricht betrifft. Das sind die Bereiche, in denen die Eltern Einfluss auf die Bildung nehmen. Im administrativen Bereich bedeutet das, dass die LehrerInnen die Aufgabe haben, die Schule zu verbessern indem sie bei staatlichen Stellen um den Bau eines weiteren Klassenzimmers oder eines Sportplatzes ansuchen, was nur im Einverständnis mit den Eltern möglich ist. Es kann vorkommen, dass die Eltern die LehrerInnen um Unterstützung im außerschulischen Bereich bitten. Somit hat die Schule eine wichtige Rolle für die Entwicklung des Ortes. Im inhaltlichen Bereich bezieht sich die Rücksichtnahme darauf, dass die LehrerInnen sich auf jene Themen konzentrieren, die den Eltern besonders wichtig sind und andere Inhalte hintanstellen, obwohl sie im Lehrplan vorgesehen sind. Die Bildungsziele der SEP werden so hinter die Bildungsziele der Eltern gestellt. Die LehrerInnen legen also ihre Ziele im Einklang mit den Vorstellungen der Eltern selbst fest, um die Beziehung zwischen Schule und Gemeinschaft nicht zu belasten. Im indigenen Bereich gibt es bereits eine gewisse Flexibilität im Lehrplan, der eine solche interkulturelle Anpassung erlaubt, wenn auch dadurch die Verwendung der Muttersprache im Sinne der IZE blockiert wird. Die Flexibilisierung der Lehrpläne wird im Diskurs um die IZE verlangt, jedoch gibt es noch viele Unklarheiten, die dazu führen, dass nur ein Mindestmaß an Inhalten, nämlich sprachliche und mathematische Grundkompetenzen, vermittelt werden. Diese vorhandene Flexibilität wird von den befragten Lehrern nicht ausreichend hinsichtlich einer engeren Kooperation mit der Gemeinschaft zur Aufnahme von deren eigenen Inhalten in die Unterrichtspraxis genutzt.

Eine weitere interkulturelle Praxis ist die Anpassung der LehrerInnen an das Zeitverständnis der Gemeinschaften. Im Sommer beginnen sie den Unterricht eine Stunde später und passen sich so den ortsüblichen Zeiten in den Gemeinschaften an, die die Uhren nicht auf Sommerzeit umstellen. Eine weitere Anpassung an die Zeit der Gemeinschaft betrifft die Pausen, die nicht fix sind, sondern von der Aufmerksamkeit der Kinder abhängen. In manchen Schulen können die Kinder in den Pausen das Schulgelände verlassen und ihr Zuhause aufsuchen. Da die Schulzeiten nicht an den Agrarkalender angepasst sind, kommt es zum Beispiel in der Periode der Aussaat zu einem sehr geringen Schulbesuch. Ein weiterer Grund, die Kinder nicht in die Schule zu schicken, kann Regenwetter sein. Das wissen die LehrerInnen und erscheinen an solchen Tagen nicht zum Unterricht. Auch das kann als

interkulturelle Praxis verstanden werden, allerdings nicht als positive. Gruppenarbeiten und Teamarbeit sind eine gängige Praxis in den Schulen und werden von den befragten Lehrern toleriert und auch gefördert. Diese kollektive Form des Lernens wird im Diskurs um IZE besprochen. Siehe dazu Punkt 2.3.3 Diversifizierung und Zugehörigkeit des Lehrplans, sowie Tabelle 2, wichtige Kriterien für die Umsetzung einer interkulturellen Aktivität in dieser Arbeit. Allerdings ist es eine pädagogische Praxis, die verbessert werden kann, damit die Kinder selbst als Lehrer auftreten können. Vor allem in den Mehrstufenklassen kann eine solche Bildungspraxis, wenn die größeren die kleineren Kinder in ihrem Lernen unterstützen, die Lernerfolge aller fördern und das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten steigern. Wie in der eben genannten Tabelle 2 von Antonio Saldivar ersichtlich, gibt es noch eine Reihe weiterer wichtiger interkultureller Aktivitäten. Darunter das Lernen außerhalb der Schule oder das Einladen wichtiger lokaler Persönlichkeiten in die Schule. Dafür wurden in der Forschungsregion keine Anzeichen gefunden. Nach wie vor ist die Lehre auf das Klassenzimmer beschränkt, was mit früheren Anweisungen durch die SEP zu tun hat und noch nicht überwunden wurde. Siehe dazu Punkt 2.1 Erneute Zentralisierung der indigenen Bildung in dieser Arbeit.

Wie findet der zweisprachige Unterricht in der Praxis statt?

Voraussetzung für den zweisprachigen Unterricht ist, dass es sich um eine zweisprachige Schule handelt, wo die LehrerInnen die Muttersprache der Kinder sprechen und schreiben können.

In den einsprachigen Schulen spielt es eine Rolle, wie die LehrerInnen mit der Sprache der Kinder umgehen, auch dann, wenn sie diese nicht unterrichten. Es macht einen Unterschied, ob die Kinder ihre Sprache innerhalb der Schule verwenden können, um miteinander zu kommunizieren und sich gegenseitig zu unterstützen, oder ob die Sprache der Kinder völlig aus der Schule ausgeschlossen wird. Der Unterschied ergibt sich in der Wahrnehmung der Kinder, welchen Platz und somit welche Wertigkeit ihre Sprache in der Schule und für die mestizischen LehrerInnen hat. Es ist ein Unterschied, ob die Kinder wahrnehmen, dass nur sie die fremde Sprache nicht beherrschen, oder ob sie diese Probleme auch bei den LehrerInnen feststellen können. Alle interviewten Lehrer der einsprachigen Schulen geben den Kindern die Möglichkeit, in ihrer Muttersprache zu kommunizieren und verwenden ihre Sprache, um Anweisungen zu geben, soweit sie dies aufgrund ihrer eigenen Fähigkeiten in dieser Sprache können. Es handelt sich um eine Veränderung der Bildungspraxis und um eine Veränderung der Haltung der Lehrer gegenüber der Verwendung der Sprachen der Kinder innerhalb der Schule.

In den zweisprachigen Schulen haben die LehrerInnen die Verpflichtung, die Sprache der Kinder zu verwenden, auch dann, wenn sie in eine Region geschickt werden, deren Sprache sie selbst nicht vollständig beherrschen. Sie müssen diese Sprache selbst erlernen. In wie weit die LehrerInnen die Sprache der Kinder im Unterricht verwenden, hängt einerseits von ihren eigenen Sprachkompetenzen ab, andererseits davon, in wie weit die Gemeinschaft dies zulässt. Im Sinne der IZE sollten die LehrerInnen die Muttersprache der Kinder als Kommunikations-, als Lehrsprache und als Studienobjekt in allen Schulklassen verwenden, sodass die SchülerInnen alle vier Sprachkompetenzen in ihrer Muttersprache erlernen können und dem Spanischen als zweite Sprache Raum gegeben wird. Die interviewten Lehrer haben nicht die volle Sprachkompetenz in der Muttersprache ihrer SchülerInnen, wodurch ihre Verwendung, wie sie in der IZE gedacht ist, eingeschränkt ist. Vor allem ihre Verwendung als Studienobjekt kann von diesen Lehrern nur minimal umgesetzt werden, da es ihnen an theoretischem Wissen über die Sprache und ihre Schrift mangelt und die Vereinheitlichung der Schrift innerhalb einer Sprache aufgrund ihrer Varianten noch nicht abgeschlossen ist. Da es im Lehrplan keine genauen Anweisungen zur Verwendung der Muttersprache der Kinder gibt, wird diese zwar im Einklang mit dem Spanischen verwendet, dennoch hat das Spanische mehr Raum, da das Ziel verfolgt wird, diese Sprache zu erlernen. Es handelt sich demnach um ein sehr altes Bildungsziel, welches nach wie vor Wichtigkeit hat. Die Lehrer verwenden die Muttersprache der Kinder, um ihnen Inhalte zu erklären, um Dinge, die sie im Spanischen nicht verstehen, zu übersetzen, um Anweisungen zu geben, um Fragen zu stellen und um mit den Eltern zu kommunizieren. Von einem gleichberechtigten Gebrauch beider Sprachen kann nicht gesprochen werden, da die Muttersprache der Kinder erst verwendet wird, wenn etwas im Spanischen nicht verstanden wird. Dies spiegelt sich in den didaktischen Materialien, die den Lehrern zur Verfügung gestellt werden, wider. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Schulbücher, die in spanischer Sprache erscheinen und nur um wenige Bücher und didaktische Materialien in der Sprache der Kinder, die wirklich in den Schulen ankommen. Außerdem wird die Verwendung der Muttersprache immer geringer, je höher die Klasse ist. Die einzige Sekundarstufe via Fernsehübertragung innerhalb der Region ist die verbreitetste Form in indigenen Gebieten aber bietet keinen zweisprachigen Unterricht an, was die Weiterführung eines solchen Bildungsfokus in allen Schulstufen beschränkt. Die Verwendung der Muttersprache im Sinne einer Übergangs-Zweisprachigkeit zum Erlernen des Spanischen besteht weiterhin und läuft einer in allen Schulstufen anzuwendenden koordinierten Zweisprachigkeit zuwider.

Was fördert die praktische Umsetzung von IZE?

Auf nationaler sowie auf internationaler Ebene gibt es bereits einige die IZE fördernde rechtliche Rahmenbedingungen. Diese wurden im Forschungsstand und in Punkt 2.3.1 Rechtlicher Rahmen der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Mexiko beschrieben. Aus den Interviews geht hervor, dass die Lehrer gezwungen sind, die Muttersprache der Kinder zu verwenden, den Unterricht in indigener Sprache zu planen sowie Evaluierungen in der Sprache der Kinder durchzuführen. Fortbildungen durch die SEP unterstützen sie dabei. Eine gewisse Flexibilität des Lehrplans erlaubt ihnen eine freiere, den Bedürfnissen der Kinder entsprechende, Gestaltung des Unterrichtes. Es gibt bereits die ersten Lehrerausbildungen mit interkulturellem zweisprachigem Fokus und mehrere interkulturelle zweisprachige Universitäten für indigene StudentInnen. Sie fördern die Umsetzung von IZE, da in diesen Hochschulen indigene ProfessionistInnen interkulturell zweisprachig ausgebildet werden. Sie tragen das Modell IZE in eine breitere Öffentlichkeit, können aus ihrem kulturellen Kontext heraus Forschung betreiben und eine Vorbildfunktion für andere indigene Personen einnehmen. Es gibt bereits didaktische Materialien und erste literarische Werke in den indigenen Sprachen. Ebenso gibt es Übersetzungen von Rechtstexten in die indigenen Sprachen. Methoden für die Lehrer der indigenen Sprachen entwickeln sich und Schritt für Schritt werden auch Regelungen für die Schrift gefunden. Man kann sagen, dass bereits erste Räume für interkulturelles und zweisprachiges Arbeiten entstehen. Allgemein wird die indigene Bildung durch staatliche Förderprogramme unterstützt, die Ressourcen für die Schulen zur Verfügung stellen und Stipendien für alle SchülerInnen gewähren. Damit ist der mexikanische Staat seiner im 2. Verfassungsartikel festgeschriebenen Verantwortung, Stipendiensysteme auf allen Bildungsniveaus zu schaffen, nachgekommen. Diese Stipendien fördern den Schulbesuch der indigenen Kinder, die ansonsten arbeiten gehen müssten. Für die Forschungsregion kann gesagt werden, dass die Nähe zur Stadt San Cristóbal de las Casas wenig Einfluss auf die Bildungssituation in den nahe liegenden Gemeinschaften hat. Ein die IZE fördernder Umstand ist die Tatsache, dass alle mexikanischen Schulen eine interkulturelle Erziehung anbieten sollten. Auch diejenigen, die in indigenen Zonen und einsprachig sind, haben den Fokus einer interkulturellen Erziehung. Eine weitere fördernde Bedingung ist die Vorbildwirkung anderer Länder, die schon länger unter diesem Schwerpunkt arbeiten und bereits Erfahrungen gesammelt und publiziert haben. All diese Tatsachen sind der Grund dafür, dass immer mehr über Interkulturalität gesprochen wird und somit auch über IZE. Außerdem hat sich in den letzten 20 Jahren mehr Solidarität mit der indigenen Bevölkerung und ihren Lebensbedingungen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft entwickelt. Nicht zuletzt aufgrund von indigenen Organisationen und internationalen

Diskursen. Die Bildungsreform RIEB11 mit dem Schwerpunkt der Entwicklung von Fähigkeiten durch die Methode der Projektarbeit, beinhaltet die Idee eines selbstgesteuerten Lernens und verändert damit die Rolle der LehrerInnen hin zum Unterstützer für ein autonomes Lernen. Diese Reform ist im Sinne der IZE als positiv zu sehen, sie entspricht dem Diskurs um IZE. Allerdings macht diese methodische Veränderung im indigenen Kontext erst dann Sinn, wenn die Kinder mit Grundlagen in ihrer Muttersprache arbeiten können. Sinnerfassendes Lesen kann nur geübt werden, wenn das Kind die Sprache des Lesestoffes versteht. Zum Zeitpunkt der Forschung gab es solche Bücher noch nicht.

Was hemmt die praktische Umsetzung?

Einer der augenscheinlichsten Faktoren, der die Umsetzung der IZE hemmt, ist die Tatsache, dass das zweisprachige Bildungssystem in den indigenen Zonen nicht flächendeckend eingeführt wurde. Die interkulturelle Erziehung kann in den einsprachigen Schulen nur zum Teil umgesetzt werden, da die SchülerInnen in diesen Schulen unter sehr schwierigen Bedingungen, nämlich ohne die LehrerInnen zu verstehen, die spanische Sprache erlernen müssen. Einer der Gründe dafür, dass das System IZE nicht in allen Gemeinschaften eingeführt wurde, ist der Widerstand der Eltern gegen den zweisprachigen Unterricht. Bei den Eltern muss das Bewusstsein für die Vorteile einer zweisprachigen Erziehung geschaffen werden. Ihre Einstellung muss sich dahingehend verändern, die Schule nicht mehr ausschließlich als Ort zu betrachten, in dem Spanisch gelernt wird, sondern als „ihre“ Schule, in der ihre Kinder für ihr Leben lernen. Dazu ist es notwendig, dass die Eltern Entscheidungen darüber treffen, welches Wissen für die Gemeinschaft nützlich ist und wie dieses in die Schule integriert werden kann. Die Partizipation der Eltern muss gesteigert werden, vor allem im Bereich der zu lehrenden Inhalte, sodass die Eltern und die Gemeinschaft das Gefühl haben, dass ihre Beteiligung wichtig und wertvoll ist, und nicht einem Zeitverlust gleichkommt. Eine Möglichkeit, die Eltern von interkultureller zweisprachiger Erziehung zu überzeugen ist, dass mit ihnen darüber gesprochen wird. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass sie erkennen, dass ihre Kinder durch die zweisprachige Erziehung schneller und leichter Spanisch lernen. Damit das passieren kann, ist es notwendig, LehrerInnen einzusetzen, die vollständig unter diesem Fokus arbeiten können. Eines der größten Hemmnisse für die IZE ist die Besetzung der LehrerInnen. Die Tatsache, dass zweisprachige LehrerInnen in Gemeinschaften arbeiten, deren Sprache sie nicht vollständig beherrschen und die Tatsache, dass sie meist nur ein bis zwei Jahre in einer Gemeinschaft bleiben, blockiert die Umsetzung der IZE. Beides hat mit Vereinbarungen zu tun, welche die Lehrgewerkschaft erkämpft hat, jedoch mehr zum Vorteil der LehrerInnen als zum Vorteil für das gesamte Bildungssystem. Die Besetzung von LehrerInnen, die die Sprache ihrer

SchülerInnen nur zum Teil sprechen, hat zumindest bei den Tsotsiles nichts mit dem Mangel an LehrerInnen in dieser Sprache zu tun. Die Besetzung von LehrerInnen, welche die Sprache der Kinder nur teilweise sprechen, bringt viele Nachteile für die IZE, da sie einerseits den zweisprachigen Fokus nur zum Teil umsetzen können und erhebliche Schwierigkeiten haben, die Muttersprache der Kinder in Schrift zu lehren. Andererseits wird auch das Spanische nur eingeschränkt vermittelt, da sie diese Sprache oft nicht vollständig beherrschen. Diese Tatsache führt dazu, dass die Qualität des Spanischen, das die Kinder erlernen, unzureichend ist, was sie in einem weiteren Schritt nicht vor Diskriminierung durch die Mehrheitsgesellschaft schützt. (vgl.: Díaz Couder 2009: 895) In solch einer Situation wird der IZE-Fokus nur teilweise umgesetzt, die positiven Beispiele über die Vorteile der IZE bleiben aus und können den Eltern auf diesem Weg nicht vermittelt werden. Der zweite Aspekt, dass die LehrerInnen nur kurze Zeit in einer Gemeinschaft bleiben, lässt jegliche Kontinuität in der Bildung verloren gehen. Jeder Lehrerwechsel bedeutet einen Neubeginn, nicht nur für SchülerInnen und LehrerInnen, die sich aufeinander einstellen müssen, sondern auch für die Beziehung zwischen der Gemeinschaft und den LehrerInnen. Sie müssen einander wieder neu kennenlernen, Vertrauen aufbauen und ihre Kultur vermitteln, damit die neuen LehrerInnen kontextualisieren und die Kultur der Gemeinschaft in den Unterricht aufnehmen können. Die Aufnahme der Kultur bleibt an der Oberfläche verhaftet und die Gefahr einer ständigen Wiederholung von gleichen Themen besteht. Diese Form der Besetzung der LehrerInnen verstärkt deren Überforderung, und stellt ein weiteres Hemmnis für die Umsetzung der IZE dar. Die LehrerInnen müssen neben den sonstigen Aufgaben auch noch die Sprache der Kinder in ihrer Schrift erlernen. Aufgrund der mangelhaften Umsetzung der IZE, darunter vor allem der Forschung über die indigenen Kulturen und der Aufbereitung dieses Wissens für den Unterricht, werden diese Aufgaben an die LehrerInnen delegiert. Neben dem Unterrichten müssen sie die Kultur der Kinder erforschen, Elternarbeit leisten, adäquate Materialien erstellen und Inhalte vorbereiten, sowie sämtliche für die Schule notwendigen Ressourcen organisieren. Hinzu kommen ständig neue Schulprojekte, die sie kennen und umsetzen sollten. Diese Überforderung ihrer Rolle und die unzureichende Vermittlung der neueren Projekte an die LehrerInnen führt schließlich dazu, dass viele sich an dem festhalten, was ihnen Sicherheit gibt und sie bereits kennen, also der früheren Bildungspraxis. Dies sind die Übergangs-Zweisprachigkeit, der Frontalunterricht und das Auswendiglernen von fremden Inhalten. Diese Praktiken wirken weiterhin stark nach und die Umsetzung einer interkulturellen zweisprachigen Bildungspraxis wird dadurch gehemmt. Das macht ständige Kampagnen zur Bewusstseinserschaffung, wie sie im Diskurs um IZE vorgeschlagen werden, notwendig, allerdings nicht nur bei den Eltern, sondern auch bei den LehrerInnen.

Die Unterstützung, welche die LehrerInnen für die Umsetzung des IZE-Fokus erhalten, wie Fortbildungen oder Materialien für den zweisprachigen Unterricht, sind laut den PädagogInnen nicht ausreichend. Die Fortbildungen sind von zu kurzer Dauer und Ressourcen sowie didaktische Materialien kommen oft nicht in den Gemeinschaften an, besonders jene in den indigenen Sprachen. Außerdem hat es den Anschein, dass die Fortbildungen der LehrerInnen vom Angebot und nicht von der Nachfrage bestimmt sind. Eine Fortbildung zum Umgang mit dem Computer macht wenig Sinn, wenn die LehrerInnen beziehungsweise die Schulen in denen sie arbeiten, keinen Computer haben. Natürlich ist es wichtig, dass auch die älteren LehrerInnen den Umgang mit dem Computer lernen, aber ein solches Wissen kann erst dann erlernt werden, wenn es auch geübt werden kann, ansonsten gerät es bereits vor der ersten Anwendung in Vergessenheit. Ein weiteres Hindernis im Zusammenhang mit der Überforderung der Lehrerrolle ist das Unterrichten von Mehrstufenklassen, vor allem, wenn es sich um eine sehr hohe Schüleranzahl und Klassen von der ersten bis zur sechsten Stufe handelt. Diese Situation führt zu weniger Aufmerksamkeit für die einzelnen SchülerInnen, Unter- oder Überforderung entsteht, beides führt zu Langeweile und die Kinder widmen sich dem Spielen, was bei den Eltern den Eindruck erweckt, dass in der Schule nicht ernsthaft gearbeitet wird und dann bedeutet Schule für sie Zeitverlust. Hinzu kommen häufige Schulausfälle, da die LehrerInnen in den kleinen zweisprachigen Schulen auch die DirektorInnen dieser Schulen sind und in ihrer Funktion häufig Versammlungen besuchen müssen, was für Misstrauen bei den Eltern sorgt, die das Gefühl haben, dass die LehrerInnen nicht ordnungsgemäß arbeiten. Das Problem der Mehrstufenklassen und die häufigen Lehrerwechsel werden von Antonio Saldivar als Grund für den geringen Nutzen, den die Schulbildung den indigenen Kindern bringt, genannt. (Saldivar 2004: 5f.)

Widersprüche innerhalb der Lehrerausbildung hemmen die Umsetzung der IZE. Einerseits, da nicht alle Lehrerausbildungen den Fokus auf IZE gerichtet haben und andererseits, weil auch die Lehrerausbildungen mit IZE-Fokus Schwierigkeiten haben, das Konzept der Zweisprachigkeit umzusetzen. So werden LehrerInnen ausgebildet, die den IZE Schwerpunkt kaum kennen und solche, die ihn gut kennen, aber die Zweisprachigkeit aufgrund ihrer eigenen sprachlichen Kompetenzen nicht umsetzen können. Die Anzahl derer, die beide Konzepte umsetzen können, steigt stetig. Wie sich ihre Präsenz auf die Bildungspraxis auswirkt, wird sich erst in einigen Jahren zeigen.

Ein weiteres Problem für die Umsetzung der IZE ist der fehlende Lehrplan für die indigenen Sprachen. Die LehrerInnen werden zwar angewiesen, diese Sprachen zu verwenden, es gibt

aber keine Richtlinien darüber, wie intensiv sie anzuwenden sind, was sich speziell auf ihre Verwendung als Studienobjekt auswirkt. Es braucht also Richtlinien von Oben, um Zwang zum interkulturellen zweisprachigen Arbeiten zu schaffen.

Ein großes Hindernis bei der Umsetzung der IZE stellen die unzureichende Bildungsforschung sowie die unzureichende Erforschung der indigenen lokalen Kulturen durch indigene ProfessionistInnen dar. Damit IZE erfolgreich in der Praxis umgesetzt und indigenes Wissen wiedererlangt werden kann, benötigen die LehrerInnen für ihre Arbeit gut aufbereitete Unterlagen, die mit dem Kontext der Kinder übereinstimmen. Bis es soweit ist, brauchen die LehrerInnen Methoden, um ihren Forschungstätigkeiten nachzukommen. Aus diesem Grund muss Raum für die Ausbildung zur Forschung geschaffen werden, sowie auch Mechanismen, um die so erhaltenen Ergebnisse an die nachfolgenden LehrerInnen weiterzugeben, um Kontinuität in der Bildungspraxis zu schaffen.

Bezogen auf die Forschungsregion scheint es auf Seiten der Regierung an politischem Willen für die Umsetzung der IZE zu fehlen. Alle befragten Lehrer fühlen sich in ihrer Aufgabe und in ihrer Verantwortung alleine gelassen. Unterstützungen kommen nicht oder nur teilweise an. Die Stellenbesetzung sowie häufige Lehrerwechsel lassen kein wahres Interesse des Staates zur Verbesserung der Bildungssituation in diesen nahe der Stadt liegenden Gemeinschaften erkennen. Das *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, speziell der Artikel 13, VI zu garantieren, dass die LehrerInnen die Sprache der SchülerInnen sprechen und schreiben können, wird ignoriert.

Inwieweit wird IZE als Bildungsmethode umgesetzt?

In der Forschungsregion wird IZE teilweise als Bildungsmethode umgesetzt, da die Lehrer die Sprache der Kinder nicht vollständig beherrschen und es auch Opposition der Eltern gibt, ihre Muttersprache im Unterricht zu verwenden. Den interkulturellen Fokus umzusetzen, wird von allen LehrerInnen zumindest versucht, allerdings begleitet von vielen Unklarheiten über das „Wie“ einer interkulturellen Erziehungspraxis. Besonders die zweisprachigen Lehrer haben große Empathie gegenüber den Gemeinschaften, was mit ihrer eigenen indigenen Identität zu tun hat. Sie finden den Zugang zu den Eltern leichter, da das Machtgefälle zwischen ihnen und den Gemeinschaften geringer ist als zwischen den Gemeinschaften und den mestizischen LehrerInnen. Sie sind mit vielen gegenseitigen Vorurteilen konfrontiert. Diese auszuräumen und zu überwinden ist das Ziel der interkulturellen Bildungspraxis und kann nur durch viel Kommunikation und daraus folgendem gegenseitigen Verständnis erreicht werden.

Welches Potential sehen die AkteurInnen im nationalen Bildungsprogramm IZE?

Lehrer, Eltern und Experten sehen in der IZE die Möglichkeit, die Haltung gegenüber den indigenen Kulturen von einer diskriminierenden, in eine wertschätzende zu verändern. Also eine Veränderung der Beziehung zwischen den diversen Kulturen, hin zu einer gleichberechtigten und respektvollen Beziehung aller, sodass die Indigenen nicht mehr gezwungen sind, ihre Kultur aufzugeben, wenn sie sich entwickeln wollen. Entwicklung soll aus ihrer Kultur heraus beginnen, mit dem Stolz und dem Bewusstsein über das Eigene, sowie dem Wissen über das Fremde. Der Experte Ranulfo sieht in der IZE die Möglichkeit für die Indigenen, ihre eigenen Kultur wiederzuerlangen, sie zu verbreiten und die Möglichkeit, über die eigene Kultur nachzudenken, um herauszufinden, welche Elemente aus ihr der eigenen Entwicklung dienlich sind und welche nicht. Die Zweisprachigkeit wird von den Eltern als Vorteil empfunden, der der gesamten Gemeinschaft zugute kommt, da die zweisprachigen Personen auch die anderen mit ihrer Fähigkeit unterstützen können und die eigene Sprache dadurch erhalten bleibt. Auch die Lehrer sehen in der Zweisprachigkeit die Möglichkeit, die Muttersprache der Kinder zu erhalten, was zu einem besseren Verstehen zwischen Gemeinschaft und LehrerInnen führt. Für die SchülerInnen ergeben sich Erfolgserlebnisse in ihrer Sprache, die für die Konstruktion der Identität von Bedeutung sind. Als Voraussetzung, dass sich dieses Potential der IZE entwickeln kann, ist eine flächendeckende Umsetzung des Bildungsschwerpunktes notwendig. Interkulturelle Erziehung für die gesamte Gesellschaft und IZE für alle indigenen Gemeinschaften sind notwendig, um die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Kulturen zu harmonisieren. Je intensiver die Beziehung der LehrerInnen zur Gemeinschaft ist, desto mehr Möglichkeiten ergeben sich, ihre Entwicklung durch die Schule zu fördern. Dies einerseits durch das Ansuchen um Ressourcen im Einklang mit den Bedürfnissen und Wünschen der Gemeinschaft und andererseits durch die Aufnahme der Kultur in den Unterricht und die Rücksichtnahme auf die Bildungsbedürfnisse der Gemeinschaft. Das macht die Bildung lebensnaher und die Partizipation für die Eltern an der Schule sinnvoller, hin zur Betrachtung als eigene Schule. Die mexikanische Gesellschaft zu einer interkulturellen Gesellschaft zu machen, ist Aufgabe aller. Besonders den Indigenen soll in dieser Gesellschaft ein neuer Platz gegeben werden. Ein Platz, in dem sie sich weiterentwickeln können, ihre Kultur einen Aufschwung erleben kann, neue Räume für die Verwendung ihrer Sprachen entstehen und sie Schmiege ihrer eigenen selbstbestimmten Entwicklung werden. Bis dort hin ist es vermutlich noch ein langer Weg, da auch die IZE noch in ihren Babyschuhen steckt. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass mehr indigene Erfolgsgeschichten bekannt werden, die das Denken vieler verändern könnten.

7 Empfehlungen

Zur Umsetzung einer wahren interkulturellen zweisprachigen Erziehung in der Zona Sur des Municipios San Cristóbal de las Casas wäre es wichtig, dass in jeder noch so kleinen Schule mindestens zwei LehrerInnen arbeiten. Eine(r) von ihnen sollte die Muttersprache der Kinder in Wort und Schrift beherrschen und die Funktion der DirektorIn dieser Schule ausüben. Dieser Direktor oder diese Direktorin sollte dazu verpflichtet werden, mindestens sechs Jahre, also einen vollständigen Zyklus der Primarstufe, in der jeweiligen Gemeinschaft zu verbleiben und zusätzlich verantwortlich für die Elternarbeit sein. Denn der wichtigste Faktor für die Umsetzung der IZE ist die Akzeptanz der Eltern, die nur durch eine gute Beziehung der LehrerInnen mit der Gemeinschaft erreicht werden kann. Früher gelang dies, weil die LehrerInnen in den Gemeinschaften lebten. Die Zeiten haben sich aber geändert, weshalb diese heute durch eine mehrjährige Anstellung der LehrerInnen erreicht werden könnte. Eine zweite Lehrperson, die das Spanische perfekt beherrscht und lehren kann, sollte dem oder der DirektorIn zur Seite gestellt werden, damit den Kindern ein gutes Spanisch gelehrt wird. Also eine Rückkehr zum einem Modell in dem mestizische mit indigenen LehrerInnen gemeinsam arbeiten, allerdings unter der Verantwortung der indigenen LehrerInnen. Diese Form der Zusammenarbeit mit einer derartigen Rollenverteilung würde Interkulturalität nicht nur lehren, sondern auch vorleben und das Bild von Gleichberechtigung entstehen lassen. Gleichberechtigung in dem Sinn, dass in den indigenen Gemeinschaften auch Indigene für ihre Bildung verantwortlich sind und durch Mestizen unterstützt werden. Die mestizischen LehrerInnen könnten dann weiterhin jährlich wechseln und sollten speziell für die Lehre der spanischen Sprache verantwortlich sein. In den ersten Berufsjahren eines Lehrers/einer Lehrerin macht ein häufiger Wechsel des Arbeitsortes Sinn, damit unterschiedliche Erfahrungen gesammelt werden können. Diese Vorgangsweise sollte aber nach einigen Jahren eingestellt werden und einem sechsjährigen Verbleib an einer Schule Platz machen. Das würde Kontinuität in der Bildung schaffen und dass ständige Wiederholen von gleichen regionalen Themen vermeiden. Eine weitere Variante wäre, innerhalb der Region mehrere größere gut ausgestattete Schulen zu errichten und auf viele kleine lokale, nicht funktionierende Schulen zu verzichten. Anstatt derer ein Schülertransportsystem einzurichten, das innerhalb der Region zusätzliche Arbeitsplätze schaffen würde, da die Nähe der Schule zum Wohnort den Schulbesuch nicht fördert. Das gemeinsame Besuchen einer Schule von SchülerInnen aus verschiedenen Gemeinschaften könnte auch die Kooperation zwischen den Gemeinschaften jetzt und in der Zukunft fördern. Dass die Schulen gut ausgestattet werden

und die Lehrer auch alle benötigten Materialien haben, ist eine Grundvoraussetzung für gutes Lernen, damit sich die Kinder wohl fühlen. Außerdem sollten die LehrerInnen dahingehend weitergebildet werden, wie sie in den Gemeinschaften forschen und wie sie dieses Wissen für die Schule verschriftlicht aufbereiten. Dazu brauchen sie finanzielle Ressourcen für Kopien und die Anschaffung sonstiger auf den Kontext der Kinder bezogenen Materialien. Notwendig sind Investitionen in die indigene Bildung. Das breite Aufklären über das Konzept der Interkulturalität ist eine weitere wichtige Grundvoraussetzung für alle LehrerInnen, damit diese es in die Gemeinschaften tragen.

Hat IZE eine Zukunft in Mexiko?

Wie bereits aus der indigenen Bildungsgeschichte ersichtlich ist, war die nationale Politik gegenüber den Indigenen von einem ständigen „vor“ und „zurück“ geprägt, je nach Konjunktur der jeweiligen Regierung. Mit der IZE wird es sich vermutlich nicht anders verhalten und sie wird einmal mehr und einmal weniger Aufmerksamkeit bekommen. Interkulturelle zweisprachige Erziehung und interkulturelle Erziehung haben Zukunft, da sie ein lebbares Gesellschaftsmodell anbieten. Nicht nur für Mexiko, sondern für eine globale Welt. Dennoch wird es noch viele Jahre und Generationen brauchen, bis hunderte von Jahren an Unterdrückung und gewaltsamen Beziehungen zwischen diversen Kulturen harmonisiert werden können. Es ist Aufgabe aller, offen darüber zu sprechen und Diskriminierung abzubauen.

8 Literaturverzeichnis

Abram, Matthias L. (2004a): Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Abram, Matthias (2004b): Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle zweisprachige Erziehung. In: GTZ (Hg.): Indigenen Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit. Heidelberg: Kasperek, 118-133.

Ahuja Sánchez, Raquel (u.a.) (2007): Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México. México: CGEIB. In: http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf (3. Mai 2011)

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973): Teoría y práctica de la educación indígena. México D.F.: SEP.

Almorín Oropa, Tomás E. (u.a.) (Hg.) (2006): Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II Encuentro multidisciplinario de la educación intercultural CEFIA-UIC-CGEIB. México: CGEIB.

APIBiMI Associazione Promozione Infanzia Bisognosa del Mondo Impoverito. In: APIBiMI onlus. Il futuro é bambino (o.J.). <http://www.apibimi.org/> (5. Jänner 2014)

Beer, Bettina (Hg.) (2008): Methoden ethnologischer Feldforschung. 2.Aufl. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

Bodenhöfer, Hans-Joachim (1983): Bildung und Entwicklung – Erfahrungen und neue Ansätze. In: Barunstein, Dieter/Raffer, Kunibert (Hg.): Technologie, Bildung und Abhängigkeit. Die kulturelle Dependenz der Entwicklungsländer. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, 29-45.

Böhm, Andreas (2012): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/Von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 475-484.

Boletín Mexicano de Derecho Comparado (o.J.): México, Las Reformas Constitucionales 1992. In: Biblioteca Jurídica Virtual, Revista Jurídica. <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/76/art/art4.htm> (7. Jänner 2014)

Bonfil, Guillermo (1995) [1979]: Educación indígena. El misterio bicultural. In: Odena Güemes, Lina (Hg.): Obras Escogidas de Guillermo Bonfil. Tomo 2. México: Instituto Nacional Indigenista, 803-805.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1993): Ley General de Educación. In: Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993, Texto Vigente, Última reforma publicada DOF 11-09-2013. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> (2. Dezember 2013)

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2004): Ley General de Desarrollo Social. In: Diario Oficial de la Federación, 20 de enero de 2004, Texto Vigente, Última reforma publicada DOF 07-11-2013. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264.pdf> (2. Dezember 2013)

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003a): Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. In: Diario Oficial de la Federación, 11 de junio de 2003, Texto Vigente, Última reforma publicada DOF 24-12-2013. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf> (5. Jänner 2014)

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003b): Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. In: Diario Oficial de la Federación, 13 de marzo de 2003, Texto Vigente, Última reforma publicada DOF 09-04-2012. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf> (17. Oktober 2012)

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1917): Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. In: Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917, Texto Vigente, Última reforma publicada DOF 27-12-2013. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (5. Jänner 2014)

Constitución Política de la República Mexicana (1857): Número 4888. In: Instituto de Investigaciones Jurídicas. <http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf> (7. Jänner 2014)

Diario Oficial de la Federación (2001): Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. In: <http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/Lists/Otros/Attachments/4/PND0106.pdf> (5. Jänner 2013)

Díaz Couder, Ernesto (2009): México. In: Sichra, Inge (Hg.): Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina. Tomo 2. Bolivia: FUNPROEIB Andes, UNICEF, 889-916.

Díaz M., José Carmen (Hg.) (2002): Antología temática: „educación intercultural bilingüe“. México: SEP.

Faschingeder, Gerald/Kolland, Franz/Wimmer, Franz Martin (Hg.) (2003): Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik?. Frankfurt a.M./Wien: Brandes & Apsel/Südwind.

Feldt, Heidi (2004): Indigenen Völker und Staat. In: GTZ (Hg.): Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit. Heidelberg: Kasperek, 49-60.

Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3.Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe/Von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fischer, Karin (u.a.) (Hg.): Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum.

Fischer, Karin/Hödl, Gerald/Parnreiter, Christof (2004): Entwicklung – eine Karotte, viele Esel? In: Fischer, Karin (u. a.) (Hg.): Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum, 13-55.

Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Kreuz Verlag.

GTZ (Hg.) (2004): Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit. Heidelberg: Kasperek.

Hamel, Rainer Enrique (2001): Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. In: <http://de.slideshare.net/LucyRangelRamirez/politicas-del-lenguaje-y-educacin-indgena-en-mxico> (5. Februar 2013)

INALI Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008): Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012, PINALI. In: http://site.inali.gob.mx/pdf/02_JUL_PINALI-2008-2012.pdf (16. November 2013)

INEGI Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2010): Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010. III. Características culturales, 56-68. In: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf (15. Oktober 2013)

Jiménez Naranjo, Yolanda (2009): Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar. México: CGEIB.

Kaller-Dietrich, Martina (2003): Profunde Kulturen und imaginäre Kulture. Eine gewaltsame Beziehung*. In: Faschingeder, Gerald/Kolland, Franz/Wimmer, Franz Martin (Hg.): Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik?. Frankfurt a.M./Wien: Brandes & Apsel/Südwind, 123-136.

Kolland, Franz (2004): Zwischen Fortschrittsoptimismus und kritischer Gesellschaftsanalyse. Die klassischen Entwicklungstheorien. In: Fischer, Karin (u.a.) (Hg.): Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum, 81-105.

Krotz, Stefan (2003): Die Kulturenvieftalt indigener Völker als Entwicklungsproblem in Lateinamerika. Das Beispiel der mexikanischen Indigenismuspolitik. In: Faschingeder, Gerald/Kolland, Franz/Wimmer, Franz Martin (Hg.): Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik?. Frankfurt a.M./Wien: Brandes & Apsel/Südwind, 137-154.

Langthaler, Margarita/Lichtblau, Pia (2006): Einleitung: Bildung und Entwicklung. In: Journal für Entwicklungspolitik 22 (4), 4-26.

López, Luis Enrique (2002): La educación intercultural bilingüe y sus aportes a la pedagogía Latinoamericana. In: Díaz M., José Carmen (Hg.): Antología temática: „educación intercultural bilingüe“. México: SEP, 61-74.

Muñoz Cruz, Héctor (2002): Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas. In: Díaz M., José Carmen (Hg.) (2002): Antología temática: „educación intercultural bilingüe“. México: SEP, 9-27.

Obregón Rodríguez, María Concepción (2008): Tzotziles. Los Indígenas del México Contemporáneo. México: SEP-CDI.

Pérez Pérez, Elías (2003): La crisis de la educación indígena en el área tzotzil: Los Altos de Chiapas. México: UPN.

Ramírez Castañeda, Elisa (2006): La Educación Indígena en México. México: UNAM.

Romano Delgado, Augustín (2002): Historia Evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil. Volumen 1. México: Instituto Nacional Indigenista.

Romano Delgado, Augustín (2003): Historia Evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil. Volumen 2. México: CDI.

Romano Delgado, Augustín (2004): Historia Evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil. Volumen 3. México: CDI.

Saldivar, Antonio (2004): Educación e Interculturalidad. Hacia la definición de estrategias Socioeducativas para la educación y formación de los pueblos indígenas. ECOSUR.

Schenk-Danzinger, Lotte (1996): Entwicklung Sozialisation Erziehung. Schul- und Jugendalter. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sichra, Inge (Hg.) (2009a): Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina. Tomo 1. Bolivia: FUNPROEIB Andes, UNICEF. In: http://www.proeibandes.org/atlas/tomo_1.pdf (17. Dezember 2013)

Sichra, Inge (Hg.) (2009b): Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina. Tomo 2. Bolivia: FUNPROEIB Andes, UNICEF. In: http://www.proeibandes.org/atlas/tomo_2.pdf (17. Dezember 2013)

SEDESOL Secretaría de Desarrollo Social (2010a): Catálogo de Localidades. Resumen municipal. Municipio de San Cristóbal de las Casas. In:

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=07&mun=078> (16. November 2013)

SEDESOL Secretaría de Desarrollo Social (2010b): Catálogo de Localidades. Información de localidad. San José del Carmen. In:

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=070780057> (16. November 2013)

SEDESOL Secretaría de Desarrollo Social (2010c): Catálogo de Localidades. Información de localidad. El Paisaje. In:

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=070780187> (16. November 2013)

SEDESOL Secretaría de Desarrollo Social (2010d): Catálogo de Localidades. Información de localidad. San Antonio Buenavista. In:

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=070780131> (16. November 2013)

SEP (2001): Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del futuro. In:

<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf> (7. Jänner 2014)

SEP (2011): Plan de Estudios 2011. Educación Básica. In:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf> (17. Jänner 2012)

Ströbele-Gregor, Juliana (2004): Indigene Völker und Gesellschaft in Lateinamerika: Herausforderungen an die Demokratie. In: GTZ (Hg.): Indigenen Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit. Heidelberg: Kasperek, 1-27.

Stavenhagen, Rodolfo (1996): Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas. In: Klesing-Rempel, Ursula (Hg.): Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural. México: Plaza y Valdés Editores, 71-94.

Tovar Gómez, Marcela (2006): Las políticas de educación indígena e intercultural en México: propuestas, dilemas y desafíos. In: Almorín Oropa, Tomás E. (u.a.) (Hg.): Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II Encuentro multidisciplinario de la educación intercultural CEFIA-UIC-CGEIB. México: CGEIB, 31-40.

UNESCO (2000): Education for All Goals. In: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> (7. Jänner 2014)

UNESCO (2001): Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt. In: <http://www.unesco.de/443.html> (20. April 2011)

UNESCO (2005): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. In: http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html (20. April 2011)

UNO (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. In: <http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=ger> (20. April 2011)

UNO Internationalen Arbeiterorganisation (1989): ILO-Konvention 169 – Übereinkommen über eingeborenen und in Stämmen lebenden Völkern in unabhängigen Ländern. In: <http://www.ilo169.de/index.php?option=content&task=view&id=20&Itemid=31> (15. Mai 2013)

UNO (2000): Millennium Entwicklungsziele der Vereinten Nationen. In: Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen für Westeuropa. <http://www.unric.org/de/wirtschaftliche-und-soziale-entwicklung/26307> (20. Dezember 2013)

UNO (2006): Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte der indigenen Völker. In: <http://www.un.org/Depts/german/gv-61/band3/ar61295.pdf> (25. April 2011)

Vasconcelos, José (1948) [1925]: La Raza Cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Buenos Aires: Espasa-Calpe. In: <http://www.turemanso.com.ar/larevista/bajadas/larazacosmica.pdf> (17. Februar 2012)

Walsh, Catherine (2006): Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad. In: Almorín Oropa, Tomás E. (u.a.) (Hg.): Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II Encuentro multidisciplinario de la educación intercultural CEFIA-UIC-CGEIB. México: CGEIB, 17-29.

Hompages:

CDI: <http://www.cdi.gob.mx/>

CGEIB: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/>

INALI: <http://www.inali.gob.mx/>

INEGI: <http://www.inegi.org.mx/>

SEDESOL: <http://www.sedesol.gob.mx/>

SEP: <http://www.sep.gob.mx/>

Anhang

Abkürzungsverzeichnis

ANPIBAC Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües

APIBiMI Associazione Promozione Infanzia Bisognosa del Mondo Impoverito

CCITT Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil

CDI Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (seit 2003, früher INI)

CEA Casa de Estudios Agrícolas Bolom del Carmen

CGEIB Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

CONAFE Consejo Nacional de Fomento Educativo

CORZS Comunidades Rurales de la Zona Sur

DGEI Dirección General de Educación Indígena

EIB Educación Intercultural Bilingüe

EZLN Ejército Zapatista de Liberación Nacional

ILO International Labor Organization (Internationale Arbeitsorganisation)

INALI Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

INEGI Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática

INI Instituto Nacional Indigenista (seit 2003 CDI)

IZE Interkulturelle zweisprachige Erziehung

NORMAL Bezeichnung für die Lehrerausbildung

SEDESOL Secretaría de Desarrollo Social

SEP Secretaría de Educación Pública (Bildungsministerium)

UNAM Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

UNO United Nations Organization (Vereinten Nationen)

Abstract

Mit der Anerkennung der plurikulturellen Zusammensetzung der mexikanischen Nation verändert sich die staatliche Ideologie und die Idee eines homogenen Nationalstaates wird aufgegeben. 2001 wurden die interkulturelle zweisprachige Erziehung (IZE) zum offiziellen Bildungsangebot des Staates für die indigenen Völker, sowie interkulturelle Erziehung als Bildungsschwerpunkt für die gesamte Gesellschaft definiert. Ziel ist es, die Beziehungen zwischen den diversen Kulturen zu harmonisieren und Gleichberechtigung aller zu schaffen. Zu Beginn dieser Arbeit erfolgen eine Begriffsklärung, sowie eine Beschreibung des historischen Kontextes der indigenen Völker und ein Diskurs der interkulturellen, zweisprachigen Erziehung. In der Literatur, sowie den staatlichen Vorgaben, finden sich kaum Hinweise über die praktische Umsetzung dieses Schwerpunktes. Im empirischen Teil wird die konkrete Umsetzung der interkulturellen zweisprachigen Erziehung am Beispiel des indigenen Volkes der Tsotsiles in der Region Zona Sur des Municipios San Cristóbal de las Casas im Bundesstaat Chiapas beforscht. Dazu wurden LehrerInnen, Eltern und ExpertInnen zur Umsetzung der beiden Konzepte Zweisprachigkeit und Interkulturalität mit Hilfe eines Leitfadens befragt. Die Unterrichtspraxis wurde beobachtet und SchülerInnen haben Zeichnungen zum Thema „Meine Schule“ angefertigt. Aus den erhaltenen Daten ergibt sich ein klares Bild über die Vorstellungen der praktisch tätigen AkteurInnen zu diesem Bildungsschwerpunkt, die Art und Weise der Umsetzung, sowie den förderlichen und hemmenden Bedingungen.

Summary

With the recognition of the multicultural composition of the Mexican nation the state ideology changed and the idea of a homogeneous nation-state is abandoned. Since 2001, the intercultural bilingual education (IBE) is the official training program of the State for the indigenous peoples and intercultural education was defined as education focus for the entire society. The aim is to harmonize the relationship between the various cultures and to create equality for all. At the beginning of this work takes a disambiguation page, a description of the historical context of indigenous peoples and a discourse of intercultural bilingual education. In the literature, as well as in state guidelines, there is hardly any information on the practical implementation of this priority. In the empirical part the concrete implementation of intercultural bilingual education using the example of the indigenous people of the Tsotsiles in the region Zona Sur Municipalities of San Cristóbal de las Casas in Chiapas is researched. Hereby teachers, parents and experts were asked about the implementation of the two concepts Bilingualism and Interculturalism by following a guideline. The teaching practice was observed and students have made drawings on "my school". From the data obtained, a clear picture about the vision of the practical actors of this educational focus, the manner of implementation and the beneficial and inhibitory conditions was retrieved.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Tamara Haid
Geburtsdatum: 18.03.1983
Geburtsort: Judenburg
Familienstand: ledig

Ausbildungsweg:

1988-1993: Vorschule in Pöls, Volksschule in Fohnsdorf und Murau
1993-1998: Gymnasium und 1 Jahr ORG der Ursulinen Graz
1998-2003: Bundesinstitut für Sozialpädagogik in Baden bei Wien
2004-2014: Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien
2008-2009: Auslandspraktikum in Mexiko-Stadt in der „Fundación San Felipe de Jesus“, im Projekt Margarita (Margarita ist ein Tageszentrum für „Straßenkinder“ und betreibt aufsuchende soziale Arbeit.)
2011-2012: Feldforschungsaufenthalt zum Thema Interkulturelle- Zweisprachige- Erziehung in Chiapas, Mexiko
2012-2013: Verfassen der Diplomarbeit „Bildung und Entwicklung am Beispiel der Interkulturellen Zweisprachigen Erziehung bei indigenen Völkern in Chiapas, Mexiko“

Berufliche Tätigkeit:

2004-2005: Einzelbetreuung im August Aichhorn Haus in Wien
2007-2008: Nachhilfe für Lehrlinge bei Jugend am Werk in Wien
2006-2011: Servicemitarbeiterin im Restaurant „Noi“ später „Rasuli“ in Wien
2010-2011: Sozialpädagogin bei MA11 Stadt Wien in der Burschenwohngemeinschaft Melangasse
2012-2013: Sozialpädagogin in der Jugendwohngemeinschaft Durch-Start, 8820 Neumarkt