

Burgartz-von der Grün, Josefin Elvira

Pädagogik der Mutter Erde. Indigene Hochschulbildung an der Universidad de Antioquia, Kolumbien

Kassel : kassel university press 2020, 106 S. - (Entwicklungsperspektiven; 109)



Quellenangabe/ Reference:

Burgartz-von der Grün, Josefin Elvira: Pädagogik der Mutter Erde. Indigene Hochschulbildung an der Universidad de Antioquia, Kolumbien. Kassel : kassel university press 2020, 106 S. - (Entwicklungsperspektiven; 109) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-326289 - DOI: 10.25656/01:32628; 10.17170/kobra-202005051212

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326289>

<https://doi.org/10.25656/01:32628>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university



press

<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Pädagogik der Mutter Erde

Josefin Elvira Burgartz-von der Grün

Pädagogik der Mutter Erde

Indigene Hochschulbildung an der
Universidad de Antioquia, Kolumbien

Josefin Elvira Burgartz-von der Grün

Herausgeber
Dieter Gawora

Lateinamerika - Dokumentationsstelle

Kassel 2020

Entwicklungsperspektiven Nr. 109
Kassel 2020

kassel university press

ISBN 978-3-7376-0816-9 (print)
ISBN 978-3-7376-0817-6 (e-book)
DOI: 10.17170/kobra-202005051212

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de/> abrufbar.

Titelfoto	Ulrike Seilacher Motiv einer Mola in Applikationstechnik aus Kuna-Yala, Künstlerin unbekannt
Umschlaggestaltung Layout	Dieter Gawora Sven Lämmerhirt

Universität Kassel
FB 05
Nora-Platiel-Str. 5
34127 Kassel
Tel.: 0049 561 804 3385

- Die Debatte über **Entwicklungsperspektiven** steht überall auf der Tagesordnung. Einseitig an wirtschaftlichem Wachstum orientierte Vorstellungen haben verheerende materielle, soziale und psychische Auswirkungen in Lateinamerika, Afrika und Asien, aber auch in Europa und den USA. Obwohl das am Wirtschaftswachstum orientierte Konzept längst kritisiert wurde, ist es nach wie vor für die Richtung unserer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen nach innen und außen maßgeblich.
- Die Kritik muss mit konkreten **Entwicklungsperspektiven** für eine humanitäre Entwicklung verbunden werden. Technokratische Politik zur Entwicklung reicht ebenso wenig aus wie politische Utopien. Die Erarbeitung der Perspektiven ist in Wirklichkeit ein umfassender Lernprozess, der ein neues Verständnis von Politik und nicht zuletzt auch ein neues Rollenverständnis von Technikern und Sozialwissenschaftlern erfordert.
- So geht es in dieser Reihe **Entwicklungsperspektiven** darum, emanzipatorische Prozesse im Produktions- und Reproduktionsbereich (bzw. Ursachen für ihre Verhinderung) aufzuzeigen. In ihnen wird an die eigene Geschichte angeknüpft und die eigene Identität erneut gefunden. Die Analyse emanzipatorischer Erfahrungen in verschiedenen Bereichen (Gesundheit, Wohnungsbau, Bildung, Produktionsorganisation) können hier wie dort Schritte auf dem Weg der Lösung von Abhängigkeiten hin zur Selbstbestimmung klären helfen.

Entwicklungsperspektiven sind heute schwer zu erkennen, daher suchen wir

- Berichte aus der Erfahrung demokratischer Organisationen, Analysen anderer Gesellschaften und Kulturen sowie ihrer Wirtschafts- und Lebensweisen.
- Auswertungen von Erfahrungen in Entwicklungsprojekten.
- Dokumente mit Hilfe derer die Lernprozesse aus diesen Erfahrungen von Europa nach Lateinamerika und vice versa vermittelt werden können.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	11
Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage.....	12
Forschungsstand.....	13
Madre Tierra – Die Mutter allen irdischen Lebens	17
Naturbewusstsein der alten Kulturen	17
Das Zurückdrängen des Naturbewusstseins.....	18
Die Bedeutung der Mutter Erde für die indigenen Völker des amerikanischen Kontinents	19
Die Mutter Erde als Trägerin subjektiver Rechte.....	21
Kontext der Indigenen in Kolumbien	24
Historische Entwicklungen.....	24
Rechtliche Einordnung indigenen Zusammenlebens	31
Indigenes Leben in Kolumbien mit Schwerpunkt Antioquia	35
Kulturelle Interaktionen	47
Multi-, Pluri- und Interkulturalität.....	47
Interkulturalität in der Bildung	49
Interkulturelle Hochschulbildung in Kolumbien.....	50
Die Licenciatura en Pedagogia de la Madre Tierra (LPMT)	58
Einführung in die LPMT	58
Pädagogische Strategie: La Madre Tierra como la gran pedagoga – Mutter Erde als die große Pädagogin.....	60
Die Anerkennung der LPMT	61
Zielgruppe und Zulassungsverfahren.....	65
Studienaufbau und Curriculum.....	66
Forschung	89
Fazit	91
Literaturverzeichnis	96
Anhang	105
Anhang 1 – Abadio Green Stocél	105
Anhang 2 – Universidad de Antioquia (U de A).....	106

Abbildungen

Abb. 1: Aufteilung der Bevölkerung nach ethnischer Zugehörigkeit	35
Abb. 2: Karte der indigenen Resguardos	39
Abb. 3: Geographische Verteilung der indigenen Völker Antioquias	41
Abb. 4: Karte der unterschiedlichen Sprachen Kolumbiens.....	43

Tabellen

Tab. 1: Veranstaltungen der LPMT	67
Tab. 2: Studienplan des Basisstudiums der LPMT	71
Tab. 3: Studienplan der Vertiefungsstudiengänge der LPMT	78

Abkürzungsverzeichnis

DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística (dt. Nationale Behörde für Statistik)
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (dt. Revolutionäre Streitkräfte Kolumbiens)
Para.	Paragraph
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESCO-IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (dt. Internationales Institut der UNESCO für Höhere Bildung in Lateinamerika und der Karibik)
UNO	United Nations Organization (dt. Vereinte Nationen)
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
ILO 169	International Labour Organization - Convention C169 concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries, 1989 (Inkraftgetreten: 05.09.1991)

Indigene Organisationen

CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca (dt. Regionaler Rat der Indigenen im Cauca)
OIA	Organización Indígena de Antioquia (dt. Indigene Organisation von Antioquia)
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia (dt. Nationale indigene Organisation Kolumbiens)

Universitäten und Bildungsprogramme

AMCIA	Asociación de Maestros de las Comunidades Indígenas de Antioquia (dt. Vereinigung der Lehrer der indigenen Gemeinschaften von Antioquia)
APRISA	Asociación de Promotores Rurales Indígenas en Salud (dt. Vereinigung der lokalen indigenen Gesundheitsförderer)
U de A	Universidad de Antioquia (dt. Universität von Antioquia)
UAIIN	Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (dt. Autonome, indigene und interkulturelle Universität)
LPMT	Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (dt. Studiengang der Pädagogik der Mutter Erde)

EBC	Educación Bilingüe Cultura (dt. Bilinguale kulturelle Bildung)
INDEI	Instituto Departamental para la Educación Indígena (dt. Institut für indigene Bildung von Antioquia)
PRI	Promotores Rurales indígenas (dt. indigene ländliche Förderer)

Abkürzungen kolumbianischer Rechtsnormen (in chronologischer Reihenfolge)

Gesetz 11/1821	Ley 11 de octubre de 1821 Sobre extinción de tributos de los de los indígenas, distribución de los resguardos y exenciones que se les concenden. (dt. Gesetz 11 vom Oktober 1821. Über die Abschaffung der Tribute der Indigenen, Aufteilung der Resguardos und Befreiungen, die ihnen gewährt werden.)
Gesetz 89/1890	Ley 89 de 1890. Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. (dt. Gesetz 89 von 1890. Durch das die Art bestimmt wird, wie die Wilden, die dem zivilisierten Leben zugeführt werden, regiert werden.)
Gesetz 21/1991	Ley 21 de 4 de marzo de 1991. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. (dt. Gesetz 21 vom 4. März 1991, durch das die Konvention 169 über eingeborene und in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern, verabschiedet auf der 76. Sitzung der Generalversammlung der OIT in Genf 1991, angenommen wird.)
Gesetzes 115/1994	Ley 115 de 8 de febrero de 1994. Por la qual se expide la ley general de educación. (dt. Gesetz 115 vom 8. Februar 1994. Durch das das allgemeine Erziehungsgesetz ausgefertigt wird.)
Dekret 2001/1988	Decreto número 2001 del 1988. Por cual se reglamentan el Inciso Final de Art. 29, el inciso 3 y el Parágrafo 1 del Art. 94 de la ley 135 de 1961, en lo relativo a la Constitución de Resguardos Indígenas en el Territorio Nacional. (dt. Dekret Nr. 2001 von 1988. Durch das der Schlussabsatz des Artikels 29, Absatz 3 und Paragraf 1 des Artikels 94 des Gesetzes 135 von 1961, bezüglich der Gründung von indigenen Resguardos auf nationalem Territorium, geregelt werden.)
CP	Constitución Política de Colombia (Verfassung der Republik Kolumbien vom 20.07.1991)

CP Art. 7, 10	Art. 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. (Art. 7. Der Staat erkennt die ethnische und kulturelle Vielfalt der kolumbianischen Nation an und schützt diese.)
Art. 10.	Es castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. (dt. Art. 10. Spanisch ist die Amtssprache Kolumbiens. Die Sprachen und Dialekte der ethnischen Gruppen sind in ihren Territorien amtlich. Der Unterricht, der in den Gemeinschaften mit eigenen Sprachtraditionen erteilt wird, ist zweisprachig.)
Dekret 2164/1995	Decreto número 2162 del 1995. Por el cual se reglamenta parcialmente el Capítulo XIV de la Ley 160 de 1994 en lo relacionado con la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas para la constitución, reestructuración, ampliación y saneamiento de los Resguardos Indígenas en el territorio nacional. (Dekret Nr. 2164 von 1995. Durch das teilweise das Kapitel XIV des Gesetzes nr. 160 von 1994 bezüglich der Hingabe und Titulierung der Landflächen der indigenen Gemeinschaften zur Gründung, Wiederherstellung, Erweiterung und Sanierung der indigenen Resguardos auf nationalen Territorien.)
Dekret 840/1995	Decreto número 804 del 23 Mayo de 1995. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1809 de 1993 y se disponen otras disposiciones. (Dekret Nr. 804 vom 23. Mai 1995. Durch das teilweise das Dekret Nr. 1809 vom 1993 geändert wird und andere Vorschriften erlassen werde.)

„Mehr denn je haben heute die Botschaften der alten Völker Gültigkeit, weil jetzt das Leben des Planeten und aller Lebewesen durch die unzähligen Megaprojekte, die die Länder der „ersten Welt“ durchführen, in Gefahr ist. Deshalb wollen heute die indigenen Völker zur Welt sprechen, um die Botschaft zu bringen, dass wir alle von der Erde abhängig sind: die Tiere, die Luft, die Planeten. Es ist gut, Proteststimmen zur Verteidigung der Erde zu hören, die Stimmen auch von Nicht-Indigenen, Weisen, die ebenfalls über den Kurs, den das Leben auf der Erde nimmt, besorgt sind und einen Sandkorn zum Frieden beitragen wollen. Von daher nennt die Organisation der Indigenen von Antioquia ihr Bildungsmodell „Strategie zur Verteidigung der Mutter Erde“. In diesem Sinne muss sich die Pädagogik um sie drehen, weil wir nur so verstehen, dass wir Teil der Schöpfung sind – wie die Planeten, die Sterne, die Tiere, die Bäume, die Luft, der Regen, dass sie die beschützende Frau aller ist.“

Abadio Green Stócel

(Übersetzung Josefin Elvira Burgartz-von der Grün)

Einleitung

Die Bewohner *Abya Yalas*¹ wurden von den Eroberern seit Beginn der Kolonialisierung als „Wilde“ betrachtet. Die indigenen Kulturen und das uralte Wissen dieser Völker wurden missachtet und als minderwertig betrachtet. Sofern sie nicht physisch ausgerottet wurden, sollten die „Wilden“ durch Assimilation zur Aufgabe ihrer Kulturen gezwungen werden.

Auch heute noch wird der Wert der indigenen Kulturen von der westlich orientierten Wissenschaft und Gesellschaft in Frage gestellt. Die bisherige Diskriminierung erfolgt häufig subtiler als in der Vergangenheit. Die alten indigenen Kulturen werden beispielsweise einfach als „Folklore“ abgestempelt, das technologische Wissen und die wissenschaftlichen Kenntnisse werden als prähistorisch abgetan (Arobbo 1997: 1f.).

In Kolumbien beträgt der Anteil der Indigenen an der Gesamtbevölkerung etwas mehr als 3 %. Durch die über Jahrhunderte andauernde Unterdrückung, Ausbeutung und Assimilation sowie den langanhaltenden, bis in die Gegenwart reichenden Bürgerkrieg sind viele indigene Sprachen und damit auch ein Großteil des traditionellen Wissens verloren gegangen. Die verbliebenen indigenen Gemeinschaften müssen auch heute um ihre künftige Existenz fürchten. Sie wollen ihre Traditionen, Bräuche und eigenen Sprachen erhalten und fordern daher Autonomie und Anerkennung ihrer traditionellen Lebensweise.

Die erste indigene Organisation Kolumbiens, der „Regionale Rat von Cauca“ (CRIC), forderte die Wiederherstellung von *Cabildos*², machte Landansprüche geltend und strebte den Erhalt und die Revitalisierung der indigenen Kultur an (Avirama/Márquez, 1994; Gros 1991; Rappaport 2005). Seit der Gründung des CRIC formierten sich eine Reihe lokaler, regionaler und nationaler indigener Organisationen nach dessen Vorbild (Rappaport 2005; Rappaport/Tavuzzi, 1998). Die Forderungen dieser Bewegungen adressierten auch den Bildungsbereich, zunehmend unterstützt durch internationale und nationale Bestimmungen über den Erhalt der kulturellen Vielfalt. In einer Bildung, die auf ihrem traditionellen Wissen aufbaut, sehen viele indigene Organisationen ein geeignetes Mittel, einen Prozess der ethnischen Identitätsrekonstruktion für ihre Völker voranzutreiben. Auf den Erfolgen im schulischen Sektor aufbauend sollen universitätsbasierte Studiengänge mit Curricula, die den spezifischen indigenen

¹ *Abya Yala* ist die indigene Bezeichnung für den amerikanischen Kontinent, um dem von den spanischen Eroberern auferlegten Begriff „Lateinamerika“ einen endogenen Namen entgegenzusetzen. *Abya Yala* bedeutet „Erde in voller Reife“, „fruchtbares Land“ und stammt von der Ethnie *Guna* in Panama. Der Begriff „Lateinamerika“ ist in doppelter Weise eurozentrisch und kolonial: einerseits erweckt er den Eindruck, dass es sich um einen Kontinent mit einer „lateinischen“ (im Sinne der „romanischen“ Sprachen Spanisch und Portugiesisch) Identität handelt, andererseits hat sich im Begriff „Amerika“ der genovesische Seefahrer Amerigo Vespucci verewigen wollen. Seit 1992, den Gedenkfeiern zu 500 Jahren Eroberung, Kolonialisierung und Ausbeutung, verwenden die indigenen Völker die Bezeichnung *Abya Yala*, wie es der bolivianische Aymara Takir Mamani (Constantino Lima) bereits 1977, nach einem Besuch bei den *Guna* in Panama, vorgeschlagen hatte (Estermann, 2010).

² Der Begriff *Cabildo* wird unter „indigene Verwaltung“ beschrieben.

Bedürfnissen entsprechen, eingerichtet werden. Auf Hochschulebene haben sich jedoch bislang nur wenige indigene Bildungsprogramme realisieren lassen.

Eines dieser wenigen Programme ist die *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra* (LPMT). Die LPMT ist ein indigenes, interkulturelles Hochschulprogramm, das im Jahre 2005 durch eine Kooperation zwischen der *Organización Indígena de Antioquia* (OIA – dt. Indigene Organisation von Antioquia) und der staatlichen *Universidad de Antioquia* (U de A – dt. Universität von Antioquia) entstand.

Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin, die theoretische Basis der LPMT und die Ziele dieses interkulturellen indigenen Bildungsmodells in Kolumbien zu beschreiben. Abadio Green Stocél als Mitbegründer des Studiengangs der LPMT bezeichnet diese Art der Pädagogik als „Strategie zur Verteidigung der Mutter Erde“ (Stócel 2010: 32). Weitere Informationen zu Stocél befinden sich in Anhang 1. Diese Strategie soll über die Interessen der indigenen Bevölkerung hinausgehend auch die postmoderne westliche Gesellschaft beeinflussen.

Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit setzt sich zunächst mit der Frage auseinander, worin das Konzept der LPMT als indigenes Bildungsprogramm überhaupt besteht und auf welche kontextuellen Bedürfnisse bzw. Notwendigkeiten dieses Konzept eine Antwort geben kann. Dabei sollen insbesondere folgende Forschungsfragen in dieser Arbeit beantwortet werden:

- Auf welcher inhaltlichen Basis beruht das Modell der LPMT?
- Für welche Zielgruppe wird die LPMT angeboten?
- Was sind die Ziele der LPMT?
- Wie ist der Studiengang der LPMT aufgebaut?
- Kann die LPMT Bedeutung für nicht-indigene Gesellschaften haben?

Der erste Teil der Arbeit behandelt die dem Studiengang zugrundeliegenden indigenen Kosmvisionen sowie das in dem Studiengang genannte Konzept der Interkulturalität. Die dabei erzielten Ergebnisse stellen einen integralen Bestandteil des Forschungsinteresses dieser Arbeit dar, auf der aufbauend weiterführende Forschung fußen könnte. Dafür müssen jedoch zunächst einige Hintergrundinformationen präsentiert werden.

Ein erster Zugang zu dem Forschungsgegenstand ergab sich durch ein Gespräch mit Abadio Green Stocél, dass die Verfasserin 2015 an der U de A führen konnte. Ausführlichere Informationen waren in einem Vortrag enthalten, den er im Jahre 2016 in Zürich hielt.

Die pädagogische Ausrichtung der LPMT wird – wie es sich schon aus der Namensgebung des Bildungsgangs ergibt – durch die indigene Weltsicht mit der Rolle der *Madre Tierra*, der Mutter Erde, geprägt. Sie wird zudem beeinflusst

durch das Konzept des *Buen Vivir* bzw. *Vivir Bien*³, das im Allgemeinen verstanden wird als das Recht auf gutes Leben nach dem Vorbild der indigenen Welt- und Wertvorstellungen (Acosta 2011, 2015). Damit steht das Konzept der LPMT in einem fundamentalen Gegensatz zu dem durch Kapitalismus und Neoliberalismus geprägten Umgang mit den Mitmenschen und der Natur.

Die LPMT, wie auch das Paradigma des *Buen Vivir*, hat ihren inhaltlichen Ursprung in einer weit zurück reichenden indigenen Lebensauffassung mit der *Madre Tierra* als wesentlichem Bestandteil der Weltanschauung (Acosta 2015; Boff 2012a). Angesichts der Fülle an möglichen Interpretations- und Anwendungsansätzen ist es erforderlich, die inhaltlichen Grundlagen zu beschreiben und deren Anwendung bei der Umsetzung der pädagogischen Strategie dieses Bildungsprogramms herauszuarbeiten.

Die LPMT ist zwar ein selbstbestimmter indigener Studiengang, ist aber trotzdem an die Fakultät der Erziehungswissenschaften der U de A angliedert. Die Studierenden erhalten dadurch einen anerkannten Abschluss auf Hochschule-niveau. Außerdem ergibt sich die Möglichkeit, dass die LPMT nicht nur indigenes Wissen vermittelt, sondern in einer mehr oder weniger institutionalisierten und neuen pädagogischen Form im Sinne der Interkulturalität auch westliches Wissen in diesen Studiengang einfließt. Im Rahmen dieser Arbeit werden Aufbau und Inhalt des Studiengangs vorgestellt. Darüber hinaus soll diese Arbeit Themen oder Sachverhalte benennen, die als Gegenstand weiterführender Forschungen in Frage kommen können.

Forschungsstand

In der deutschsprachigen Literatur existieren zu dem Thema der interkulturellen indigenen Hochschulbildung nur wenige Publikationen. Eine dieser deutschsprachigen Veröffentlichung ist die Diplomarbeit „Indigene Universitäten: Indigene akademische Bildung in Lateinamerika: Auf dem Weg zu einer interkulturellen Wissenschaft?“ von Jan Linhart aus dem Jahr 2008. Linhart liefert eine lebendige Momentaufnahme diverser indigener interkultureller Hochschulprojekte in Brasilien, Ecuador, Bolivien und Kolumbien und legt diese strukturiert dar. Eine weitere Publikation aus dem deutschsprachigen Raum ist die Diplomarbeit von Alice Korherr mit dem Titel „Das Konzept der interkulturellen Universitäten in Mexiko. Historische Grundlagen und Theoretische Perspektiven“, die an der Universität Wien 2013 eingereicht wurde. In dieser sehr beschreibenden Arbeit wird das grundlegende Konzept der Interkulturalität in Hinblick auf die Bildungsvorstellungen der indigenen Bewegungen in Mexiko vorgestellt.

³ Der Begriff des *Buen Vivir* findet sich in der Verfassung des Staates Ecuador. In der Verfassung des Staates Bolivien wird das Konzept mit dem Begriff *Vivir Bien* belegt. Soweit sich aus dem Zusammenhang nichts Anderes ergibt, soll in dieser Arbeit mit der Verwendung des Begriffs *Buen Vivir* auch der Begriff *Vivir Bien* eingeschlossen sein.

Eine Veröffentlichung, die einen tieferen Einblick in die Absichten und Ziele der indigenen Bewegungen in Kolumbien gibt, ist das Buch der Anthropologin Joanne Rappaport „*Intercultural utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*“, das 2005 erschien. Rappaport interviewte für ihre Arbeit mehrere indigene Akteure, u.a. des CRIC, die an der Schaffung interkultureller Bildungsprojekte beteiligt waren. Da diese drei Arbeiten sich umfangreich mit den Konzepten und den zugrundeliegenden Zielsetzungen der indigenen Bewegungen auseinandersetzen, werden sie bereits hier erwähnt. Der Fokus dieser Arbeiten liegt jedoch nicht auf der Beschreibung der spirituellen Bedeutung der Mutter Erde für die indigenen Völker.

Um eine aktuelle und allgemeingültige Basis für die Definition von indigenen Völkern und Gemeinschaften und deren Rechte zu schaffen, sind für diese Arbeit vor allem nationale und internationale Abkommen und Deklarationen relevant, die sich auf die Stärkung der indigenen Kulturen und auf die Umsetzung der eigenen Bildungsvorstellungen beziehen. Frank Sempers Buch „Die Rechte der indigenen Völker in Kolumbien“ (2003) und Claudia Gafner-Rojas Dissertationsschrift „Der Schutz indigener Sprachen im Völkerrecht und in der kolumbianischen Rechtsordnung“ (2012) veranschaulichen sehr ausführlich die Bedeutung von internationalen und nationalen Regelungen, die für eine Definition der indigenen Völker Kolumbiens und die aktuelle rechtliche Lage relevant sind.

Um die Entstehung des interkulturellen Hochschulprogramms LPMT und auch Alternativen für indigene Studierende in Kolumbien nachvollziehen zu können, ist es zielführend, sich chronologisch mit der indigenen Bildung des Landes auseinanderzusetzen. Einen detaillierten Überblick über die historische Entwicklung der Gesetzgebungen – mit dem Schwerpunkt auf Bildung für die indigenen Völker – geben Carlos Mario Molina-Betancur in seinem Artikel „*La autonomía educativa indígena en Colombia*“ (2012) und das *Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC), das in Zusammenarbeit mit der ONIC und dem CRIC den Bericht „*Educación superior indígena en Colombia*“ (2004) veröffentlicht hat.

Ergänzt wird dieses durch geschichtliche Darstellungen Kolumbiens, u.a. von Meschkat, Rohde und Töpper mit „Kolumbien – Geschichte und Gegenwart eines Landes im Ausnahmezustand“ (1980), Hans-Joachim König mit „Kleine Geschichte Kolumbiens“ (2008) und Theo Rathgeber mit „Nachhaltigkeit in Kolumbien: Indigene Experimente in Zeiten des Krieges“ (2001).

Die statistischen demographischen Daten beruhen auf zwei Berichten des *Departamento Administrativo Nacional de Estadística* (DANE – dt. Nationale Behörde für Statistik). Beide Berichte, „*La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*“ (2011) und „*Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica*“ (2007) beziehen, ihre Statistiken und Indikatoren zu kolumbianischen Volksgruppen aus der allgemeinen Volkszählung von 2005 (*Censo General 2005*).

Die Daten über die indigenen Völker, die in *Antioquia* leben, wurden dem Entwicklungsplan „*Realizar Memoria vision de desarrollo 2025 para pueblos indigenas*“, der von der indigenen Verwaltung Antioquias (es. *Gerencia indigena gobernacion*) veröffentlicht wurde, entnommen.

Für die Darstellung der indigenen Sprachen waren die Werke zweier Autoren besonders hilfreich. Das waren zum einen die Publikation „Der Schutz indigener Sprachen im Völkerrecht und in der kolumbianischen Rechtsordnung“ (2012) Claudia Gafner-Rojas⁴, die sich interdisziplinär mit der Frage nach der Notwendigkeit des Schutzes der indigenen Sprachen befasst, und zum anderen zwei Aufsätze von Jon Landaburu (2000, 2005), die eine Klassifizierung der indigenen Sprachen Kolumbiens vornehmen. Basierend auf einem Artikel Stocéls, der in dem Band „Entwicklungsperspektiven 99“ mit dem Titel „Die Bildung basierend auf der Mutter Erde: Eine Verpflichtung für die Menschheit“ erschienen ist, wird die Sprache des Volkes der Kuna Tule vorgestellt.

Die Definitionen der Multi-, Pluri-, und Interkulturalität wurden größtenteils dem Bericht „*La interculturalidad en educación*“ von Catherine Walsh entnommen, welcher vom peruanischen Ministerium für Bildung 2005 veröffentlicht wurde. Sie setzt sich in dem Bericht mit der Abgrenzung der oben genannten Begriffe und ihre Verwendung in Lateinamerika auseinander.

Um die Prinzipien einer interkulturellen Erziehung zu beschreiben diente eine Veröffentlichung der *Universidad Complutense de Madrid* von Antonio Muñoz Sedano mit dem Titel „*Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*“ (2001). Die dort beschriebenen Prinzipien wurden ebenfalls in der Studienordnung der LPMT der U de A genannt.

Für die Darstellung der politischen und normativen Entwicklung staatlicher Hochschulprogramme für indigene Studierende (es. *Etnoeducación*) und die daraus resultierenden Forderungen der indigenen Organisationen Kolumbiens nach Hochschulbildung, die den besonderen Bedürfnissen der indigenen Völker gerecht wird, wurden verschiedene aktuelle Artikel herangezogen. U.a. der Artikel „*Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos*“ von Elizabeth Castillo Guzmán, die in ihrem Beitrag die Entstehung der *Etnoeducación* und die aktuelle Entwicklung der Bildung für die indigenen Völker aufzeigt. Aus dem Sammelbericht der ISLAC „*Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*“ (2008) waren zwei Artikel von besonderem Interesse, um die verschiedenen Hochschulmodelle darzustellen. Der erste Artikel „*Experiencias en Educación Superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia.*“ von Guzmán Cáisamo Isarama und Laura García Castro beschreibt die Anfänge der Schaffung eigener indigener Hochschulprogramme in *Antioquia*. Der zweite Artikel „*Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas*“ von Graciela Bolaños, Libia Tattay und Avelina Pancho berichtet über die Schaffung der autonomen indigenen Universität in *Cauca*.

Nach der Beschreibung der staatlichen und nicht-staatlichen universitären Programme für indigene Studierende, die derzeit in Kolumbien existieren, wird im Hauptteil der Arbeit das Hochschulprogramm der LPMT vorgestellt. Die Beschreibung greift neben der Studienordnung der U de A (Fakultät für Erziehungswissenschaften) für die LPMT und dem zuvor erwähnten Artikel „Die Bildung basierend auf der Mutter Erde: Eine Verpflichtung für die Menschheit“ Stocéls auf weitere Veröffentlichungen zurück, die zu diesem Thema in der jüngsten Vergangenheit erschienen sind. Eine der Hauptquellen, aus der Stocél zitiert wird, ist der vom Deutsch-Kolumbianischen Freundeskreis in Freiburg im Breisgau organisierte Vortrag „Weisheiten der Mutter Erde“, den Stocél im Völkerkundemuseum der Universität Zürich hielt. In diesem Vortrag, der von Margitta Freund ins Deutsche übersetzt wurde, spricht er über die Anfänge, die Bedeutung und die Methode der LPMT.

Die nach bisherigem Stand aktuellste Veröffentlichung ist der Artikel „*Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*“ von Manuel Rivera-Mateos, Mercedes Osuna-Rodríguez und Luis Rodríguez-García von 2017, der in der Onlineausgabe von *Revista iberoamericana de educación superior* vol. 8 no. 23 erschien. Teilweise beruft sich dieser auf den im Jahr 2013 erschienenen Artikel „*Licenciatura en pedagogía de la madre tierra: Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales.*“ von Stocél, Sabine Yuliet Sinigüí Ramírez und Alba Lucía Rojas Pimient.

Madre Tierra – Die Mutter allen irdischen Lebens

„In dem Maße wie ich die Tiefe der Kenntnisse unserer Großväter und Großmütter verstand und anderen Stimmen der verschiedenen indigenen Völker Abya Yalas zuhörte und nach einem Dialog mit anderen Völkern der Welt, fand ich, dass alle indigenen Völker der Welt, absolut alle, sagen, dass die Erde unsere Mutter ist und alle Wesen auf ihr ihre Söhne und Töchter sind. Dies ist so, weil wir von ihr in jedem Augenblick unseres Lebens Abhängig sind, weil die Struktur unserer Körper die gleiche ist, wie die der Erde.“ (Stócel 2010: 25)

Die Bestrebungen, die überlieferten Weisheiten und Kenntnisse der Vorfahren zu beleben und dadurch das Fortbestehen der kulturellen Identität der indigenen Völker zu sichern, sind in zahlreichen Ländern Lateinamerikas virulent. Hierbei steht die Besinnung auf die Bedeutung der *Madre Tierra* im Vordergrund. Aber nicht nur für die hier untersuchte LPMT, sondern auch für aktuelle Entwicklungen wie das Paradigma des *Buen Vivir* spielt der Umgang mit der Natur, verkörpert durch die Mutter Erde, eine wichtige Rolle.

„Wir müssen uns bewusst sein, dass wir auf diesem Planeten zwei Mütter haben: eine biologische, die konjunktural ist, weil sie stirbt und uns verlässt; und die andere, Mutter Erde, die uns niemals allein lassen wird. Sie wird sich ein Leben lang um uns kümmern; deshalb müssen wir sehr klar sein: Unser Engagement ist weitreichend, dieses Vorhaben ist für die Menschheit nicht nur für indigene Völker; so müssen wir die Energie haben unser Vorhaben zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen. Somit ist die Diskussion um die Zukunft unserer indigenen Gemeinschaften für alle wichtig.“⁴ (U de A/ F de E 2010: 30)⁵

Leonardo Boff, ein katholischer Theologe, greift ebenfalls auf die seit Jahrtausenden bestehenden spirituellen Bedeutungen einer Mutter Erde zurück, um für eine Abkehr von dem vorherrschenden kapitalistisch orientierten Umgang mit der Umwelt und allen Lebewesen zu plädieren (vgl. Boff 2012b). Um diese kulturellen, sozialen und politischen Entwicklungen und deren Hintergrund verstehen zu können, ist es erforderlich, das Naturbewusstsein der alten Kulturen, die Bedeutung der Madre Tierra im Allgemeinen bzw. in der indigenen Kosmovision zu beschreiben.

Naturbewusstsein der alten Kulturen

Ausgehend von der menschlichen Entwicklung auf dem afrikanischen Kontinent (Boff 2012b: 18) und seit dem Entstehen der ursprünglichen Kulturen fühlten sich die Menschen in das natürliche Universum eingebettet. Sie verstanden sich als Teil eben dieser Natur, beeinflusst von den kosmischen Kräften und umgeben von einer lebendigen Ganzheit (Boff 2012b: 20; Gugenberger/Schweidlenka, 1987: 21). Boff bezeichnet diese Phase als das „Zeitalter des Geistes“, das die

⁴ Manuel Santacruz Lemos, 5 Sakla, sabio y partero del resguardo Tule de *Ipikuntiwala*, municipio de Necoclí Urabá. Encuentro de consulta a sabios y sabias, mayo 11 y 12 de 2007, organizado por OIA y Programa de Educación Indígena de la U de A. Traducción del Kuna Tule por Milton Santacruz.

⁵ Alle spanischsprachigen Zitate wurden von der Verfasserin übersetzt.

ursprünglichen und alten Kulturen formte und bis heute unser kollektives Unbewusstes prägt (Boff 2012b: 20).

Eine besondere Rolle nahm dabei weltweit in fast allen alten Kulturen die Erde ein, die nicht als ein rein physisches Objekt, sondern als ein lebendiges Subjekt betrachtet wurde. Es gab aus Sicht der damaligen Menschen etwas Gemeinsames zwischen einer Frau und dem Erdboden: Beide konnten und können Leben hervorbringen und Nahrung spenden bzw. für Nahrung sorgen (Marquardt-Mau, 1988: 86). Die Erde galt daher als ein weibliches Wesen, eine Mutter, die empfängt, austrägt und zur Welt bringt, aber auch alles wieder in ihren Schoß nimmt (Boff 2012b: 43). So bemerkt Jakob Grimm als Verfasser der Deutschen Mythologie, dass „*Fast in allen Sprachen [...] die Erde weiblich und, im Gegensatz zu dem sie umfangenden väterlichen Himmel, als segnende, gebärende, fruchtbringende aufgefasst [wird]*“ (Grimm 1844: 13). Entsprechend gab es weltweit bei vielen Völkern einen Kult um die Mutter Erde.

In monotheistischen Religionen wie dem Christentum gab es aber keinen Raum mehr für Naturgottheiten. Dennoch hat sich selbst in christlich geprägten europäischen Ländern noch lange Zeit in bestimmtem Bräuchen oder Mythen um Geburt und Tod das Sinnbild der Mutter Erde zumindest ansatzweise erhalten (Dieterich/Wünsch 1913: 17 ff.).

Das Zurückdrängen des Naturbewusstseins

Im Zuge ihrer Entwicklung entdeckten die Menschen die physische Kraft der Materie und die Möglichkeiten, diese für ihre Zwecke nutzbar zu machen. Hierdurch kam es zu einem Wandel in der Betrachtung der Natur, die nicht in dem Maße wie zuvor als Abbild des Göttlichen angesehen wurde (Boff 2012b: 20). Boff bezeichnet diese Phase als „Zeitalter der Materie“ (vgl. ebd.). Es entstanden Siedlungen, Städte, die ersten Staaten und Reiche und mit ihnen Gesetze, die Bürokratie, Hierarchien und Kriege (vgl. ebd.).

Mit der Einführung wissenschaftlicher Methoden, insbesondere durch Descartes, Bacon und Newton, und des damit verbundenen rationalen Denkens wurde das Naturbewusstsein in den Hintergrund gedrängt (Boff 2012b: 21; Gugenberger/Schweidlenka: 1987: 22). Das Universum wurde als ein entseeltes mechanisches System, vergleichbar einem Uhrwerk, betrachtet, das aus getrennten Objekten besteht, die ihrerseits auf fundamentale Bausteine der Materie zu reduzieren sind (Boff 2012b: 21; Gugenberger/Schweidlenka 1987: 22). Die spirituellen und psychischen Kräfte des früheren Naturbewusstseins dagegen wurden und werden als Magie und Aberglauben betrachtet und bekämpft (Boff 2012b: 21).

Der Erde und der Natur wurde jedes Bewusstsein abgesprochen. Sie durften deshalb auch durch den Menschen nach Belieben genutzt und ausgebeutet werden. Die Beherrschung der Natur hatte die grenzenlose Ausbeutung ihrer Reichtümer unter dem Vorzeichen der privaten Anhäufung von Reichtum bar jeder gesellschaftlichen Solidarität zur Folge (Boff 2012b: 21). Im Gegensatz dazu hat

sich das überlieferte Naturbewusstsein bei den heute noch existierenden indigenen Völkern weitgehend erhalten (Rathgeber 2001b: 124).

Die Bedeutung der Mutter Erde für die indigenen Völker des amerikanischen Kontinents

Auch die indigenen Völker des amerikanischen Kontinents zeichneten sich durch ein ausgeprägtes Naturbewusstsein aus. Laut Dietrich nahm für die Ureinwohner Nordamerikas die Vorstellung einer Erdmutter die wichtigste Rolle ein. (Dieterich/Wünsch 1913: 13).

Vor allem französische Autoren beschrieben im 17. und 18. Jahrhundert die Gegensätze zwischen den naturreligiös geprägten Gesellschaftssystemen indigener Völker Nordamerikas und dem Gesellschaftssystem der Kolonialmächte (Gugenberger/Schweidlenka 1987: 32 f.). Louis-Armand de Lahontan charakterisiert in einem 1703 erschienenen Essay in einer Gegenüberstellung das *„Christentum als missionarisch, verlogen, arrogant und von blindem Glauben dominiert. Die Naturreligion hingegen basiert auf den Prinzipien der Toleranz, der Demut und der Vernunft.“* (ebd.)⁶

Auch in den Kosmovisionen der indigenen Völker Mittel- und Südamerikas wurde die Erde als Mutter alles irdischen Lebens angesehen.

Insbesondere für die andinen Völker verkörpert die Mutter Erde die Gesamtheit der Natur, in der das Göttliche allgegenwärtig und immanent ist.

„Sie ist der Raum, in dem [...] die menschlichen Wesen leben; der Ort, in dem die Pflanzen und die Wälder wachsen, in dem die Tiere leben, die Quellen und Bäche fließen, die Felsen und Berge sich erheben [...], die Natur sich entfaltet. Hier ist die Pachamama, der Ort, wo das Leben aller menschlichen, tierischen und pflanzlichen Wesen entsteht; die Erde ist Leben, das Leben schafft; die Erde ist also eine Mutter, die Leben gibt und Leben erhält. In der Umgangssprache ist die Pachamama die ‚creadora‘, die Schöpferin, und die ‚nodriza‘, die Amme, die die gesamte Menschheit behütet und sie auf ihren starken Schultern trägt; so wie die Indio-Mutter, die ihre ‚guaguas‘, die kleinen Kinder, auf ihrem Rücken trägt.

Die Mutter Erde ist nicht nur der Boden, auf dem wir gehen, den wir bearbeiten, auf dem wir unsere Häuser errichten; die Mutter Erde ist alles: Boden und Untergrund, Luft und Wasser, Flüsse und Seen, Regen, Wind, Pflanzen und Bäume, Felsen und Berge, Sterne und Himmel [...] und deshalb sind wir in dieser Dimension alle miteinander verbunden und verwandt, wir sind Geschwister der Sterne, der Berge und Seen wie auch der Meerschweinchen und der Fische [...].“ (Arobbo 1997: 10)

In dieser Kosmovision steht nicht der Mensch, sondern der Kosmos in seiner Gesamtheit mit all seinen Lebewesen im Mittelpunkt. Der Mensch fühlt sich nicht als Herrscher, sondern als Teil dieser Natur, die er zu achten und zu schützen hat (Arobbo 1997: 11).

⁶ Für Lahontan waren das Privateigentum und die Unterdrückung der Frau die Quelle gesellschaftlicher Unruhen in Europa. Der weiße Mann als Sklave eines Herrschers, in einem auf Fremdbestimmung basierenden System lebend, unterdrückt die Huronengemeinschaft freier Menschen und einträchtiger Brüder, welche allein vom Großen Geist abhängig sind. Die Gesellschaft von Gleichen könnte nach dem Vorbild der Irokesen Wirklichkeit werden. (Gugenberger/Schweidlenka 1987: 33).

Ausgangspunkt dieser Kosmovision sind nicht theoretische Überlegungen oder abstrakte Vorstellungen, sondern die gelebte und erlebte Erfahrung der real existierenden Menschen aus der Beobachtung der Natur und der kosmischen Ordnung (Knecht 2004: 96).

„[Der] Zugang zur Wirklichkeit geschieht dabei zuerst über die Sinne, auch über die üblichen fünf Sinne hinaus. [...] Aus den gemeinsam erlebten Erfahrungen bildet sich ein kollektives Bewusstsein, das seinerseits dazu führt, neue Erfahrungen von diesem Bewusstsein her zu deuten und einzuordnen. Erfahrungen werden von der Wirklichkeit geprägt und sie helfen gleichzeitig, diese Wirklichkeit zu deuten.“ (Knecht 2004: 97)

Weisheit und Wissen bedeuten daher nicht, durch intellektuelle Bemühungen sich abstraktes Wissen anzueignen, sondern ein Leben im Bewusstsein der über Jahrhunderte angesammelten kollektiven Weisheit der Gemeinschaft zu führen (Knecht 2004: 97).

Gemäß dem „Prinzip der Relationalität“ herrscht in dieser Kosmovision die Gewissheit, dass alles Existierende, alle Lebewesen wie auch alle Ereignisse, miteinander in Verbindung stehen (Estermann/Peña 1997: 8 ff.; Knecht 2004: 97). Ohne diese Relationalität existiert nichts (Estermann/Peña 1997: 9). Die lebendige Beziehung zu den Vorfahren sichert die moralische und epistemische Kontinuität der Gemeinschaft (ebd.).

Der Mensch hat als Teil der Natur die Aufgabe, die Harmonie zwischen allen Bereichen zu erhalten. Ihm ist bewusst, dass er existentiell von der Natur abhängig ist und er sie entsprechend behandeln muss (Knecht 2004: 98). Nur eine respektvolle Beziehung zur Mutter Erde führt dazu, dass sie ihre mütterliche Rolle beibehält (Estermann/Peña 1997: 11). Da alles mit allem im Zusammenhang steht, können sich auch kleinste Ereignisse auf den gesamten Kosmos auswirken (vgl. ebd.).

„Leidet Pachamama, leidet der Mensch, und leidet der Mensch oder die Beziehung der Menschen untereinander, dann leidet der ganze Kosmos.“ (Knecht 2004: 98)

Verletzt der Mensch die natürliche Beziehung zur Mutter Erde und bringt dadurch die Harmonie durcheinander, dann verweigert die Erde ihre mütterliche Rolle und der Tod als Folge von Dürre, Hunger, Krankheit und Epidemien o. ä. tritt in Erscheinung (Estermann/Peña 1997: 11 f.).

Wie auch bei anderen indigenen Völkern ist in der andinen Kosmovision das „Prinzip der Reziprozität“, des wechselseitigen Gebens und Nehmens, von besonderer Bedeutung (Knecht 2004: 135 ff.; Rathgeber 2001b: 126). Im Interesse der Gesamtheit und im Einklang mit den natürlichen und göttlichen Kräften wurden Notleidende, die unverschuldet keinen entsprechenden Gegenwert liefern konnten, dennoch mit Gütern versorgt (Knecht 2004: 136). Solche Gaben an Notleidende hatten denselben Stellenwert wie die Gaben an die Mutter Erde (Estermann/Peña 1997: 14 ff.; Knecht 2004: 136).

Dieses ethische Prinzip erstreckt sich nicht nur auf das soziale Leben innerhalb der jeweiligen Gemeinschaft, sondern erfasst auch alle Bereiche der Natur (Knecht 2004: 137).

Die auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehung zwischen Mensch, Tier, Pflanze, Erde und Kosmos bildet eine grundlegende Regel zum Erlernen sozialer Verantwortung, des schonenden Umgangs mit der Natur und der Bewahrung der Lebenschancen für zukünftige Generationen (Rathgeber 2001b: 126).⁷

In diesem Zusammenhang spielt auch das Zeitverständnis der indigenen Völker eine wichtige Rolle. Anders als im europäischen Denken verläuft die Zeit nach diesem Verständnis nicht linear voranschreitend, sondern zyklisch. Auch ist das Vergangene nicht wirklich abgeschlossen, sondern wirkt sich jederzeit, also auch in der Gegenwart, aus (Arobbo 1997: 11).

Das zyklische Zeitverständnis misst den Eingriffen in die gesellschaftliche und natürliche Umwelt per se auch die Bedeutung einer Störung zu (Rathgeber 2001b: 126). Das Handeln in der Gegenwart ist danach auszurichten, dass die Lebensräume trotz der Eingriffe erhalten bleiben und voraussehbare Katastrophen vermieden werden (vgl. ebd.).

Auch diese Vorstellungen und Leitgedanken tragen dazu bei, nicht allein das Überleben der Individuen, sondern den sozialen und kulturellen Verbund – als Gemeinschaft oder Nation – zu sichern (Rathgeber 2001b: 122).

„[Der Vergleich zur abendländischen Gesellschaft weist] die traditionsgeleiteten, indigenen Gemeinschaften als Quelle spezifischen Wissens aus, mit jahrhunderte- oder jahrtausendealten Erfahrungen zur Pflege und Anpassung von Fauna und Flora an ihre Bedürfnisse sowie mit ausgeklügelten Produktionssystemen, die an den geoklimatischen und topographischen Raum angepasst wurden.[...] [Sie können deshalb] als Bezugspunkte für Konzeptionen zu alternativen Entwicklungsansätzen auch in industriellen Gesellschaften [angesehen werden].“ (Rathgeber 2001b: 122).

Die Mutter Erde als Trägerin subjektiver Rechte

In Bolivien stellen die Angehörigen indigener Völker mit rd. 55 % die absolute Bevölkerungsmehrheit und mit Evo Morales wurde im Jahre 2006 zum ersten Mal ein indigener Präsident dieses Landes. Der Staat Ecuador weist mit rd. 35 % ebenfalls einen hohen Anteil Indigener auf.⁸ Beide Länder gaben sich unter Berufung auf indigene andine Traditionen und Kosmovisionen neue Verfassungen mit grundlegenden Änderungen: Mutter Erde und die Natur sind nun Träger subjektiver Rechte.

⁷ In der andinen Kosmovision sind auch die Prinzipien der Komplementarität und der Korrespondenz von Bedeutung. Das „Prinzip der Komplementarität“ geht davon aus, dass für jede Entität und für jede Aktion ein komplementäres Element existiert, die nur zusammen ein integrales Ganzes bilden können (Estermann/Peña 1997: 12). Himmel und Erde, Mann und Frau, Licht und Dunkelheit, Tag und Nacht, existieren als untrennbare, aber komplementär gegensätzliche Aspekte und Bereiche. Das „Prinzip der Korrespondenz“ stellt eine Verbindung zwischen Makro- und Mikrokosmos her. Die kosmische Ordnung und auch Phänomene des Göttlichen haben ihre proportionale Entsprechung im Menschen und dessen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Beziehungen und Verhältnissen (Estermann 2011: 80 f.).

⁸ Angaben nach den Länderinformationen der Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de/themen

Die Verfassung Ecuadors aus dem Jahre 2008 hebt in der Präambel ausdrücklich hervor, dass die Menschen Teil der Natur, der *Pachamama*, sind und diese lebenswichtig für die menschliche Existenz ist (*Constitución de la República del Ecuador, Preámbulo*).⁹ Die Verfassung von Ecuador hat das Konzept des *Buen Vivir* bzw. *sumak kawsay* als zentrales Verfassungsziel definiert, und zwar im Sinne des indigenen Verständnisses dieses Begriffs (Fatheuer 2011: 16 ff.). *Buen Vivir* ist die spanische Übersetzung des aus der Sprache der Quechua stammenden Begriffs *sumak kawsay* (Fatheuer 2011: 9). Bereits diese spanische Übersetzung kann Anlass zu Missverständnissen geben, ebenso deren Übertragung ins Deutsche als „Gutes Leben“ (Estermann 2010: 1 ff.). *Sumak kawsay* bzw. das Konzept des *Buen Vivir* oder des „Guten Lebens“ können nur im Zusammenhang mit der in den andinen indigenen Kosmovisionen und Traditionen enthaltenen Werte verstanden werden. Es geht bei *sumak kawsay* nicht um das Ziel der Vermehrung des individuellen Wohlstands und Anhäufung von Reichtum oder gar eine Art *dolce far niente* (Estermann 2010: 7). Es geht bei diesem Konzept vielmehr um eine Wiederbelebung der indigenen traditionellen Verhaltensweisen und -normen.

„[Es] zielt auf ein Gleichgewicht, das Harmonie zwischen Menschen und der Natur gleichermaßen anstrebt und die Rückkehr zu einer Seinsform beinhaltet, die durch die Kolonisation unterdrückt worden ist.“ (Fatheuer 2011: 20)

In der bolivianischen Staatsverfassung *Constitución Política del Estado* (CPE) vom 07. Februar 2009 wird die *Madre Tierra* bereits im ersten Absatz der Präambel ausdrücklich genannt. Art. 8 Abs. 1 CPE beschreibt die vom Staat zu fördernden ethisch-moralischen Prinzipien und verwendet hierbei den aus der Sprache der Aymara stammenden Begriff *suma qamaña*, die spanische Übersetzung *Vivir Bien* ist in Klammern nachgestellt.

Estermann hat das andine Konzept des *Vivir Bien* anhand der zugrundeliegenden Begriffe aus den indigenen Sprachen analysiert und kommt zu folgendem Ergebnis:

„‘Gut Leben‘ im andinen Sinne bedeutet also nicht ‚besser leben‘, da sich der Kriterienkatalog nicht an einer Skala komparativer Lebensprojekte oder gar quantitativer Indikatoren von Lebensqualität (Millenniumsziele; Bruttonsozialprodukt; Einkommen; Vermögen; usw.) orientiert. Es hat wesentlich etwas mit ‚Gerechtigkeit‘ zu tun, allerdings in einem kosmischen, raum-zeitlichen, spirituellen und Menschen transzendierenden Sinne. Diese ‚Gerechtigkeit‘ drückt sich im Andenraum durch Begriffe wie ‚Gleichgewicht‘ und ‚Harmonie‘, aber vor allem durch die pachasophischen Prinzipien der Komplementarität, Korrespondenz und Reziprozität aus. Unter Umständen ist das ‚gut Leben‘ nur aufgrund einer Einschränkung materieller Ansprüche eines Teils der Menschheit (der so genannten „Ersten Welt“) möglich, da diese Drittelwelt das globale Gleichgewicht einschneidend gestört hat. Im Gegensatz zur liberalen und neoliberalen Ideologie des ‚unbegrenzten Wachstums‘ als Voraussetzung von Reichtum und Wohlstand vertritt das andine ‚gut Leben‘ ein mit allen Elementen im Einklang stehendes organisches Wachstum, das

⁹ „CELEBRANDO a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia“

unter Umständen auch Schrumpfung, vor allem aber Teilen und Neuverteilung nach sich ziehen kann.“ (Estermann 2010: 7 f.)

Bolivien hat zudem im Jahre 2010 ein Gesetz verabschiedet, in dem ausdrücklich die Rechte der *Madre Tierra* anerkannt und die zu ihrem Schutz gebotenen Pflichten und Maßnahmen festgelegt werden (*Ley Nr. 071 – Ley de los derechos de la Madre Tierra*). In Kapitel 3 Art. 3 Abs. 1 dieses Gesetzes findet sich eine Definition der *Madre Tierra*, aus der eindeutig die indigene Kosmvision zu erkennen ist:

„Die *Madre Tierra* (Mutter Erde) ist das dynamische Lebenssystem, das durch die unteilbare Gemeinschaft aller Lebenssysteme und Lebewesen, die miteinander verbunden, voneinander abhängig und komplementär sind, die ein gemeinsames Schicksal teilen, geformt wird.“ (TIERRA 2010)

Beide Verfassungen haben mit ihrer Berufung auf die in der Vergangenheit mehr oder minder stark unterdrückten andinen Traditionen eine starke dekoloniale Zielrichtung.

Kontext der Indigenen in Kolumbien

Historische Entwicklungen

Dem heutigen Bildungswesen für die indigene Bevölkerung Kolumbiens ist ein lang anhaltender historischer Prozess vorausgegangen, der bis ins 20. Jh. auf die sprachliche und kulturelle Zerstörung der indigenen Völker ausgerichtet war (Abram 2004a, 2004b; Lenkersdorf 1999: 149 f.). Nachdem die ersten europäischen Siedler angekommen waren, durchliefen die indigenen Völker mehrere historische Phasen: Die Kolonialisierung, die Zeit der Unabhängigkeit (*Independencia*) und die Entstehung der *República de Colombia*. In diesen Phasen waren die Indigenen religiöser, kultureller und bildungspolitischer Indoktrination ausgesetzt. Im folgenden Abschnitt sollen diese Vorgänge beschrieben und dargelegt werden, wie die indigenen Organisationen entstanden, die heute verstärkt indigene und interkulturelle Bildung einfordern. Dabei wird ein Fokus auf die gesellschaftliche Stellung der Indigenen, ihre territoriale Situation, die Sprach- sowie die Bildungspolitik gelegt.

Die Zeit der kolumbianischen Hochkultur

Die indigene Bevölkerung betrug vor der Ankunft der spanischen Eroberer schätzungsweise 3 bis 10 Mio. Menschen (Meschkat/Rohde/Töpper 1980: 11; Zelik/Azzellini 1999: 43). Diese besiedelten vorwiegend die atlantische Küste sowie die andinen Hochtäler, in denen auch *Bogotá* liegt. Die Bevölkerung, auf die später die Spanier in den Hochtälern trafen, lebte vorwiegend vom Ackerbau (Meschkat/Rohde/Töpper 1980: 11).

Die Kultur der indigenen Völker Kolumbiens unterschied sich bzgl. ihrer Sprachen, sozialen Strukturen, Riten, Gebräuche, Bauweisen und Bewirtschaftungstechniken. Da die Natur essenziell für ihr Überleben war und den höchsten spirituellen Wert hatte, waren ihre Lebenswelt und somit ihr Wissen eng mit ihr verbunden (Molina-Betancur 2012a: 278). Die meisten indigenen Völker Kolumbiens lebten, anders als die Inkas in Peru oder die Azteken in Mexiko, die über ein großes, staatlich organisiertes Regime verfügten, in nicht staatlich organisierten, eigenständigen Siedlungsräumen (Rathgeber, 2001a: 163) und es existierte keine *lingua franca* (Molina-Betancur, 2012a: 278). Sie lebten in sozial-politischen Zusammenschlüssen in dörflichen Gemeinschaften mit losen regionalen Verbindungen (GhK/ONIC/CECOIN 1996: 13). Über lange Straßensysteme wurde mit angrenzenden Völkern Handel getrieben, der durch die Spezialisierung von Regionen auf bestimmte Produkte begünstigt wurde (GhK/ONIC/CECOIN 1996: 5).

Die *Zenú*-Kultur war im 16. Jh. am weitesten in Kolumbien verbreitet. Die Regionen *Finzenú*, *Panzenú* und *Cenufa* zwischen den Flüssen *Sinú* und *San Jorge* wurden von lokalen Oberhäuptern verwaltet. Jede dörfliche Gemeinschaft besaß ein eigenes Haus, in dem Zeremonien abgehalten wurden. Jede Region spezialisierte sich auf den Anbau bestimmter Erzeugnisse. In der Region *Finzenú*

am *Sinú* wurden vor allem Gold, Kleidung und Stoffe produziert. Die Gemeinschaften am *San Jorge* spezialisierten sich auf den Fischfang und auf die Herstellung von Körben. *Cenúfa* war bekannt für die Verarbeitung von Gold (GhK/ONIC/CECOIN 1996: 4 f.). Die *Zenú* bauten ein komplexes Bewässerungssystem, das es ihnen erlaubte, das Hochwasser der beiden Flüsse zu kontrollieren und Hügel und Terrassen zu bewässern und Fischfang zu betreiben (vgl. ebd.).

Im Norden Kolumbiens, in der *Sierra Nevada* von *Santa Marta*, lebten die *Tairona*. Sie bauten kunstvolle steinerne Terrassenstädte mit gepflasterten Wegen, Mauern und Brücken. In *Bonda*, einem kleinen Ort östlich von *Santa Marta*, fand man reiche Überreste dieser Kultur. Aufgrund seiner Größe muss *Bonda* eine der bedeutenden Städte ihrer Zeit gewesen sein. Manche der runden Lehmhäuser hatten einen Durchmesser von 25 Metern und dienten wahrscheinlich als Ort für Zeremonien. Um die Stadt herum bauten die Bewohner Mais, Maniok und Getreide an. Außerdem betrieben sie Handel mit Gold, Kleidung und Steinen (Serje 1987: 3 f.).

Die Kultur der *Muisca* war zu Beginn des 16. Jh. über ein großes Gebiet im Nordwesten von Südamerika bis hinein nach Mittelamerika in die heutigen Staaten Panama, Costa Rica und den Süden von Nicaragua verbreitet. Als die Spanier erschienen, lebten die *Muisca* hauptsächlich im Hochland von *Bogotá*. Ihre gesellschaftliche Struktur war aufgrund verschiedener Ränge und Hierarchien komplex. Zur Zeit der spanischen Eroberung wurden die verschiedenen Stämme von zwei Herrschern regiert. Zu dieser Zeit gab es neun *Muisca*-Staaten, darunter *Bogotá*. Von besonderer Bedeutung war die kunstvolle Bearbeitung von Gold und Edelsteinen, vor allem Smaragden, die mit angrenzenden Völkern gehandelt wurden. Die größten Märkte befanden sich in *Zipaquirá* und *Turmeque*. Auf diesen wurden Salz, Kokablätter und Gewebe angeboten. Der weite Handel wurde durch angelegte Straßen ermöglicht, die bis an die Küste reichten. Durch die weit angelegten Straßen gelangten auch die Spanier in das Land der *Muisca* (GhK/ONIC/CECOIN 1996: 5).

Im andinen Bereich wurden die einzelnen Gebiete durch die indigenen Völker spezialisiert als Jagd- und Sammelgebiete, Weiden und Äcker oder brachliegendes Land genutzt, sodass eine ganzjährige Versorgung gewährleistet war. Eine ähnliche Bewirtschaftung findet sich noch heute in vereinzelten *Resguardos*, z.B. in *Tierradentro* im *Departamento Cauca*. Es existierte auch gezielter Tauschhandel mit Produkten unterschiedlicher klimatischer Gebiete zwischen benachbarten dörflichen Gemeinschaften (Rathgeber 2001a: 164). Bekannt waren die Bewohner des *Cauca*-Gebietes auch für ihre großen Goldvorkommen und ihre bergbauliche Tätigkeit. Ihre Handelsrouten erstreckten sich bis zum Pazifik (GhK/ONIC/CECOIN 1996: 5 f.). Diese kurze Vorstellung einiger präkolumbischen Völker Kolumbiens zeigt, dass sich durch die Fülle an unterschiedlichen geographischen und klimatischen Voraussetzungen eine besondere Vielfalt an nachhaltigen Lebensarten der einzelnen Völker und Gemeinschaften entwickeln konnte.

Kolonialisierung und Missionierung

1499 erreichten die ersten Spanier kolumbianisches Festland. Die *conquistadores* (dt. Konquistadoren) bezeichneten die in Südamerika „entdeckten“ Personen als *Indios* (Semper 2008: 44; Ströbele-Gregor 2004: 2). Die vielen verschiedenen Völker, die zu jener Zeit den Kontinent bewohnten, wurden unter dieser kolonialen Kategorie zusammengefasst. Diese aufgezwungene Bezeichnung wurde mit den vorherrschenden Vorstellungen der westlichen Welt beladen: Als „Primitive“, „Rückständige“, „Ungläubige“, „Wilde“ etc. wurden sie sinnhaft zum Gegensatz der kultivierten, fortschrittlichen Welt und zu Menschen zweiter Klasse erklärt (vgl. Höfer/Dieterich/Meyer 1990: 202; Müller 1995: 75). Der *Indio* wurde so zu einem Erzeugnis des Kolonisationsprozesses gemacht, war weder Mensch noch Tier, sondern irgendetwas dazwischen (vgl. Höfer et al. 1990: 203). Diese Unterscheidung zwischen Spaniern und *Indios* drückte sich auch in einer sozialen Trennung, die Lateinamerika lange spaltete, aus (Ströbele-Gregor 2004: 2). 1821 ersetzte in Kolumbien die Bezeichnung *Indígena* fortan den Begriff *Indio* in der Gesetzessprache (Semper 2008: 44).

„Diese koloniale Kategorie (die Indianer) wurde wahllos auf die gesamte Urbevölkerung angewandt, ohne die tiefen Unterschiede zu berücksichtigen, die die verschiedenen Völker voneinander trennten, und ohne Zugeständnisse an die vorbestehenden Identitäten zu machen. [...] Damit sind alle Urvölker gleichgesetzt [...].“ (Bónfil Batalla 1977: 111)

Die ersten Kontakte zwischen Indigenen und Spaniern verliefen friedlich. Dennoch gab die spanische Königin Isabella von Kastilien im Jahre 1503 einen Erlass heraus, dass die die Küstenregion bewohnenden Indigenen als Kannibalen zu betrachten seien und somit versklavt werden dürften (GhK/ONIC/CECOIN 1996: 5). Hintergrund dieses Erlasses war eine vermutlich gezielte Fehlinformation, um einen Freibrief für die Versklavung der Indigenen zu erhalten (Meschkat/Rohde/Töpfer 1980: 17 f.).

Ein weiteres Mittel, eine Legitimation für die Eroberung der Gebiete der Indigenen und deren Versklavung zu erhalten, war die Präsentation des *requerimientos* (König 2008: 20). In spanischer oder lateinischer Sprache wurden die Indigenen u. a. aufgefordert, sich ihren neuen Herren, dem Papst und dem spanischen König, zu unterwerfen, was ihnen eine wohlwollende Herrschaft einbringen sollte. Für den Fall, dass sie sich widersetzen sollten, wurden ihnen Krieg, Enteignung und die Versklavung des gesamten Volkes angekündigt (Delgado 1991: 72).

Die Geschichte der Kolonialisierung und die der Missionierung Lateinamerikas sind eng verwoben. Beides führte zu einer systematischen Zerstörung der indigenen Gemeinschaften, die sich dem widersetzen. Die Umerziehung folgte nicht nur religiösen Dogmen, sondern auch ökonomischen Interessen der Konquistadoren. Durch die „zivilisierende Erziehung“ der Missionare förderte man die Gewöhnung an Zwangsarbeit und Abgaben (Faschingeder/Kolland 2000: 39 f.; Lenkersdorf 1999: 149). Die einzige Ausbildung, die die Indigenen

zu jener Zeit erhielten, war die religiöse Erziehung. Dabei wurden durch die Missionare Grundnormen des eigenen Verhaltens und die christliche Lehre mit ihren Tugenden Gehorsam, Abstinenz und Arbeit gepredigt (Abram 2004a: 119 f.; Molina-Betancur: 2012a: 279).

Die „Hochzeit“ zwischen der spanischen Kolonialisierung und der damit verbundenen Stadtgründungen dauerte bis in die 1580er Jahre. Für ihren Städtebau nutzten die Spanier häufig die bestehenden Zentren der indianischen Hochkulturen und nutzen somit die vorhandene Infrastruktur (Bähr/Mertins 1995: 9). Die spanische Politik sah zusätzlich vor, die Oberhäupter und die herrschende Schicht zu zerschlagen, um ihren Platz in den bestehenden Herrschaftsstrukturen einzunehmen, weshalb sie von Zelik als „parasitäre Politik“ bezeichnet wird (Zelik/Azzellini 1999: 43).

Angeblich erschwerte den Spaniern der Umstand, dass die indigene Völker in losen regionalen Zusammenschlüssen und teilweise in unwegsamen Gebieten lebten, ihr Vorhaben (Rathgeber 2001a: 163). Da es in Kolumbien keine Feudalgesellschaft gab, die zentral organisiert war, konnten die Spanier nicht einfach die gesamte Führung übernehmen, sondern mussten die Unterwerfung der indigenen Völker den Situationen in den jeweiligen Regionen anpassen. Aufständische indigene Gemeinschaften wurden einfach ausgelöscht und die, die sich unterwarfen, lebten in den *puebols de indios* und wurden zu Abgaben von Steuern und Fron verpflichtet (Zelik/Azzellini 1999: 44). Ab 1503 wurden die nicht versklavten Indigenen dem System des *repartimiento* (dt. Zuteilung) bzw. der *encomienda* (dt. Anvertraung) unterworfen. *Repartimiento* bedeutete, dass einem *conquistador*¹⁰ oder einem Kolonisten Indigene als Arbeitskräfte zugeteilt wurden. Im Rahmen der *encomienda* wurde jeweils der Grundbesitz eines Territoriums mit den dort lebenden Indigenen dem *encomendero*, der *conquistador* oder Kolonist war, überlassen. Der *encomendero* konnte über die Arbeitskraft der ihm anvertrauten Indigenen frei verfügen, war aber angehalten, die Indigenen angemessen zu behandeln und zu christianisieren. In der Praxis bedeutete das System von *repartimiento* und *encomienda* die rücksichtslose Ruinierung der Indigenen durch übermäßige Zwangsarbeit (König 2006: 56 f.).

Auch die Fülle an unterschiedlichen Sprachen war ein Hindernis für die Verwaltungsbeamten und die Missionare. Es wurden zwei Optionen in Erwägung gezogen: Die Missionierung in indigenen Muttersprachen oder die Einführung von Spanisch als Amtssprache. Nachdem Spanisch als Amtssprache anfänglich scheiterte, mussten die Missionare die indigenen Sprachen erlernen (Abram 2004b; Gleich 1987: 16). Es gab indigenen Sprachen mächtige Missionare, sogenannte *lenguaraces* oder *lenguas*, und die spanische Sprache beherrschende Indigene, sogenannte *ladino* (ein gebildeter Indianer) (Molina-Betancur 2012: 279).

¹⁰ Ein Großteil der Conquistadoren waren *Hidalgos*, d.h. sie gehörten dem Niederadel an, oder sie waren einfache Soldaten. Gemein hatten sie zumeist alle das Streben nach dem Erfolg in einer fremden Welt, um so ihr soziales Ansehen zu verbessern. Viele *Hidalgos* stiegen gesellschaftlich durch den strukturellen Wandel – bedingt durch die Herrschaft der katholischen Könige – ab. Die Kolonialisierung der neuen Welt bot sich als Zukunftsperspektive, die ihnen in Europa verwehrt geblieben wäre (vgl. Edelmayr 2005: 43).

Allerdings schrieb beispielsweise Bruder Jerónimo de San Miguel dem spanischen König im Jahr 1550, dass das sprachliche Problem die Evangelisierung der Indianer verzögere (ONIC/CRIC 2004: 21).

Der Umgang mit der indigenen Sprache unterschied sich jedoch regional und wurde von der jeweiligen Verwaltung, den Missionaren und der sich neu formierenden Oberschicht bestimmt (Gleich 1987: 17). Durch den Sklavenhandel, speziell an der karibischen Küste Kolumbiens, kamen zusätzliche kulturelle Einflüsse hinzu, die dazu führten, dass die Kreol-Sprachen entstanden (ebd.: 17).

Bis Mitte des 18. Jh. wurden die Etablierung der spanischen Sprache weiterverfolgt und die indigenen Sprachen zunehmend abgelöst (vgl. ebd.: 18). König Carlos III. erließ am 10. Mai 1770 das Verbot der Verwendung der Muttersprachen und zwang der gesamten Bevölkerung den Gebrauch von Spanisch auf. Neben der leichteren religiösen Umerziehung begründete er dies mit politischen und administrativen Schwierigkeiten, die sich aus dem Gebrauch indigener Sprachen ergäben (ONIC/CRIC 2004: 22). Die Versuche, die indigenen Sprachen durch Spanisch zu ersetzen, waren eindeutig auf Assimilation und den Übergang zu einer nationalen, spanisch-dominierten Kultur ausgerichtet.

Viele indigene Kinder und Jugendliche wurden lange Zeit von der formalen Bildung ausgeschlossen. Der Unterricht, der teilweise in den indigenen Sprachen gehalten wurde, beschränkte sich auf Katechismus und Predigten. Bildung erfuhren die Heranwachsenden weiterhin in ihren Gemeinschaften (Abram 2004b: 119). Gebiete, die die indigene Bevölkerung bewohnt, wurden und werden als *Resguardo* (Reservat) bezeichnet. Die Konzentration der Indigenen in *Resguardos* ermöglichte der Kolonialmacht eine effektive Kontrolle dieser (Fischer/Klengel/Buelvas 2017: 62 f.). Soziale und politische Kennzeichen eines *Resguardo* sind u.a. die indigene Gemeinschaft und die auch als *Cabildos* bezeichneten Ältestenräte (Rathgeber 1994: 140).

Die Unabhängigkeit (*La Independencia*)

„Von einem Bildungssystem kann in Lateinamerika erst seit der Unabhängigkeit (*Independencia*) gesprochen werden, in die die indianische Bevölkerung dezimiert, verarmt, ausgebeutet und verachtet hineinkam; so auch ihre Sprachen.“ (vgl. Abram 2010: 28)

Nachdem am 20. Juli 1810 die kreolische Oligarchie die Unabhängigkeit von Spanien erklärte, begann eine neue Periode, die *Independencia* (Gleich 1987: 20; König 2006: 245 f.). Die Unabhängigkeit Kolumbiens hinterließ ein sogenanntes „Macht- und Legitimationsvakuum“. Das Vakuum füllten die lokalen Eliten aus, indem sie oligarchische Strukturen schufen und mit der Etablierung des *Haciendas*-System, welches vornehmlich Großgrundbesitzer begünstigte, zu einer extremeren Spaltung zwischen Reich und Arm beitrugen. An dieser Stelle wird auch von einem „gescheiterten *state-building*“ gesprochen (vgl. Hofmann/Nerb 2007: 110).

Auch später, während der Zeit der *República de Colombia* ab 1886, verfolgte man mit dem Gesetz 89 von 1890 die Assimilation der indigenen Völker.

Die Gesetzgebung sah vor, die kirchliche Autorität einzusetzen, um die „Wilden zu zivilisieren“ (vgl. Gesetz 89/1890).

„Die nationale Regierung hat der Kirche den Auftrag gegeben, die Indigenen zu ruinieren. [...] Die katholische Kirche hat 3 Methoden, um die Indigenen zu vernichten: 1. Die Religion der Christen wird durchgesetzt 2. Castellanización, d.h. die spanische Sprache wird durchgesetzt, und 3. Zivilisieren. Das Gesetz galt bis 1991.“ (Stócel 2016b: 5: Ursprung).

Die Kirche kontrollierte bis dahin die öffentliche Bildung, Schulen, Hochschulen und Universitäten und mit der Unterzeichnung des Konkordats von 1887 wurde entschieden, dass religiös-christliche Bildung in Schulen, Hochschulen und Universitäten verbindlich sei. Die Bildung sollte sich an christlicher Moral und kirchlichen Dogmen orientieren (Molina-Betancur 2012a: 278).

Jedoch gab es auch emanzipatorische, säkulare Bildungsbestrebungen: in der Region *Santander* wurden bspw. die Klöster enteignet, um dort neue Fakultäten und Schulen zu eröffnen. 1825 wurde die alte spanische Theologische Universität durch die damals moderne, liberale Universität ersetzt, die sich an den Ideen Benthams, Constant-Lepages und Watels orientierte (ONIC/CRIC 2004: 32 f.). Die *República de Colombia* beabsichtigte, die Universität nach europäischem Vorbild zu gestalten und ihr einen fortschrittlichen Geist zu verleihen. Mit dem Regierungswechsel von 1930 von den seit Gründung der Republik regierenden Konservativen zu den Liberalen setzten auch Universitätsreformen ein. Das *Dekret 68 von 1935* restrukturierte die Nationale Universität von Kolumbien und legte eine säkulare Ausrichtung der Bildung fest. Es etablierte administrative und akademische Strukturen der Universitäten und die demokratische Wahl ihrer Richtlinien (ebd.: 34).

Die Bildung für indigene Kinder und Jugendliche beschränkte sich zu dieser Zeit auf die Erziehung in katholischen Internaten, weit weg von ihren Gemeinschaften und Eltern. Die Männer lernten meistens handwerkliche Berufe wie Zimmermann, Schreiner, Landwirt und Mechaniker. Die Frauen wurden auf die Arbeit als Hausangestellte vorbereitet, die zum größten Teil darin bestand, Kinder zu betreuen, Arbeiten im Haushalt zu verrichten, zu nähen und zu kochen (Molina-Betancur 2012a: 280).

Zwischen 1946 und 1957 kam es zu einem raschen Aufbau privater Universitäten, da die Hochschulbildung in Kolumbien bis dahin als unterentwickelt galt. Im Jahr 1948 wurde die U de A als Elite-Universität gegründet, die sich durch die strenge Auswahl ihrer Studierenden und durch hohe Einschreibungskosten definierte. Die Zahl der Erstsemesterstudenten betrug weniger als 1 % der Einschulungen (ONIC/CRIC 2004: 34).¹¹

¹¹ Gegründet wurden außerdem 1950 die *Universidad de Medellín*, 1951 die *Gran Colombia*, 1952 die *Universidad de América*, 1954 die *Universidad de Jorge Tadeo Lozano*, 1955 die *Universidad Incca* und 1958 die *Universidad Santiago de Cali*.

Mit den Dekreten 0136 und 0277 von 1958 wurde der Universität als Institution Autonomie verliehen, um Kultur, Forschung und Berufsausbildung zu fördern (ONIC/CRIC 2004: 36 f.). Die voranschreitende Modernisierung bewirkte, dass sich die traditionell-katholischen Universitäten dem nordamerikanischen Universitätsmodell anpassten. Die Unterschiede zwischen der öffentlichen Universität, die als liberal und autonom galt, und der privaten, die als konfessionell, katholisch und elitär charakterisiert wurde, schwanden somit in der Zeit der *Frente Nacional* (1958-1974).

Gleichzeitig fand in ganz Lateinamerika eine Neubewertung und Aufwertung der indigenen Kulturen statt, die auch als *Indigenismo* bezeichnet wird. Dabei wurden die Leistungen der indigenen Völker aus vorkolonialer Zeit in den Fokus der Wissenschaft gerückt und wiederum von vielen Wissenschaftlern und Literaten aufgegriffen.

Die Entwicklungen waren jedoch ambivalent: Auf der einen Seite gab es im *Indigenismo* Bestrebungen einer Rückbesinnung auf und Anerkennung der indigenen Hochkulturen und auf der anderen Seite forderte der Fortschrittsglaube das Vorantreiben der Integration der indigenen Bevölkerung (Abram 2004b: 120; ONIC/CRIC 2004: 22). Der Glaube an den Fortschritt in westlichen Sinne förderte die Bestrebungen, die Indigenen in die spanisch sprechende Mehrheitsgesellschaft zu integrieren. Diese antagonistische Entwicklung setzte sich bis Mitte des 20. Jh. fort und wird auch als *Hispanismo* bezeichnet (Abram 2004b: 120). Eng verbunden mit der Vorstellung eines homogenen Nationalstaates ist das Konzept des integrationistischen *Indigenismo*, dem die Überzeugung zugrunde liegt, dass der Prozess der Nationalstaatbildung eine Weiterentwicklung der Gesellschaft in einem evolutionären Sinne fördert (Feldt/Ströbele-Gregor 2011).

Der von 1964 bis 2016 andauernde bewaffnete Konflikt zwischen den linken *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia* (FARC) und dem kolumbianischem Militär und rechten paramilitärischen Einheiten verschärfte außerdem den sozialen Notstand in den ländlichen Gebieten und verursachte Vertreibungen und weitere Eingriffe in die indigenen Gemeinschaften (Fischer et al. 2017: 62).

Seit 1975 stieg die Zahl der Universitäten weiter stetig an und erreichte 2003 eine Gesamtzahl von 275 staatlich anerkannten Hochschulen. Die größte Konzentration herrscht in den großen Städten wie *Bogotá*, *Medellín* und *Cali*. Durch eine Diversifizierung der angebotenen Studiengänge und das Aufkommen neuer Universitäten mit unterschiedlichen Qualitätsstufen und Anforderungsleveln wurden neue Bildungsangebote geschaffen. Ein starker Trend, der anhält, ist die Privatisierung von Bildung in Kolumbien, da der öffentliche Sektor chronisch unterfinanziert ist. Auf Bildung kann somit häufig nur derjenige zugreifen, der die nötigen Ressourcen hat. Unter der Privatisierung der Universitäten leidet auch die Standardisierung der Bildungsqualität. Auf die renommiertesten Universitä-

ten des Landes, die *Universidad Nacional de Bogotá*, die *Universidad de Antioquia* und die *Valle* (öffentlich) sowie die *Universidad de Los Andes* (privat), entfallen 77 % der Forschungsleistung (ONIC/CRIC 2004: 40).¹²

Rechtliche Einordnung indigenen Zusammenlebens

Indigene Völker

Die heute international und national auf politischer und juristischer Ebene gebräuchlichsten Begriffe sind die der „indigenen Gemeinschaft“ (es. *comunidades indígenas*)¹³ und der des „indigenen Volkes“ (es. *pueblos indígenas*)¹⁴. Eine allgemeingültige Definition für den Begriff der „indigenen Gemeinschaft“ oder des „indigenen Volkes“ existiert nicht, da sich beide Begriffe historisch weiterentwickelt haben (Rokos 2013: 8). Die Differenzierung zwischen Volk, Gemeinschaft und bloßer Minderheitengruppe ist von großer Bedeutung für die Auslegung der Rechte der indigenen Völker (Gafner-Rojas/Odendahl/Sánchez 2012: 5). Die bloße Unterscheidung zwischen „Volk“ (en. *peoples*; es. *pueblos*) und „Bevölkerung“ (en. *population*; es. *población*) ist für die UNO juristisch von Bedeutung, da Völkern das Recht auf Selbstbestimmung zukommen muss. Im weitreichendsten Fall steht ihnen das Recht auf einen eigenen Staat zu (Rokos 2013: 8; Semper 2008: 50).

Eine der bekanntesten und am häufigsten herangezogenen Arbeitsdefinitionen ist die der sogenannten Martinez-Cobo-Studie mit dem Titel „*Study on the Problem of Discrimination against Indigenous Populations*“ (dt. Studie über die Probleme der Diskriminierung der indigenen Bevölkerungsgruppen)¹⁵, die Kriterien für die Zugehörigkeit zu einem indigenen Volk definiert. Diese sind historische Kontinuität, Selbstidentifikation mit und Akzeptanz durch die Gruppe, kultureller Unterschied bspw. in Sprache, Wertesystem und Weltanschauung von der Mehrheitsgesellschaft und Nicht-Dominanz von dieser (Cobo 1986 para. 379). Diese Definition klammert jedoch die Frage nach dem Selbstbestimmungsrecht aus, indem keine Abgrenzung zu „indigenen Gemeinschaften“ vorgenommen wird (Semper 2008: 55).

Das ILO-Übereinkommen 169 wurde von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO - en. *International Labour Organisation*) 1989 verabschiedet und 1991 von Kolumbien ratifiziert und präzisiert in Artikel 1, was unter „indigenen

¹² Angaben beziehen sich auf das Jahr 2004.

¹³ Der Begriff „*indigenous communities*“ (indigene Gemeinschaften) wird z.B. in der Konvention über biologische Vielfalt gebraucht.

¹⁴ Der Begriff der „*indigenous peoples*“ (indigene Völker) wird in der Erklärung über die Rechte indigener Völker der Vereinten Nationen genutzt.

¹⁵ José Martinez-Cobo, der gebürtig aus Ecuador stammt, wurde als UN-Sonderberichterstatter für die UN-Unterkommission im Jahr 1972 damit beauftragt, eine großangelegte Studie zur Lage indigener Völker anzufertigen. Er hebt in seiner Studie hervor, dass es in der Landfrage unabdingbar sei, die tiefe spirituelle Beziehung zwischen indigenen Völkern und ihrem Land als Grundlage ihrer Existenz zu verstehen (Martínez-Cobo 1987, Band V: Absatzziffern 190ff.). Die Studie wurde 1986 abgeschlossen und ist mit 37 Monografien die umfangreichste Studie ihrer Art.

Völkern“ zu verstehen ist (vgl. Art. 1; ILO-Übereinkommen 169).¹⁶ Im Einklang mit der Martinez-Cobo-Studie werden auch hier die Kriterien der zeitlichen Kontinuität und der Selbstwahrnehmung, als subjektives Gefühl der Zugehörigkeit zu einer indigenen Gruppe, als kritische Identifikationsmerkmale angeführt. Allerdings wird auch hier die völkerrechtliche Anerkennung auf Selbstbestimmung ausgeklammert. Die indigenen Völker können sich deshalb nicht auf Basis dieses Übereinkommens auf konkrete Vorgaben der Rechtsanwendung berufen, um ein autonomes Entscheidungsrecht einzufordern (Gafner-Rojas et al. 2012: 19; Semper 2008: 55; Gudynas 2011: 22 f.; Kuppe 2001: 11). Allerdings enthält das Abkommen mehrere rechtliche Vorgaben bezüglich des Rechts zur Partizipation an Vorgängen der regionalen Entwicklung. Das ILO-Übereinkommen 169 ist derzeit das verbindlichste und stärkste juristische Instrument, das den Fortbestand und Schutz der indigenen Völker garantieren soll (Gafner-Rojas et al. 2012; Kuppe 2001; Semper 2008).

Indigene Gemeinschaften

Obwohl in der Gesetzgebung Kolumbiens der Begriff des „indigenen Volkes“ in neueren Verfassungen eingeführt wurde, wird der Begriff der „indigenen Gemeinschaft“ noch am häufigsten gebraucht (Semper 2008: S. 51). Der Begriff prägte sich seit der Kolonialzeit und wurde in jüngster Zeit, ausgehend von den indigenen Gemeinschaften selbst, mit anderem Inhalt gefüllt. Heute umschließt der Begriff der „indigenen Gemeinschaft“ die traditionelle Lebensweise, die Kultur, die Sprache und das Wertesystem (vgl. ebd.).

In der kolumbianischen Gesetzessprache sprach man bis 1988 überwiegend von den „indigenen (Bevölkerungs-)Teilen“ (es. *parcialidad indígena*), die nur durch das „Merkmal der Niederlassung“ (es. *establecida*) definiert sind (Semper 2008: 48). Erst durch die Erneuerungen in der Gesetzgebung durch das Dekret 2001/1988 (es. *Decreto número 2001 del 1988*) wurde der Begriff der „indigenen Gemeinschaft“ etabliert (vgl. ebd.). Die indigenen Gemeinschaften wurden vom Verfassungsgericht als Subjekte definiert, denen kollektive (Grund-)Rechte zustehen (Semper 2006: 768; 2008: 52).

Die aktuelle Präzisierung des Begriffs findet sich in der Bestimmung des Dekrets 2164/1995 (es. *Decreto número 2164 del 1995*):

¹⁶ ILO-Übereinkommen 169: „1. Dieses Übereinkommen gilt für: a) in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern, die sich infolge ihrer sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnisse von anderen Teilen der nationalen Gemeinschaft unterscheiden und deren Stellung ganz oder teilweise durch die ihnen eigenen Bräuche oder Überlieferungen oder durch Sonderrecht geregelt ist; b) 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. 2. Das Gefühl der Eingeborenen- oder Stammeszugehörigkeit ist als ein grundlegendes Kriterium für die Bestimmung der Gruppen anzusehen, auf die die Bestimmungen dieses Übereinkommens Anwendung finden. Die Verwendung des Ausdrucks „Völker“ in diesem Übereinkommen darf nicht so ausgelegt werden, als hätte er irgendwelche Auswirkungen hinsichtlich der Rechte, die nach dem Völkerrecht mit diesem Ausdruck verbunden sein können.“

„Die indigene Gemeinschaft ist eine Gruppe oder Gesamtheit von Familien amerikanisch-indigener Abstammung, die ein gemeinsames Identitätsgefühl haben und Werte, Merkmale, Sitten und Gebräuche ihrer Kultur sowie Formen der Herrschaftsausübung, Sozialkontrolle oder eigene Normensysteme teilen, die sie von anderen Gemeinschaften unterscheiden [...]“.

Der Begriff der „indigenen Gemeinschaft“ wird im kolumbianischen Recht ohne den Versuch einer Unterscheidung zwischen „ethnischer Gruppe“ und „indigenem Volk“ angewandt. Semper sieht das ILO-Übereinkommen 169 in Verbindung mit dem Gesetz 21/1991 als eine Erweiterung des Begriffs der „indigenen Gemeinschaft“ um den Begriff des „indigenen Volkes“. Die indigene Gemeinschaft ist in dem Sinne nicht nur etwas Theoretisches (formalistische Rechtsfigur), sondern etwas Existentes, das seit Anfang der Kolonialzeit gewachsen ist (Rokos 2013: 8; Semper 2008: 51). Die indigene Gemeinschaft wird nicht durch den Staat gegründet *„und ist wenigstens insofern staatlichem Dirigismus und staatlicher Willkür entzogen“* (vgl. ebd.).

Lokale Gemeinschaften

Der Begriff der „lokalen Gemeinschaft“ wird teilweise auch synonym für den Begriff der „indigenen Gemeinschaft“ verwendet, da sich die Wirtschaftsweisen beider Gruppen ähneln. Lokale Gemeinschaften sind meistens subsistenzorientierte, kleinbäuerliche Familienbetriebe. Die lokalen Kleinbauern fordern die Kontrolle über ihre eigene Produktion, die Nutzung des eigenen Saatguts und ein sicher zugesprochenes Land. Diese Forderungen gleichen in gewisser Weise denen der indigenen Gemeinschaften, da viele von ihnen ebenfalls Bauern sind. Wenngleich sich die Forderungen aufgrund ähnlicher Wirtschaftsweisen ähneln, lassen sich wesentliche Unterschiede beider Gruppen herausarbeiten.

Traditionelle Bräuche und der spirituelle Gedanke, die an das Land gebunden sind und eine nachhaltige Bewirtschaftungsform hervorbringen, sind abgrenzende Charakteristika der indigenen Gemeinschaften (von Hahn 2004: 31 f.; Stócel 2010: 21). Trotz der Ähnlichkeiten beider Gruppen ersetzt der Begriff der „lokalen Gemeinschaft“ mithin nicht den Begriff der „indigenen Gemeinschaft“, da er die Besonderheiten der indigenen Gemeinschaft nicht mit einschließt (Stócel 2010: 33). Grundsätzlich wird der Begriff „lokal“ in dieser Arbeit verwendet, um die nicht-indigene Gruppe der lokalen Kleinbauern von denen der indigenen Gemeinschaften zu unterscheiden.

Minderheiten

Die indigenen Völker und Gemeinschaften Lateinamerikas werden oft als „Minderheiten“ bezeichnet. Zwar ist in vielen Ländern Lateinamerikas der Anteil der indigenen Bevölkerung so stark zurückgegangen, dass sie nur noch einen kleinen Anteil der Bevölkerung ausmachen, jedoch birgt auch der Begriff „Minderheit“ die Gefahr der Pauschalisierung. Genau wie andere Gruppen, die sich in der Minderheit befinden, machen indigene Völker häufig Erfahrungen mit Diskriminierung (Gafner-Rojas et al. 2012: 25). Die Folgen können sozialer Ausschluss,

wirtschaftliche Benachteiligung, fehlender Zugang zu Bildung und geringer politischer Einfluss bis hin zur physischen Vernichtung sein (Schnebel 2013: 27).

Die ausführlichste und jüngste Begriffsdefinition über Minderheiten findet sich in der „UNO-Deklaration zu den Minderheitenrechten von 1992“. Diese UNO-Deklaration umfasst kulturelle, ethnische, religiöse und sprachliche Minderheiten (Rights 2010). Dabei wird betont, dass Angehörige einer Minderheit, um als solche wahrgenommen zu werden, bestimmte Kriterien erfüllen müssen. Dazu zählt die Existenz einer geteilten Sprache, Ethnie und Religion (Rights 2010: 2).

Die Schwierigkeit einer hinreichenden Definition des Begriffs der „Minderheiten“ liegt in der Verschiedenheit von Lebenssituationen, in denen sich die Angehörigen der einzelnen Gruppen befinden. Viele Minderheitengruppen leben durch eine territoriale Grenzziehung klar von der Mehrheitsgesellschaft getrennt. Häufig ist jedoch eine klare Trennung, aufgrund der Verteilung auf viele Gebiete eines Landes, nicht möglich. Auch die Ausprägung des Identifikations- und Zugehörigkeitsgefühls zu einer Minderheit variiert stark. So verspüren einige ein starkes Gefühl der Kollektivität und berufen sich auf eine weit zurückreichende Geschichte, aus der Traditionen, Bräuche und Wissen hervorgehen; andere hingegen haben keine genaue Vorstellung darüber, was Zugehörigkeit für sie ausmacht. Viele können sich auch nicht auf ein geteiltes Erbe berufen (Gafner-Rojas et al. 2012: 33).

Die UNO veröffentlichte 1977 eine Definition des Begriffs der „Minderheit“, die 1985 angepasst wurde (Khan/Rahman 2013: 1; Deschênes 1985 para. 568; Minority Rights: International Standards and Guidance for Implementation: HR/PUB/10/3, 1/ E/CN.4/Sub.2/384/Rev.1 para. 568.). Gegenüber der Definition indigener Gemeinschaften in der Martinez-Cobo-Studie fehlen darin die Vorgaben einer prä-kolonialen Identität und einer historischen Verwurzelung im bewohnten Territorium.¹⁷

Folglich können zwar indigene Völker, die in der Minderheit sind, von den Gesetzgebungen zum Schutz von Minderheiten profitieren; umgekehrt können jedoch keine Minderheiten, die nicht indigen sind, von den Gesetzgebungen zum Schutz und Erhalt indigener Völker profitieren (Gafner-Rojas et al. 2012: 33).

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe des „indigenen Volkes“ und der „indigenen Gemeinschaft“ synonym und nicht als Präjudiz verwendet. Speziell in Bezug auf Lateinamerika ist das Zugehörigkeitsgefühl oder die Abstammung von einem Volk, das ein Territorium schon vor der Ankunft der Konquistadoren bevölkert hat, ein Kriterium, das sie von anderen unterscheidet. Ein weiteres Merkmal ist der Wille, die Kultur, die Sprache und die Bräuche und Traditionen

¹⁷ Kurz anzumerken ist, dass die *United Nations Minorities Declaration* sich ausschließlich mit nationalen, ethnischen, religiösen und sprachlichen Minderheiten befasst. Die Frage, ob z. B. Personen mit Behinderungen, Personen mit bestimmter sexueller Orientierung oder Identität (z.B. lesbisch, schwul, bisexuell, transgender oder intersexuelle Personen) Minderheiten darstellen, soll an dieser Stelle nicht geklärt werden.

zu bewahren. Das Merkmal der Diskriminierung und/oder der Verletzung der Menschenrechte, das häufig mit einer Nicht-Dominanz in der Gesellschaft verbunden ist, ist zwar in vielen Fällen zutreffend, jedoch kein Alleinstellungs- oder Bestimmungsmerkmal indigener Völker und Gemeinschaften. Eine Besonderheit indigener Völker ist die tiefe, spirituelle Verbundenheit zu ihren angestammten Territorien.

Indigenes Leben in Kolumbien mit Schwerpunkt Antioquia

In diesem Kapitel wird der Status Quo des Zustands der indigenen Gemeinschaften in Kolumbien und insbesondere im *Departemento de Antioquia* dargestellt. Dabei gehen die Unterkapitel auf die Quantifizierung der Völker und ihrer Mitglieder, ihre Territorien und Verwaltung, ihre Wirtschafts- und Gesundheitslage und die Situation der Sprachen ein. Die dargelegten Informationen verdeutlichen die prekäre Lage der indigenen Gemeinschaften, weisen die Richtung, die die indigenen Bildungsprogramme einschlagen müssen, und zeigen die durch diese zu adressierenden Problemfelder auf.

Bevölkerungsanteil und Völker

Eine auch historisch häufig genutzte Distinktion zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen ist die nach äußerlichen Merkmalen, vorwiegend nach der Hautfarbe. 2005 waren 3,4 % der Bevölkerung Kolumbiens Indigene, 10,6 % Afrokolumbianer, 27 % Weiße und 49 % Mestizen (Ramirez/González/C 2005: 27). Zwar geht ein gemeinsames Äußeres oft mit einer gemeinsamen kulturellen Identität einher, es ist jedoch trotzdem kein sinnvolles Mittel zur Unterscheidung der verschiedenen Ethnien (Kuppe 2001; Zelik/Azzellini 1999: 26).

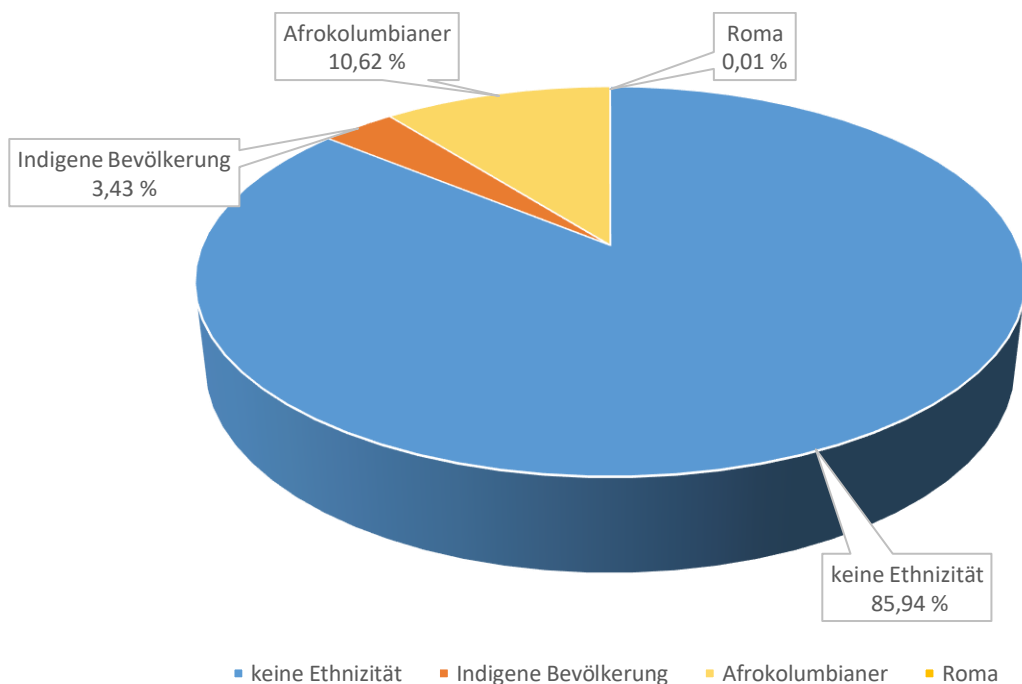


Abbildung 1: Aufteilung der Bevölkerung nach ethnischer Zugehörigkeit (Departamento Administrativo Nacional de Estadística 2007).

In Kolumbien leben rund 87 indigene Völker, deren Gesamtbevölkerungszahl 2005 bei ca. 1,4 Mio. Menschen lag (Ramirez et al. 2005: 27). Trotz des geringen Bevölkerungsanteils ist die Anzahl der ethnischen Gruppen in Kolumbien also groß. Je nach Definition können diese Werte jedoch abweichen.¹⁸ Die ONIC zählt insgesamt 102 indigene Völker und identifiziert somit 15 weitere indigene Völker, die noch nicht staatlich anerkannt wurden (de la Rosa 2017; Monje Carvajal 2015; ONIC/CRIC 2004: 13). Die *Nasa* (auch *Páez*) im *Departemento Cauca*, die *Embera* im Nordwesten Kolumbiens, die *Wayuu* auf der im Nordosten gelegenen Halbinsel *Guajira* und die *Zenú* an der Atlantikküste sind die größten indigenen Völker Kolumbiens (Rathgeber 2001a: 163). Der Verfassungsgerichtshof von Kolumbien erkannte mit der Verordnung 004 von 2009 an, dass bewaffnete Konflikte und Vertreibung die Existenz zahlreicher kolumbianischer indigener Völker bedrohen. 34 indigene Völker gelten laut dieser Verordnung als stark gefährdet.¹⁹ Die ONIC zählt 32 weitere indigene Völker, die aufgrund ihrer geringen Population vom Aussterben bedroht sind.²⁰ Diese Völker, die überwiegend in den *Departementos Amazonas* und *Ornoquíá* leben, zählen nach aktuellsten Angaben jeweils weniger als 500 Mitglieder. 18 davon bestehen sogar aus weniger als 200 und 10 aus weniger als 100 Mitgliedern. Diese Völker sind aufgrund ihrer geringen Bevölkerungszahl besonders durch Armut, Diskriminierung und den bewaffneten Konflikt in Kolumbien in ihrer Existenz gefährdet (ONIC/CRIC 2004: 18). Laut DANE leben ca. 29.000 indigene Menschen im *Departemento Antioquia*, was 0,53 % der dortigen Gesamtbevölkerung entspricht. Sie gehören maßgeblich zu den Völkern der *Embera Chami*, *Embera-Katio*, *Dovida*, *Zenú* und *Tule* (Ramirez et al. 2005: 29 f.).

Territorium und Verwaltung

Die Mehrheit der indigenen Völker lebt in den legal konstituierten (betitelten), angestammten Reservaten (es. *Resguardos*) oder in Gebieten, die nicht gesetzlich abgegrenzt sind (Hernández 2011: 30). Laut DANE existierten 2005 insgesamt 710 rechtlich zugesprochene *Resguardos* in 27 von 32 *Departementos* mit einer Gesamtfläche von ca. 34 Mio. Hektar. Die indigenen *Resguardos* machen somit ca. 30 % des nationalen Territoriums aus (vgl. ebd.).

Die *Resguardos* stiften aufgrund ihrer Lage und Beschaffenheit sehr unterschiedliche Lebensbedingungen. Neben ertragreichen Gebieten existieren auch zugeteilte Bereiche, die weniger fruchtbar sind. Die indigene Bevölkerung verteilt sich sehr ungleich auf die Landfläche Kolumbiens. Die höchsten Anteile an der jeweiligen Bevölkerung zeigen *Vapés* (67 %), *Guainía* (65 %), *La Guajira*

¹⁸ DANE. (2005). *Censo. Colombia una nación multicultural*. Abrufbar unter: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf. Stand: 23.11.2017.

¹⁹ Wiwa, Kankuamo, Arhuaco, Kogui, Wayúu, EmberaKatio, Embera-Dobidá, Embera-Chamí, Wounaan, Awá, Nasa, Pijao, Koreguaje, Kofán, Siona, Betoy, Sikuani, Nukak-Makú, Guayabero, U'wa, Chimila, Yukpa, Kuna, EperaraSiapidaara, Guambiano, Zenú, Yanacona, Kokonuko, Totoró, Huitoto, Inga, Kamentzá, Kichwa, Kuiva.

²⁰ Yamalero, Makaguaje, Pisamira, Tsiripu, Eduria (Taiwano), Piara, Wipijiwi o Wipiwi, Muinane, Yaruro, Dujo, Judpa, Yauna, Bara, Ocaina, Yohop (Hupdu), Amorua, Chiricoa, Nonuya, Kawiyari, Yuri, Matapi, Kakua, Achagua, Carijona, Tatuyo, Tariano, Yagua, Masiguare, Nukak Makú, Guayabero, Carapana, Bora.

(45 %), *Vichada* (44 %) und *Amazonas* (43 %). Mit Ausnahme von *La Guajira* gehören diese *Departementos* zum *Orinoquia* und zum *Amazonas*. In den Bezirken *Cauca* (22 %) und *Putumayo* (21 %) ist der Anteil der indigenen Bevölkerung wesentlich geringer. Die *Departementos*, in denen der Anteil der indigenen Bevölkerung weniger als 1 % ausmacht, sind *San Andrés*, *Bolívar*, *Santander*, *Bogotá*, *Cundinamarca*, *Quindío*, *Boyacá*, *Antioquia*, *Vale des Cauca*, *Norte de Santander* und *Magdalena* (vgl. Hernández 2011: 29; Ramirez et al. 2005: 29).

Mit dem Territorium eng verbunden ist die historische Kontinuität, auf der die spirituelle Lebenswelt basiert (Gawora 2011: 22; Gómez Hernández 2014: 21; Semper 2008: 134).

„Die Einheit und die Kultur benötigen einen Raum, den unsere Großväter und Großmütter als Geschenk der Götter hinterlassen haben, um die Traditionen und die Geschichte weiterzuführen. Dieser Raum ist das Territorium“ (Stócel 2010: 22)

Die indigenen Territorien und *Resguardos* werden von den indigenen Gemeinschaften selbst verwaltet und werden inklusive eigener Verwaltungsstrukturen im kolumbianischen Recht als nicht-übertragbarer Gemeinschaftsbesitz behandelt (Rathgeber 1994: 142; Semper 2008: 136).²¹ Die indigenen Völker Kolumbiens besitzen ihre eigenen sozialen und politischen Organisationen, mit eigenen Formen der Autorität und Rechtsprechung, welche auf einem spezifischen Verständnis und einer eigenen Interpretation der Realität basieren und in einer engen Beziehung zu der Natur (Territorien) stehen (ONIC/ CRIC 2004: 10). Verwaltet und organisiert werden die Territorien durch sogenannte *Cabildos*.²²

„Darüber hinaus entwickelten indigene Völker nicht nur in Kolumbien die erstaunliche Fähigkeit, koloniale Strukturen und Formen der sozialen Organisation für eigene Zwecke zu nutzen. So ist der von den Spaniern eingeführte *cabildo* (Dorfrat) mit seinen Befugnissen zur lokalen Selbstverwaltung für die Indigenen in Kolumbien zum Inbegriff der politischen Autonomie geworden.“ (Rathgeber 2001a: 163)

Der rechtliche Rahmen des kolumbianischen Staates²³ definiert die indigenen *Cabildos* als besondere öffentliche Einrichtungen, deren Mitglieder gewählte und anerkannte Mitglieder einer indigenen Gemeinschaft sind (López Urrego 2011: 7).

Die Aufgabe des *Cabildo*²⁴ ist es, die Gemeinschaft rechtlich zu vertreten, Autorität im Sinne einer Verwaltung auszuüben und die gesetzlichen, internen Regelungen jeder Gemeinschaft zu überwachen. Dabei orientieren sich die

²¹ Das Gesetz 89/1890 regelt die Selbstverwaltung der *Cabildos* und die Nicht-Übertragbarkeit der *Resguardos*

²² „Die betreffenden Völker müssen das Recht haben, ihre eigenen Prioritäten für den Entwicklungsprozess, soweit er sich auf ihr Leben, ihre Überzeugungen, ihre Einrichtungen und ihr geistiges Wohl und das von ihnen besiedelte oder anderweitig genutzte Land auswirkt, festzulegen und soweit wie möglich Kontrolle über ihre wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung auszuüben. Darüber hinaus haben sie an der Aufstellung, Durchführung und Bewertung von Plänen und Programmen für die nationale und regionale Entwicklung mitzuwirken, die sie unmittelbar berühren können.“²² (ILO-Übereinkommen 169; Artikel 7, Abs.1)

²³ Vgl. Art. 2 des Gesetzes 2164/1995

²⁴ Das Verwaltungsmodell des *Cabildo* hat sich nach spanischem Vorbild in Kolumbien verbreitet und bestand von der *Conquista* bis zur Unabhängigkeit. Der aus Bürgern der Stadt bestehende Rat, der als städtische Verwaltung fungierte, übte seine Macht nicht uneingeschränkt aus, sondern war gebunden an die Gesetzgebung der Krone, die wiederum an die königlichen Beamten weitergegeben wurde und ihnen Einfluss auf die städtischen Angelegenheiten und Kontrollfunktionen gegenüber dem *Cabildo* einräumte (Capdequí & Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Facultad de Derecho 1940: 136 f.).

Autoritäten des *Cabildo* an ihren eigenen kulturellen und traditionellen Wertvorstellungen. Mit diesem Verwaltungsmodell sind Fürsorge, Schutz und Sicherung der indigenen Gemeinschaften verbunden (Chibcariwa 2012; Rathgeber 1994: 150). Je nach Unabhängigkeitsgrad entscheidet jede Gruppe selbst, auf welche Art und Weise sie organisiert ist, d.h. welche Strukturen und welche Verfahren zur Entscheidungsfindung sie nutzt. Die Ämter werden von der Mehrheit bestimmt und entsprechend der Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Stellung innerhalb der Gemeinschaften vergeben. Der *Gobernador* ist Oberhaupt des Gemeinschaftsrates und wird als offizieller Vertreter der Gemeinschaft gewählt, ist jedoch in seiner Entscheidungskompetenz an das Kollektiv gebunden. Grundsätzlich unterstehen die *Cabildos* rechtlich aber der Staatsgewalt und der Verwaltung des Bezirks (Rathgeber 1994: 145 f.).

Bestenfalls soll die Selbstverwaltung Proletarisierung und abhängige Beschäftigung der Indigenen abwenden.

„Indianische Territorien – mit Abstrichen auch Resguardos – begründen nicht nur das soziale Überleben, sondern zielen auch auf eine spezifische indianische Vermittlung von Produktion und Reproduktion und erhalten per se den Begriff des Politischen.“ (Rathgeber 1994: 140)

Die *Organización Indígena de Antioquia* (OIA – dt. indigene Organisation von Antioquia) wurde 1985 gegründet und bündelt seitdem Kompetenz und Engagement vieler indigener Autoritäten und Intellektueller.

„Seit meiner Teilnahme an dem politischen und kulturellen Leben der indigenen Bewegung Kolumbiens Ende der siebziger Jahre reifte nach und nach die Vision, dass, um mit größerer Klarheit und Entschiedenheit weiterkommen zu können, unsere Kämpfe und Forderungen Hand in Hand mit einer eigenen Vorstellung von Bildung einhergehen müssen und so ein neues Netz – gewebt aus den verschiedenen Fasern der Wälder, der Weisheit, geknüpft im Dialog mit den verschiedenen Weisen der indigenen Gemeinschaften des Landes – entsteht.“ (Stócel 2010: 23)

Leitbegriffe der OIA sind „Autonomie“, „Erde“, „Kultur“ und „Einheit“. Sie ist zuständig für die politische Vertretung der indigenen Gemeinschaften in Antioquia, die zu den Völkern der *Tule*, *Senù* und *Embera* gehören.²⁵ In dieser Funktion steht sie im Dialog mit öffentlichen und privaten Einrichtungen und verwaltet und realisiert Programme und Projekte, die es den indigenen Gemeinschaften ermöglichen sollen, ihre Rechte voll wahrzunehmen und somit die Lebensqualität ihrer Mitglieder zu steigern. Dabei werden zunächst die Ziele und Forderungen einer jeden Gemeinschaft in sogenannten Lebensplänen (es. *Plan de Vida*) definiert. Diese orientieren sich an den sogenannten „politischen Linien“ (es. *líneas políticas*) der OIA: „Gesundheit“, „Regierung und Verwaltung“, „Kultur und Bildung“, „Umwelt und Territorium“ sowie „Geschlecht, Generation und Familie/Gemeinwohl“ (González/Antonio, 2007).

²⁵ Der offiziellen Homepage der OIA lassen sich die Ausrichtung, die Zielsetzungen und die Funktion dieser indigenen Organisation entnehmen; abrufbar unter: <http://www.oia.org.co/>; letzter Zugriff am 28.12.2017.

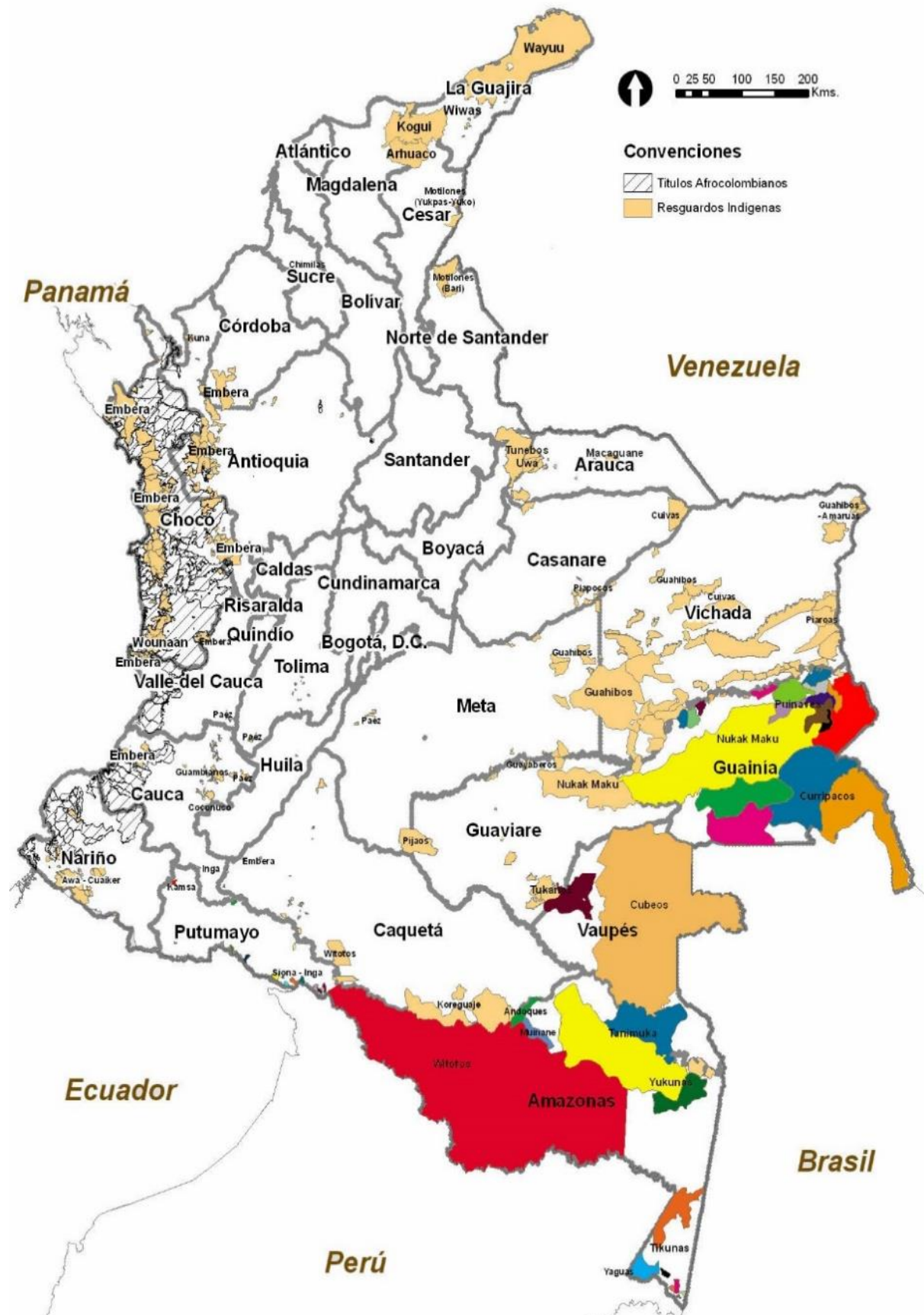


Abbildung 2: Karte der indigenen Resguardos (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2009)).

Sie treten außerdem für die offizielle Erweiterung der Territorien indigener Gemeinschaften durch offizielle Umwidmungen zusätzlicher Ländereien ein (U de A, F de E 2010: 18). Vor der Gründung der Organisation existierten nur das Gebiet (*reserva*) des Volkes der *Kuna Tules de Caimán Nuevo* am Golf von *Urabá* und das *Resguardo* der *Chamí de Cristianía* im Südwesten. Die OIA machte gegenüber dem *Departemento de Antioquia* und der kolumbianischen Regierung Ansprüche auf territoriale Rechte für die dort heimischen indigenen Völker geltend.

Heute bewohnen die indigenen Völker Antioquias insgesamt 45 *Resguardos* mit einer Ausdehnung von ca. 350.000 Hektar in verschiedenen Teilen Antioquias und mithin 5,5 % der Gesamtfläche (Antioquia 2015: 20 f.; U de A, F de E 2010: 18). Im Südwesten Antioquias liegt der traditionelle Siedlungsraum der *Emberá Chamí*, der sich durch eine geringe Landverfügbarkeit pro Familie auszeichnet. In gleicher Weise werden die *Senú*, die sich im Norden von *Urabá* befinden, benachteiligt. In Richtung des unteren *Cauca* stellt der Umstand, dass die indigenen Gemeinschaften nicht offiziell zugesprochenes Land bewohnen, eine rechtliche Unsicherheit dar, die die langfristige Lebensplanung erschwert (Antioquia 2015). Die Dschungelgebiete, die von den *Embera* bewohnt werden, befinden sich in dem nordwestlichen Teil der Region, in Richtung des *Atrato* und der *Urabá*-Region. In diesem Gebiet, das großflächig mit Wald bedeckt ist und damit 50 % des Waldbestands Antioquias und eine hohe Biodiversität aufweist, konzentriert sich die größte Ausdehnung indigener Territorien (Antioquia 2015: 6).

Um diese Territorien und Schutzzonen im Sinne der indigenen Gemeinschaften verwalten zu können, setzt sich die OIA für eine Gewährleistung der Ausübung der Autonomie ein. Diese soll durch die Stärkung der organisationspolitischen Struktur und die Ausübung der Exekutivgewalt durch die von den Gemeinschaften benannten Behörden erfolgen.

Wirtschaftliche Situation und Gesundheit

Die indigenen Gemeinschaften Kolumbiens stehen vor vielseitigen Problemen, die sich z.B. auf die Neigung zur Ökonomisierung aller Sphären, die Zerstörung und Ausplünderung der Naturressourcen und die Dynamiken der Globalisierung zurückführen lassen (vgl. Rathgeber 2001a: 166). Diskriminierung betrifft die meisten indigenen Menschen in Kolumbien, bspw. in Form von Armut, Unter- und Mangelernährung, Arbeitslosigkeit und Benachteiligung im Bereich der Bildung und Gesundheitsversorgung (ONIC/CRIC 2004: 18). In Gebieten, in denen das Land nicht ausreichend Ertrag liefert, sind Indigene auf Tageslohnarbeit angewiesen (Antioquia 2015). Diese wird meistens von Großgrund- und Plantagenbesitzern sowie von Viehzüchtern angeboten. Aufgrund der schlechten Arbeitsbedingungen sprechen die Indigenen selbst von einer modernen Variante der Leibeigenschaft (es. *terraje*) (vgl. Rathgeber 2001a: 166). Insgesamt wird die Ernährungssituation der indigenen Bevölkerung Antioquias als prekär beschrieben. Dies zeigt sich vor allem in der ernstzunehmenden Mangelernährung innerhalb der indigenen Kinderpopulation (Antioquia 2015). Die indigenen Vertreter



Abbildung 3: Geographische Verteilung der indigenen Völker Antioquias (übernommen aus: Isarama/Castro 2008: 230).

und Organisationen kritisieren dabei, dass die indigene Bevölkerung durch staatliche Programme und Subventionen in ein wachsendes Abhängigkeitsverhältnis gedrängt werde. Der Entwicklungsentwurf zeigt außerdem, dass selbst in bäuerliche Wirtschaftsweisen integrierte Indigene es in Regionen mit liquidem Grundstücksmarkt häufig nicht schaffen, sich Grundeigentum zu verschaffen. Dieses böte wiederum die Möglichkeit wirtschaftlicher Aktivitäten und die Grundlage für die tatsächliche Ausübung von Autonomie. Die indigenen Gemeinschaften fordern daher, dass der Staat die Rahmenbedingungen dafür schafft, dass die indigenen Gemeinschaften unabhängig von Bezuschussungen und Lohnarbeit ihr Leben selbst bestreiten können (Antioquia 2015: 18).

Neben dem neoliberalen Entwicklungsmodell bedrohte der Bürgerkrieg, der erst Ende 2016 für offiziell beendet erklärt wurde, die Existenz der in den ländlichen Gebieten lebenden Bevölkerung. Auf die Ausmaße und die Komplexität der Gewalt, die dieser Krieg entfacht hat, und die den kolumbianischen Staat eine lange Zeit geschwächt hat, kann nur am Rande eingegangen werden. Der Krieg zwischen Paramilitärs, Guerilla, dem Staat und den Drogenkartellen hatte zur Folge, dass sich über 2 Mio. Menschen auf die Flucht begaben. Drohungen, Tötungen, Massaker und Vertreibungen waren zur alltäglichen Norm geworden (Rathgeber 2001a: 166 f.).

Nicht nur die Vertreibungen haben das Leben erschwert, auch das staatliche Vorgehen erwies sich in der Vergangenheit als äußerst fragwürdig. So hat der kolumbianische Staat im Rahmen des *Plan Colombia* und in Kooperation mit den USA als Mittel gegen den Drogenanbau giftige Glyphosate aus der Luft über die Koka- und Schlafmohnfelder versprüht. Das Ergebnis waren langanhaltende und weitflächige ökologische Schäden, so dass Anbauflächen nicht mehr zur Nahrungsproduktion genutzt werden konnten. Die für Drogenanbau genutzte Fläche stieg dennoch von ca. 54.000 Hektar im Jahr 1995 auf ca. 120.000 Hektar im Jahr 2000. Diese Aktion hatte auch zur Folge, dass sich vermehrt Anbauflächen in den Regenwald verlagerten, da sie dort geschützter liegen (vgl. Rathgeber 2001a: 167).

Es gab auch andere staatliche Vorgehensweisen bei der Drogenbekämpfung, wie z.B. das Subventionieren kleinbäuerlicher, auch indigener, Erzeuger für die Herstellung herkömmlicher Produkte. Dennoch bleiben viele Produzenten aus finanziellen Gründen bei dem Anbau von Koka oder Schlafmohn (Breilh 2007; Rathgeber 2001a: 167).

Eine lange Zeit waren öffentliche und politische Versammlungen oder Debatten nicht ungefährlich. Die indigenen Vertreter, die sich politisch für den Erhalt ihrer Gemeinschaften einsetzen, riskieren damit ihr Leben. Die Bedrohungen der indigenen Gemeinschaften bringen die indigenen Organisationen in den Regionen *Cauca*, *Chocó*, *Antioquia* und *Córdoba* in ihren Entwicklungsplänen *Plan de Vida* zum Ausdruck (Rathgeber 2001a: 168).

Sprachen

Verbreitung

Die Mehrheit der Sprachen wird jeweils von maximal 2 % der indigene Bevölkerung gesprochen (Gafner-Rojas et al., 2012: 85; Landaburu 2000, 2004). Seit dem Beginn der spanischen Eroberung und der daraufhin einsetzenden demographischen Katastrophe innerhalb der indigenen Bevölkerung und die folgende prospanische Sprachpolitik sind viele indigene Sprachen ausgestorben (Stócel 2010: 26). Es gibt kaum noch monolinguale kolumbianische Völker. In jüngerer Zeit wirkt sich vor allem die Verstädterung negativ auf den Fortbestand der indigenen Sprachen aus (vgl. Gafner-Rojas et al. 2012: 85). Auch ein bisher marginalisierender Umgang mit indigenen Sprachen in den Schulen schadete deren Verbreitung.

In den letzten 30 Jahren ist das Bewusstsein um die Bedeutsamkeit des Erhalts der Sprachen in Kolumbien gestiegen. Man hat begonnen, fast alle Sprachen wissenschaftlich zu untersuchen und zusammenzutragen, um so eine Datenbank anzulegen. Daran maßgeblich beteiligt sind neben dem *Instituto Lingüístico de Verano* (SIL) auch die Universitäten des Landes, wie das *Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes* (C.C.E.L.A.), die *Universidad de los Andes*, die *Universidad Nacional* und die U de A (U de A, F de E 2010: 123 f.).

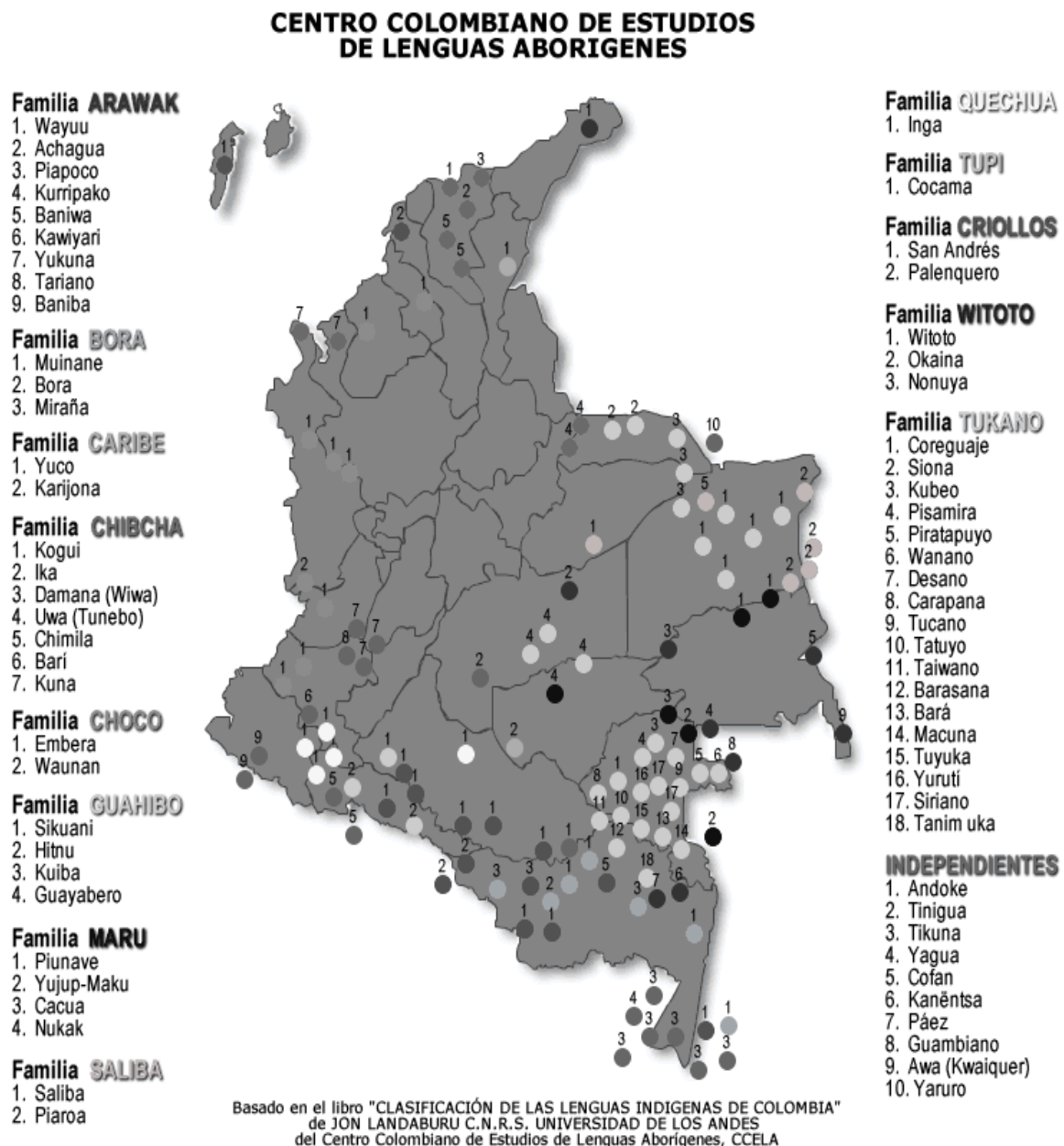


Abbildung 4: Karte der unterschiedlichen Sprachen Kolumbiens (Übernommen aus: Gafner-Rojas et al. 2012: 86 angegebene originale Quelle: CCELA – Universidad de los Andes, Bogotá).

Heute werden schätzungsweise zwischen 65 und 70 indigene Sprachen und ca. 300 indigene Dialekte in Kolumbien gesprochen.²⁶ Neben den indigenen Sprachen und Spanisch werden noch zwei Kreolsprachen und Romani gesprochen (Landaburu 2000). Die Angaben über die genaue Anzahl der verbliebenen Sprachfamilien schwanken zwischen zwölf und dreizehn größeren und zwischen acht und zehn isolierten, die von einem geringeren Anteil gesprochen werden.²⁷

²⁶ Gafner-Rojas spricht von 70 indigenen Sprachen und bezieht sich auf die Angaben von González de Pérez/Rodríguez de Montes (2000): „Lenguas Indígenas de Colombia“ (Gafner-Rojas et al. 2012: 85). In der Studienordnung der LPMT (2010: 32) werden 65 indigene Sprachen angegeben.

²⁷ Gafner-Rojas spricht von zwölf Sprachfamilien und zehn isolierten Sprachen in Kolumbien und bezieht sich dabei auf die Angaben von Landaburu (2010) (Gafner-Rojas et al. 2012: 85). In der Studienordnung der LPMT werden dreizehn Sprachfamilien und acht isolierte Sprachen genannt (U de A, F de E 2010: 32).

Die sprachliche Vielfalt indigener Völker Kolumbiens umfasst demnach ca. 21 verschiedene Sprachfamilien (U de A, F de E 2010: 32).

„Grundsätzlich sind alle indigenen Sprachen in Kolumbien aufgrund der schwierigen sozialen Situation des Landes und der geringen Zahl ihrer Sprecher in Gefahr.“ (Gafner-Rojas et al. 2012: 87)

Aus der Klassifikation indigener Sprachen Kolumbiens Landaburus geht hervor, dass nur noch drei indigene Sprachen existieren, die von mehr als 50.000 Personen gesprochen werden (Landaburu 2000, 2004). Dazu zählt die Sprache der *Wayuu*, mit ca. 130.000 Sprechern, die Sprache der *Nasaywe* des *Paéz*-Volks mit ca. 100.000 Sprechern und die Sprache der *Embera* mit ungefähr 60.000 Sprechern (Gafner-Rojas et al. 2012: 87; Gröll/Rodríguez/Murcia/Licht 2009: 21). Danach folgen acht Sprachen, die nur noch einen kleinen Pool an Sprechern haben. Landaburu²⁸ identifiziert auch sterbende Sprachen, die sich nicht wiederbeleben lassen (Landaburu 2000; ONIC/CRIC 2004).²⁹ Manche indigene Völker, bspw. die *Pastos*, *Pijao*, *Yanaconas*, *Kokonucos* und *Zenúes*, haben ihre jeweiligen indigenen Sprachen aufgrund starker Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft praktisch verloren. Trotzdem haben sie sich kulturelle Elemente bewahrt, die sie charakterisieren, wie ihre Traditionen, Rituale und Kosmologie (vgl. ONIC/CRIC 2004: 27).

Das Fortleben der indigenen Sprache der *Embera-Katio* kann durch deren Abgeschiedenheit erklärt werden, die sie dem Einfluss der urbanen Zentren entzieht. Auch das Volk der *Tule* gebraucht seine Sprache. Die *Embera-Chami* und die *Zenú* (s.o.) hingegen stehen vor der Gefahr, dass ihre Sprache ausstirbt. William Carupia fordert im Namen der OIA, Maßnahmen zum Erhalt dieser bedrohten Sprachen zu ergreifen (García 2013).

Neben einer gemeinschaftlichen Ausrichtung der indigenen Sprachen und dem engen Bezug zu ihrer Umwelt lässt sich ein weiteres Merkmal anführen, das für die meisten indigenen Sprachen kennzeichnend ist: indigene Sprachen sind orale Sprachen, d.h. sie werden mündlich weitergeben und nicht verschriftlicht (Gafner-Rojas et al. 2012: 97 f.). Sprache dient den indigenen Gemeinschaften nicht nur der Kommunikation, sondern stellt auch ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal für die ethnisch-kulturelle Identität dar. Schließlich wird in indigenen

²⁸ Das Komitee für kolumbianische indigene Sprachwissenschaft der *Universidad de los Andes* leistete in Zusammenarbeit mit dem nationalen Zentrums für wissenschaftliche Forschung Frankreichs unter der Leitung von Jon Landaburu durch die systematischen Beschreibung von kolumbianische indigenen Sprachen einen wichtigen Beitrag im Rettungsschutzverfahren (vgl. ONIC/CRIC 2004: 28).

²⁹ a) Potenziell gefährdete Sprachen: *Tunebo*, *Casama*, *Wiwa*, *Bari*, *Cofán*, *Cuiba*, *Barasano*, *Carapana*, *Desano*, *Wanano*, *Piratapuyo*, *Bara*, *Macuna*, *Cacua*, *Sirian*, *Tanimuka*, *Tatuyo*, *Tuyuca*, *Yucuna* und *Yurutí*.

b) Gefährdetet Sprachen: *Coreguaje*, *Saliba* *Guayabero*, *Achagua*, *Andoke*, *Bora*, *Cabiyarí*, *Hitnu*, *Mirana muinane* und *Ocaina*.

c) Sprachen in ernsthafter Gefahr bzw. Sprachen, die schlecht auf neue Generationen übertragen werden können: *Chimila*, *Cocama*, *Nukak* und *Siona*.

d) Sterbende Sprachen, die sich nicht Wiederbeleben lassen: *Tinigua* (zwei Sprecher), *Nonuya* (3 Sprecher), *Carijona* (30 passive Sprecher), *Totoro* (4 aktive und 50 passive Sprecher) und *Pisamira* (25 Sprecher).

Gemeinschaften Kultur meistens oral in Form von Traditionen und gelebten Praktiken akkumuliert und weitergegeben (Gröll et al. 2009: 43).³⁰ Durch Sprache werden Traditionen, Bräuche und die Weltanschauungen weitergegeben und Sprache erfüllt somit eine wichtige soziale Funktion. Vor diesem Hintergrund wird der Erhalt der indigenen Sprachen der Region und des Landes zu einer wichtigen Aufgabe, wenn es darum geht, kulturelle Vielfalt zu bewahren (ebd.).

Einblick in die Sprache der Kuna Tule

Am Beispiel der *Kuna Tule*³¹ soll ein kurzer Einblick in eine indigene Sprache gegeben werden. Das Wort *Kuna* bezieht sich auf die Oberfläche der Erde, was so viel bedeutet wie „Bewohner der Erde“, während das Wort *Tule* „Person“ bzw. „ich bin ich“ bedeutet. Zusammengesetzt bedeutet *Kuna Tule* also „Person, die auf der (Oberfläche der) Erde lebt“ (Stocél 2009: 228).

„[...] hinter einem Wort in unserer Sprache Guna Dule steht eine ganze Welt, eine Bedeutung, in jedem Wort, das wir aussenden, beziehen wir uns auf etwas, und dieses etwas verweist uns immer auf die Geschichte unseres Ursprungs, das ist der Sinn des Lebens. Es ist das Leben des Wortes, es ist die Bedeutung des Wortes.“
(Cuellar Lemos/Martínez Montoya 2013: 47)

Obwohl die Bedeutung der Sprache über die syntaktischen oder semantischen Strukturen hinausgeht, kann man die gemeinschaftliche Ausrichtung der meisten indigenen Sprachen an der Syntax erkennen. Der Sprecher wird im indigenen Sprachgebrauch nicht zum Subjekt des Satzes, sondern er ist selbst das Objekt, oder Teil der Handlung (Gafner-Rojas et al. 2012: 97).

In der Sprache der *Kuna Tule* bedeutet *Nabba* übersetzt Erde und kommt von *Na (Totuma)*, was so viel bedeutet wie Fruchtbarkeit und Leben. Wenn *Nabba* und *Na (Totuma)* zusammenkommen, dann entsteht das Wort *Nana*, was Mutter bedeutet. Bei den *Kuna Tule* ist die Mutter Erde im alltäglichen Leben ständig präsent, das zeigt sich wiederum am Sprachgebrauch, wie z.B. an der Verwendung des Verbs *nanae* (dt. gehen) (vgl. Stócel 2010: 28 f.). In der Präsensform des Verbs *nanae* (dt. gehen) ist das Wort *nana* (dt. Mutter) enthalten, was bedeutet, dass die Mutter Erde immer mit einem geht. In der Gestaltung der Muttersprache der *Kuna Tule* wird das Subjekt (Mutter) zu einem Verb, es wird selbst zur Handlung. Dieses Verständnis von der Beziehung zur Umwelt spiegelt sich in der Sprache der *Kuna Tule* sowie in vielen anderen indigenen Sprachen wieder (Gafner-Rojas et al. 2012: 97).

„All die Dinge, die wir sagen, kommen von Mutter Erde. [...] Gassi/gala si-dule si, wer ist da die Frau, die Mutter. An gala – mein Knochen, an gadi – gehört mir, man redet aber nicht von Besitz. An gala di bedeutet mein Knochen, den Knochen meiner Mutter.“ (Cuellar Lemos/Martínez Montoya 2013: 50)

³⁰ Die Bedeutung der Sprache für den Erhalt der kulturellen Vielfalt wurde im Jahr 2002 auf einem Gipfel der indigenen Völker in Südafrika in der sogenannten *Kimberley Declaration* definiert:

„Language is the voice of our ancestors from the beginning of time. The preservation, securing and development of our languages is a matter of extreme urgency. Language is part of the soul of our nations, our being and the pathway to the future.“ (Declaration 2002)

³¹ Gemäß dem Gesetz 88 vom 22. November 2010 lautete die Schreibweise in Panama *Guna Dule*.

Die enge Beziehung zur *Madre Tierra* ist in der Sprache der *Kuna Tule* besonders ausgeprägt. Sie begreifen unter Eigentum z.B. keinen Besitz als ideologisches (westlich geprägtes) Konstrukt, sondern das natürliche Gebiet, das ihr Weltverständnis formt (Cuellar Lemos/Martínez Montoya 2013: 50; Gafner-Rojas et al. 2012: 97 f.).

Der Mensch nimmt eine gleichberechtigte Position in seiner Umwelt ein, d.h. alle Geschöpfe haben dieselbe hierarchische Position inne, da alle von selber Herkunft, von der *Madre Tierra*, sind (Cuellar Lemos/Martínez Montoya 2013: 48; Gafner-Rojas et al. 2012: 97).

Kulturelle Interaktionen

Die Relevanz des Begriffs der Multikulturalität stieg im Zuge der Globalisierung und aufgrund der damit zusammenhängenden Diskurse über die Verfestigung multikultureller Gesellschaften. Ende des 20. Jh. gab es zahlreiche Phänomene, die dazu beitrugen, dass kulturelle Unterschiede im Kontext von Ungleichheit, Diskriminierung und Marginalisierung neu akzentuiert wurden (Castillo Guzmán/Guevara/Patricia 2015; Diez 2004: 192). Zu diesen Phänomenen zählten in Kolumbien u.a. die Schwächung des Nationalstaates, der Aufstieg ethnischer Gemeinschaften und die Herausbildung eines Kulturbegriffs abseits des Universalismus, begünstigt durch nationale und internationale Abkommen z.B. das ILO-Übereinkommen 169, die Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt der UNESCO³² und die kolumbianische Verfassung von 1991 (Castillo Guzmán et al. 2015; Guzmán 2008; Rojas/Guzmán 2009).

Multi-, Pluri- und Interkulturalität

Die Begriffe Multi-, Pluri- und Interkulturalität beziehen sich auf bestehende kulturelle Diversität. Sie bezeichnen verschiedene Arten des Umgangs mit dieser Diversität und der Entwicklung von Praktiken, die mit dieser Diversität in der Gesellschaft und seinen sozialen Institutionen, einschließlich der Bildung (es. *educación*), verbunden sind (Walsh 2005: 5 f.). Von Bikulturalität spricht man, wenn lediglich zwei verschiedene Kulturen betroffen sind. Die Bikulturalität kann daher als eine Unterform der o.a. Begriffe angesehen werden.

³² Eine Umbewertung des Kulturbegriffs und die Aufwertung kultureller Vielfalt wurden auch in allgemeingültigen politischen Erklärungen manifestiert. In der *Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt* (2001) der UNESCO heißt es u.a.:

„Artikel 1 - Kulturelle Vielfalt: das gemeinsame Erbe der Menschheit.

Im Laufe von Zeit und Raum nimmt die Kultur verschiedene Formen an. Diese Vielfalt spiegelt sich wider in der Einzigartigkeit und Vielfalt der Identitäten, die die Gruppen und Gesellschaften kennzeichnen, aus denen die Menschheit besteht. Als Quelle des Austauschs, der Erneuerung und der Kreativität ist kulturelle Vielfalt für die Menschheit ebenso wichtig wie die biologische Vielfalt für die Natur. Aus dieser Sicht stellt sie das gemeinsame Erbe der Menschheit dar und sollte zum Nutzen gegenwärtiger und künftiger Generationen anerkannt und bekräftigt werden.

Artikel 2 - Von kultureller Vielfalt zu kulturellem Pluralismus.

In unseren zunehmend vielgestaltigen Gesellschaften ist es wichtig, eine harmonische Interaktion und die Bereitschaft zum Zusammenleben von Menschen und Gruppen mit zugleich mehrfachen, vielfältigen und dynamischen kulturellen Identitäten sicher zu stellen. Nur eine Politik der Einbeziehung und Mitwirkung aller Bürger kann den sozialen Zusammenhalt, die Vitalität der Zivilgesellschaft und den Frieden sichern. Ein so definierter kultureller Pluralismus ist die politische Antwort auf die Realität kultureller Vielfalt. Untrennbar vom demokratischen Rahmen führt kultureller Pluralismus zum kulturellen Austausch und zur Entfaltung kreativer Kapazitäten, die das öffentliche Leben nachhaltig beeinflussen. [...]

Artikel 5 - Kulturelle Rechte zur Schaffung eines Umfeldes für kulturelle Vielfalt:

[...] Deshalb sollte jeder die Möglichkeit haben, sich selbst in der Sprache seiner Wahl auszudrücken und seine Arbeiten zu erstellen und zu verbreiten, insbesondere in seiner Muttersprache; jeder hat Anspruch auf eine qualitativ hochwertige Bildung und Ausbildung unter voller Achtung seiner kulturellen Identität; jeder sollte sich am kulturellen Leben beteiligen und unter Achtung der Menschenrechte und Grundrechte Anderer seine eigenen kulturellen Praktiken ausüben können.“

Multikulturalität

Die Multikulturalität ist zunächst ein beschreibender Terminus. Typischerweise bezieht er sich auf die Vielfalt der Kulturen, die innerhalb eines bestimmten Raumes existieren, sei es lokal, regional, national oder international, ohne dass es notwendigerweise Beziehungen zwischen ihnen gibt.

Dieser Begriff wird vor allem in westlich geprägten Ländern Europas und Nordamerikas verwendet, so z. B. den USA, wo nationale Minderheiten (Afro-amerikaner und Indigene) mit verschiedenen Gruppen von Migranten, Minderheiten wie den Puerto-Ricanern und den Mexikanern, und den Weißen – überwiegend Nachfahren von europäischen Einwanderern – koexistieren (Walsh 2005: 5).

Trotz der Toleranz für kulturelle Vielfalt bleiben die ungleichen gesellschaftlichen Strukturen bestehen. Die dominierende Kultur wird als Norm anerkannt und die anderen (untergeordneten) Kulturen werden als solche toleriert. Viele Autoren beschreiben Multikulturalität als ein westliches Konzept, hinter dem sich kultureller Relativismus verbirgt, der auf einem neoliberalen Modell basiert und permanente soziale Ungerechtigkeit und Ungleichheit mit sich bringt (Diez 2004: 194; Walsh 2008: 139). Die Existenz der indigenen Völker wird zwar als solche registriert, jedoch richtet sich der Umgang mit ihnen weiterhin zumindest mittelbar auf eine Integration in die nationale Gesellschaft (Hamel 2001: 3).

Plurikulturalität

Der Terminus Plurikulturalität wird vorwiegend in Lateinamerika gebraucht. Dieser Begriff reflektiert die Notwendigkeit eines Konzeptes, das die Besonderheiten dieser Region berücksichtigt, in der Indigene und afroamerikanische Völker über Jahrhunderte mit Mestizen zusammengelebt haben und wo die Vermischung der verschiedenen Völker Teil der Realität ist, aber auch die jeweilige kulturelle Beständigkeit und neuerdings die Wiederbelebung der jeweiligen Unterschiede. Im Gegensatz zur Multikulturalität beruft sich die Plurikulturalität auf die gegenwärtige und historische Pluralität, in der verschiedene Kulturen in einem territorialen Raum zusammenleben (Walsh 2005: 6).

Die Unterscheidung zwischen Multi- und Plurikulturalität ist minimal. Der Begriff der Multikulturalität verweist insbesondere auf innerhalb eines territorialen Raumes nebeneinander existierende Kulturen, die in der sozialen und politischen Praxis getrennt von anderen Kulturen und teilweise entgegengesetzt zu diesen anderen Kulturen permanent bestehen bleiben (Lutter/Reisenleitner 2002: 108; Odina 1999: 1; Walsh 2005: 6). Der Begriff der Plurikulturalität hingegen beinhaltet das Zusammenleben der Kulturen und die Pluralität zwischen und innerhalb dieser Kulturen, wobei keine Aussage über den Grad der Beziehungen zwischen den Kulturen getroffen wird (Walsh 2005: 6). Je nach Autor werden auch abweichende Definitionen der Begriffe angeführt.

Interkulturalität

Im Falle der Interkulturalität geht man davon aus, dass bereits ein Austausch zwischen den verschiedenen Kulturen besteht. Im Rahmen der Interkulturalität wird versucht, eine Interaktion zwischen Personen, Wissen und verschiedenen kulturellen Praktiken zu entwickeln. Diese Interaktion anerkennt und berücksichtigt die bestehenden sozialen, wirtschaftlichen und politischen Asymmetrien, die Asymmetrien in den bestehenden Institutionen sowie die unterschiedlichen Machtverhältnisse (Walsh 2005: 6 f.).

Bei der Interkulturalität geht es nicht darum, die anderen Kulturen lediglich zu entdecken, anzuerkennen, zu tolerieren. Es geht vielmehr darum, einen Prozess des kulturellen Austausches anzuregen und voranzutreiben und zu diesem Zwecke Räume der Begegnung und des Dialoges zu schaffen. Während die Plurikulturalität bereits besteht, gibt es die Interkulturalität in der Realität noch nicht in Reinform, sondern sie ist vielmehr als ein anzustrebender Prozess anzusehen, der auf die Transformation von Staat und Gesellschaft zielt (Diez 2004: 195; Rappaport 2005; Walsh 2005: 6 f., 2008: 140 f.).

Daher sehen viele Autoren Interkulturalität als „*ein politisches, soziales, epistemisches und ethisches Projekt, das auf kulturelle und sozio-historische Transformation abzielt*“ (Castillo Guzmán et al. 2015; Guzmán 2008) und das in der Bildung eine Veränderung der traditionellen Produktion, Reproduktion und Verbreitung von Wissen fördert. Hier kommt dem Bildungssystem eine große Bedeutung zu, da hier am besten die entsprechenden Grundlagen für interkulturelle Aktivitäten geschaffen werden können.

Interkulturalität in der Bildung

Durch interkulturelle Bildung bereitet die Schule die Schüler darauf vor, in einer Gesellschaft zu leben, in der kulturelle Vielfalt anerkannt wird (Muñoz Sedano 2001: 17). Im Bereich der bilingualen Bildung wird der Begriff der Interkulturalität verwendet, wenn die Gleichwertigkeit und offizielle Anerkennung der indigenen Sprachen betont werden soll (Walsh 2005: 11).

Interkulturelle Erziehung soll dazu beitragen, den kulturellen Pluralismus als eine soziale Realität anzuerkennen und eine gleichberechtigte Gesellschaft zu schaffen. Muñoz formuliert dabei die folgenden Prinzipien einer interkulturellen Erziehung (Muñoz Sedano 2001: 18 f.):

- Vermittlung und Stärkung der menschlichen Werte in der Schule und in der Gesellschaft wie Gleichheit, Respekt, Toleranz, Pluralismus, Zusammenarbeit und soziale Mitverantwortung.
- Die Anerkennung des persönlichen Rechts eines jeden Schülers, die beste differenzierte Ausbildung zu erhalten, mit besonderem Augenmerk auf die Bildung seiner persönlichen Identität.
- Positive Anerkennung verschiedener Kulturen und Sprachen und die Notwendigkeit dessen in der Schule.

- Akzeptanz von Vielfalt und Respektieren der Unterschiede, ohne stigmatisierend zu wirken.
- Keine Trennung der Schüler nach bestimmten Gruppen.
- Aktiver Kampf gegen jegliche Manifestation von Rassismus oder Diskriminierung.
- Überwinden von Vorurteilen und Stereotypen.
- Verbesserung des Schulerfolgs und Förderung von ethnischen Minderheiten.
- Aktive Kommunikation und Wechselbeziehung zwischen allen Schülern.
- Demokratische Beteiligung von Schülern in den Klassenräumen.
- Aktive Beteiligung der Eltern an schulischen Angelegenheiten und Zunahme positiver Beziehungen zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen
- Einbezug der lokalen Gemeinschaft

Um relevant zu sein, sollte interkulturelle Bildung nicht als bloße Bildung für Minderheiten und Indigene dienen, sondern als grundlegende Dimension der allgemeinen Bildung in der gesamten Gesellschaft Anwendung finden (Muñoz Sedano 2001: 19).

Interkulturelle Hochschulbildung in Kolumbien

Der indigenen Bevölkerung wurde lange der Zugang zu höherer Bildung verwehrt. Die schlechte Bildungssituation indigener Kinder und Heranwachsender lässt sich aus dem Zusammenspiel einer ganzen Reihe von Wirkungsmechanismen erklären. Dazu zählen u.a. eine unzureichende schulische Infrastruktur, schlechte Qualität der Grund- und Sekundarschulbildung und die Herabsetzung der eigenen Kultur bzw. das Ausklammern der Muttersprache. Besonders die zumeist unzureichenden pädagogischen Mittel, die die kulturellen Besonderheit indigener Schüler abbilden, wirken sich negativ auf den Bildungserfolg aus (Rivera-Mateos/Osuna-Rodríguez/Rodríguez-García 2017: 173; Stócel/Ramírez/Pimienta 2013). Der Unmut und die Skepsis gegenüber dieser Gesellschafts- und Bildungsentwicklung innerhalb der indigenen Gemeinschaften und Organisationen wuchsen stetig. Eine Erziehung, die die Kultur und die Sprache der indigenen Bevölkerung mit einbezieht und an die Lebenswelt der indigenen Gemeinschaften angepasst ist, wurde schon zu Anfang des 20. Jh. von indigenen Gemeinschaften und Organisationen gefordert. Die Schaffung eigener Schulen und die Ausbildung von zweisprachigen Lehrern wurden zu wichtigen Themen, die durch die indigene Bewegung in den 1970er Jahren immer stärker eingefordert wurde (Castillo Guzmán et al. 2015: 30; Ströbele-Gregor 2004: 4). Die indigenen Organisationen, allen voran der CRIC, forderten in erster Linie Selbstbestimmung in den Bereichen Territorium, Verwaltung und Bildung (Bolaños/Tattay/Pancho 2008: 211; Castillo Guzmán et al. 2015: 30 f.).

„Die Einheit, die Kultur, das Territorium und die Autonomie wurden zu den zentralen Säulen der indigenen Bewegung, nicht nur in politischer Hinsicht, sondern auch als ein Weg, um neuen indigenen Generationen die Zukunft zu weisen und sie aus dieser neuen Perspektive heraus zu orientieren – tief verwurzelt in ihrer eigenen Geschichte und der der anderen indigenen Völker, von Abya Ayala (Amerika) und der Welt.“ (vgl. Stócel 2010: 23)

Die Neuerungen im kolumbianischen Recht zugunsten der indigenen Bevölkerung decken sich Ende der 1970er Jahre mit der Unterzeichnung mehrerer internationaler Verträge über Minderheitenrechte, deren Durchsetzung letztendlich dem Druck der indigenen Organisationen zu verdanken ist (Molina-Betancur 2012a: 282; Stócel 2010: 24).

Laut Molina-Betancur (2012) beginnt die Rechtsgeschichte der ethnischen Bildung in Kolumbien im Jahr 1976 mit dem Dekret 088, das das kolumbianische Bildungssystem restrukturiert, indem den Indigenen das Recht auf eigene Bildung und aktive Mitarbeit an der Entwicklung von Lehrplänen eingeräumt wird (Molina-Betancur 2012a: 283). Aus dem späterem Dekret 1142 von 1978 geht hervor, dass bilinguale und multikulturelle Erziehung für indigene Gemeinschaften die angemessene Bildung sei (GhK/ONIC/CECOIN 1996: 14). Mit dem Artikel 10 wird die indigene Muttersprache als offizielle Sprache innerhalb der Territorien anerkannt. Das bedeutet, dass Unterricht in der eigenen Muttersprache erfolgen soll. Darüber hinaus wurde den indigenen Organisationen Einfluss auf die Entwicklung der Curricula gewährt (Molina-Betancur 2012a: 283). Mit dem großen Aufschwung der indigenen Bewegungen entwickelte der CRIC 1978 ein eigenes bi-linguales und bi-kulturelles Bildungsprogramm (EBC – es. *Educación Bilingüe Cultural*) und gründete erste Gemeinschaftsschulen. In den achtziger Jahren hatten der CRIC bereits eine gut ausgebildete Arbeitsgruppe, die sich mit diesem Thema befasste (Castillo Guzmán et al. 2015: 31).

An dieser Stelle zeichnet sich ein wichtiger Moment in der Bildungsentwicklung Kolumbiens ab, welcher es von benachbarten Nationen unterscheidet: Die EBC war in Kolumbien ein „eigenes“ Projekt der indigenen Organisationen und kein Projekt, das von internationalen Organisationen an die indigenen Gemeinschaften herangetragen wurde (Castillo Guzmán et al. 2015: 31).

Demnach ging der Vorschlag zu einer bi-kulturellen Bildung von den indigenen Bewegungen selbst aus. Hintergrund dieses Vorschlags war, dass von staatlicher Seite bis dahin als

„... einzige Kultur mit Wert genau jene angesehen wurde, die die katholische Kirche lehrte, die aus Spanien, dem Land der Herrschenden kam, die Kultur des Todes, während unsere Kultur keinen Wert vor dem Unterdrückergott der Christen besaß. Von daher wurde dieser erste Vorschlag vor dem Hintergrund der Bi-Kulturalität gedacht, da man von der Beziehung zu einer einzigen Kultur – der herrschenden – ausging. Zu dem Zeitpunkt dachte man noch nicht, dass wir auch von den anderen indigenen Kulturen Kolumbiens lernen könnten. Die Idee der Interkulturalität gab es noch nicht.“ (Stócel 2010: 23)

Diese Aussage impliziert, dass bis dahin ein Austausch zwischen den verschiedenen indigenen Kulturen Kolumbiens ebenfalls noch nicht stattgefunden hatte. Darüber hinaus versteht Stocél hier Interkulturalität als eine Steigerung der Bikulturalität durch zusätzliche Bezugskulturen und nutzt den Begriff somit gemäß den obigen Definitionen im Sinne einer Multi- bzw. Plurikulturalität.

Um den Dialog zwischen den Kulturen zu etablieren, erarbeitete auch die OIA ab den späten 1980er Jahren Trainingsprogramme, die sich mit territorialer Verwaltung, der Bildung von indigenen Räten und Gemeinschaftsprojekten beschäftigten. Die ersten Ausbildungsprojekte waren die der indigenen, ländlichen Förderer (PRI – es. *Promotores Rurales indígenas*), der Vereinigung der Lehrer der indigenen Gemeinschaften von Antioquia (AMCIA – es. *Asociación de Maestros de las Comunidades Indígenas de Antioquia*) und der Vereinigung der lokalen indigenen Gesundheitsförderer (APRISA – es. *Asociación de Promotores Rurales Indígenas en Salud*). Die Programme umfassten Workshops, Seminare und Treffen an unterschiedlichen Orten, waren jedoch nicht auf Hochschulebene angelegt (U de A, F de E 2010: 18). Diese bi-kulturelle Bildung ging Ende der 1980er Jahre in die Idee einer interkulturellen Erziehung über (Castillo Guzmán et al. 2015: 31). Wie bereits dargelegt besteht das Streben nach einer eigenen Form der Hochschulbildung schon seit der Gründung des CRIC 1971. Der CRIC hat deshalb bereits früh damit begonnen, eigene regionale Bildungsvorschläge zu entwickeln, die in den Anfängen als bi-kulturelle Bildungsmodelle gedacht wurden und sich später in Bildungsmodelle mit interkulturellem Bildungsanspruch transformierten (Bolaños/Tattay/Pancho 2008: 211; Linhart 2008: 19).

Mit der kolumbianischen Verfassung von 1991 werden der multiethnische und multikulturelle Charakter der Bevölkerung anerkannt und spezifische Rechte fixiert, wie z.B. das Recht auf Selbstbestimmung der Völker, das Recht auf den Schutz der Kulturen, die Verwendung und Funktion von Sprachen, zweisprachige Bildung, Bildung in Bezug auf Identität, gleichberechtigten Zugang zu Forschung, Wissenschaft und Kultur (Castillo Guzmán et al. 2015: 30; vgl. ONIC/CRIC 2004: 40; Rivera-Mateos et al. 2017: 165)³³. Damit waren die Kolumbianer neben den Mexikanern (1992) und Peruanern (1993) eine der ersten Nationen Lateinamerikas, die sich zu einem multikulturellen, pluriethnischen und mehrsprachigen Staat bekannten (vgl. Richter 2013: 153).

„Der Staat erkennt die ethnische und kulturelle Vielfalt der kolumbianischen Nation an und schützt sie.“ (Dekret 68/1991, Artikel 7)

Und auch der CRIC beginnt Anfang der 1990er Jahre, die Interkulturalität als ein politisches Projekt weiter voranzutreiben und eine radikale Transformation der bestehenden Gesellschaftsstrukturen zu fordern (Castillo Guzmán et al. 2015: 32).

In den 1990er Jahre wurde die Bildung, die sich mit dem Merkmal der Interkulturalität beschreibt, auch mit dem Begriff *Etnoeducación* (dt. Ethno-Bildung)

³³Dekret 68/1991 Art. 10.: „Spanisch ist die Amtssprache Kolumbiens. Die Sprachen und Dialekte der ethnischen Gruppen sind in ihren Territorien amtlich. Der Unterricht, der in den Gemeinschaften mit eigenen Sprachtraditionen erteilt wird, ist zweisprachig.“

bezeichnet. Dieser Begriff findet auch in der kolumbianischen Gesetzessprache Anwendung (Abram 2004b: 121; Castillo Guzmán et al. 2015: 34).

Artikel 55 des Gesetzes 115/1994 (*Ley General de Educación de 1994*) bezeichnet *Etnoeducación* als Erziehung, die sich speziell an ethnische Gruppen richtet, die ihre eigene Kultur, Sprache und Traditionen haben (Castillo Guzmán et al. 2015: 34; Molina-Betancur 2012a: 282; Semper 2008: 234). Diese Ausbildung muss mit der Umwelt, den Produktionsprozessen und den sozialen und kulturellen Prozessen einhergehen und bestehende Traditionen und Vorstellungen mit einbeziehen.³⁴ Zusammen mit dem Dekret 804 von 1995 wurde die *Etnoeducación* in Kolumbien zu einem Teil des Bildungsangebots der indigenen Bevölkerung. Aus diesem Bildungsmodell entstand das Konzept einer interkulturellen Bildung für Indigene auf allen Bildungsstufen (Castillo Guzmán et al. 2015: 35; Guzmán 2008: 19).

Im Jahr 2000 gründete die OIA das Institut für indigene Bildung von *Antioquia* (INDEI – es. *Instituto Departamental para la Educación Indígena*), um so die formale Bildung in Vorschule, Grundschule und Sekundarstufe sowie die Professionalisierung indigener Lehrer zu übernehmen und zu leiten. Das INDEI zeichnet sich Verantwortlich für die Gestaltung von Lehrplänen, die Vereinheitlichung von Alphabeten der Muttersprache und die Ausbildung von Lehrkräften.

Laut kolumbianischem Bildungsministerium erreichten 1991 Ethnobildungsprogramme 60 % der indigenen Bevölkerung. Damals wurden zwölf Trainingsprogramme für indigene Lehrer angeboten und 15 wissenschaftliche Projekte finanziert. 1994 gab es 750 Lehrer mit einer speziellen Ausbildung, um den Unterricht zweisprachig und interkulturell zu gestalten. Dies führte dazu, dass die Ethnobildungsprogramme 1995 schon 80 % der indigenen Bevölkerung erreicht hatten (GhK/ONIC/CECOIN 1996: 14).

Strukturiert sind die ethnischen Bildungsprogramme auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene. Auf nationaler Ebene existiert eine Abteilung für *Etnoeducación*, die für die Koordination der nationalen Verantwortungsbereiche zuständig ist. In diesem Bereich sind auch Vertreter der indigenen Gruppen vertreten. Auf regionaler Ebene werden die Prozesse der ethnischen Bildung koordiniert: Zusammen mit Vertretern der indigenen Organisationen und der staatlichen Behörde wird die Planung, Pilotierung, Implementierung und Bewertung von ethnischen Bildungsprozessen durchgeführt. Auf lokaler Ebene befinden sich die Gemeinschaften, die Autoritäten aus den Gemeinschaften und die Lehrer, die die Grundlage für die Entwicklung der Lehrpläne, Bildung, Ausbildung, Forschung und Evaluierung der ethnischen Bildungsprozesse bilden (Molina-Betancur 2012b: 285 f.). Dennoch ist die Bildungssituation indigener Kinder und Heranwachsender in Kolumbien schlecht. Gründe dafür sind u.a. eine unzureichende schulische Infrastruktur – bedingt durch die weite Entfernung zu urbanen Zentren, eine schlechte Qualität der Grund- und Sekundarschulbildung

³⁴ *Diario Oficial* (Amtsblatt des kolumbianischen Staates) Nr. 41214 vom 08.02.1994.

und die Herabsetzung der eigenen Kultur bzw. das Ausklammern der Muttersprache. Besonders die zumeist unzureichenden pädagogischen Mittel, die kulturelle Besonderheit indigener Schüler abbilden, wirken sich negativ auf den Bildungserfolg aus (Rivera-Mateos et al. 2017: 173; Stócel et al. 2013).

Die akademischen indigenen Bildungsprogramme und die autonomen indigenen Bildungsprojekte in Kolumbien, die teilweise strukturelle und inhaltliche Unterschiede aufweisen, werden meistens als „*universidades indígenas*“ (dt. indigene Universitäten) bzw. „*universidades interculturales indígenas*“ (dt. indigene interkulturelle Universitäten) bezeichnet (vgl. Linhart 2008: 18).

In Kolumbien lassen sich aufgrund der Entwicklung im Bereich der Hochschulbildung drei aufeinander aufbauende Lösungsansätze erkennen, die auf die historischen Ereignisse der letzten 30 Jahre zurückzuführen sind.

Stufe *Etnoeducación*

Wegen der kolumbianischen Verfassung von 1991, die den Staat als multiethnisch definiert und die damit verbundenen Rechte auf eine angemessene Bildung für ethnische Gruppen inkludiert, werden Studiengänge in *Etnoeducación* von staatlichen Universitäten als indigene akademische Bildung angeboten (Linhart 2008: 19; Richter 2013: 158).

An den kolumbianischen Hochschulen sind die indigenen Studierenden jedoch „ein Phänomen jüngster Zeit“ (vgl. Richter 2013: 157). Durch die Öffnung der Universitäten des Landes für indigene akademische Bildungsprogramme und durch die Vergabe von Stipendien besuchen immer mehr indigene Jugendliche die Universitäten (Lombana 2011: 34; Richter 2013: 157 f.). Jedoch beschränkte sich das Interesse der Hochschulen in den Anfängen allein auf die Schaffung einzelner Programme für *Etnoeducación*.

„Aber abgesehen von den Programmen für Ethno-Erziehung haben die Hochschulen keine pädagogischen Modelle entwickelt, die die kulturellen Eigenheiten, Kosmovisionen (Weltsichten) und traditionellen Wissenssysteme der indigenen Studierenden mit einbeziehen.“ (Lombana 2011: 35)

Indigene Vertreter und Organisationen monieren, dass in vielen staatlichen Studiengängen für Indigene die Muttersprache und die Kultur nur untergeordnet behandelt würden (vgl. Richter 2013: 158). Außerdem seien die Lehrkräfte unzureichend ausgebildet und es herrsche Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien (ONIC/CRIC 2004: 26). Die Universitäten würden den Anforderungen der Indigenen darum nicht gerecht.

„Es gibt keine Universitäten, die die Möglichkeit bieten, Studien entsprechend den Anforderungen und Erwartungen der indigenen Völker so durchzuführen, dass sie die Entwicklung und Konsolidierung ihrer Projekte und Lebenspläne unterstützen. Was sogar existiert, ist die bloße Politik des Zugangs zur Universität im Rahmen von Vereinbarungen oder Resolutionen, die den Zugang durch spezielle Quoten für indigene Völker oder die Reduktion oder Flexibilität einiger Anforderungen und Einschreibungskosten erleichtern sollen.“ (ONIC/CRIC 2004: 43)

Tatsächlich erscheint ein vereinfachter Zugang indigener Studenten zu klassischen Universitäten hilfreich, wenn es um die Vermittlung von westlichem Wissen, die gesellschaftliche Teilhabe Indigener an der und Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft sowie deren berufliche Chancen, Einkommen und materiellen Wohlstand geht. Bezüglich der Stärkung einer indigenen Identität erscheint es jedoch nicht zielführend.

„Die Beteiligung von Akteuren, die an der Ermittlung von Bedürfnissen und der Ausarbeitung von Vorschlägen und Programmen beteiligt sind, die die Erweiterung von traditionellem Wissen, traditionellen Werten und Wissen im Rahmen eines universellen Austauschs ermöglichen, ist eine Notwendigkeit, die alle Politikbereiche berücksichtigen müssen.“ (ONIC/CRIC 2004: 42)

Stufe autonome indigene Universitäten

„Es muss anerkannt werden, dass die von der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität von Antioquia angebotenen Bachelor-Studiengänge sowie die an anderen Hochschulen angebotenen Bachelor-Studiengänge in Ethnobilung den täglichen Realitäten der indigenen Gemeinschaften der Region und des Landes nicht gerecht werden. Für diese ist es notwendig andere Ausbildungsprozesse zu gestalten, die relevanter und angemessener sind.“ (U de A, F de E, 2010: 29)

Kritiker sehen in der Umsetzung bisheriger Lehrplanrichtlinien eine weitreichende Schwierigkeit, wenn es darum geht, die Werte der indigenen Sprachen und ihrer Kultur im schulischen Kontext abzubilden. Dieses Problem ist einer bisher exogenen Herangehensweise an Bildungsprogramme für indigene Kinder und Heranwachsende geschuldet (Rivera-Mateos et al. 2017: 173).

Aus diesem Grund haben indigene Organisationen des Landes, bspw. der CRIC, verstärkt eigene Programme ins Leben gerufen, die an indigener Kultur und Sprache und der Lebenswirklichkeit ausgerichtet sind (vgl. Richter 2013: 158). Dabei können die Bestrebungen des CRIC als Antwort auf die komplexen Probleme und Forderungen der Gemeinschaften nach Entwicklung und Stärkung ihrer Lebenspläne gesehen werden (vgl. Bolaños/Tattay/Pancho 2008: 211).

Die *Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural* (UAIIN) unter der Leitung des CRIC entwickelte Programme, Zentren, Schulen und lokale Projekte. Der Inhalt des ersten Programms auf Hochschulebene war die Gemeinschaftspädagogik (es. *licenciatura de Pedagogía Comunitaria*). In diesem Programm wurden zweisprachige Grundschullehrkräfte ausgebildet, die in indigenen Gebieten arbeiten. (Bolaños/Tattay/Pancho, 2008: 211). Später wurden Gemeindeschulen eingerichtet und verschiedene Projekte entwickelt, in denen Führungs- und Fachkräfte in den Bereichen „Recht“, „Gesundheit“ und „gemeinschaftsorientierte Entwicklung“ ausgebildet wurden (Richter 2013: 158 f.).

Die autonome indigene Universität UAIIN, die nicht staatlich anerkannt ist, unterscheidet sich in ihrer pädagogischen Ausrichtung von Programmen der staatlichen Universitäten insofern, dass sie radikalere Autonomieansprüche stellt. Im Fokus stehen nicht der Zugang zu westlicher Bildung und Universitätsabschlüsse, sondern die Schaffung eines alternativen Bildungsmodells, das zur

politischen Umsetzung der Vision einer politischen und sozialen Gleichheit beiträgt, wobei als Startpunkt natürlich immer von einer Unterrepräsentation indigener Interessen ausgegangen wird (vgl. Linhart 2008: 19 f.; Rappaport 2005).³⁵ Diese Ausbildung zeichnet sich dadurch aus, „[...] dass sie in ihren Grundlinien gemeinschaftlich, zweisprachig und interkulturell ist.“ (Bolaños/Tattay/Pancho 2009: 156).

Statt also wie die Programme zur *Etnoeducación* die indigenen Studenten ins westliche Wissenssystem einzubinden, setzen die autonomen indigenen Universitäten auf eine Stärkung und Wiederbelebung indigenen, „eigenen“ Wissens (Linhart 2008: 19).

„Der entscheidende Unterschied zur interkulturellen Bildung der offiziellen Schulen und Hochschulen liegt darin, dass diese immer noch die indigenen Kulturen als rückschrittlich definieren, als Menschen, die früher oder später „modern“ werden müssen. Dagegen sehen die indigenen Universitäten die Sprachen, Kulturen und das Wissen ihrer Kultur als lebendig an.“ (Mato 2011: 38)

Die indigenen Organisationen haben damit zumindest erreicht, dass in der Wissenschaft überhaupt über eine mögliche Gleichwertigkeit des indigenen Wissens diskutiert wird und somit das westliche Bildungsmonopol im Bildungssektor mit akademischem Anspruch gebrochen ist (Linhart 2008: 152).

Stufe indigene Studiengänge an staatlichen Universitäten

Es entstehen immer mehr Zusammenschlüsse zwischen den regionalen indigenen Organisationen und den öffentlichen Universitäten. Sie können auch als „eine Art Konglomerat oder Kompromiss gegenüber den beiden anderen Universitätstypen“ gedeutet werden (vgl. Richter 2013: 153). Diese indigenen bzw. interkulturellen Bildungsprogramme, die den Anschluss an eine öffentliche Universität suchen, orientieren sich stärker an der Lebenswirklichkeit der indigenen Gemeinschaften und zielen auf die Unterstützung der indigenen Kultur (Lombana 2011: 35; Schmelkes 2009: 8 f.). Dabei wird der ständige dialoghafte Austausch zwischen dem westlichen und indigenen Wissensformen gesucht (Richter 2013: 153), den der neu geschaffene „Raum“ für indigenes Wissen innerhalb der nationalen Hochschulen katalysieren soll (vgl. Linhart 2008: 19 f.; Richter 2013: 158). Die an eine staatliche Universität angegliederten indigenen Bildungsprogramme zielen verstärkt auf die Ausbildung in allen relevanten indigenen Lebensbereichen wie Verwaltung, Organisation, Recht, Sprache, Gesundheit etc. Gleichzeitig werden bei der Entwicklung der Curricula westliche akademischen Standards und Wissensinhalte berücksichtigt, jedoch die eigene Wissensbasis vorrangig einbezogen. Diese Programme verbinden somit die Reproduktionstechniken westlichen und die Revitalisierung indigenen Wissens mit dem Versuch, beide Gebiete trotz des aufgespannten Spannungsfelds zu bereichern (Linhart 2008: 19; Richter 2013: 153).

³⁵ Rappaport (2005) spricht an dieser Stelle von der Instrumentalisierung der interkulturellen Bildung als ein politisches indigenes Projekt der „Utopie“ der Interkulturalität.

Die OIA entwickelte den *Plan de Etnodesarrollo* (dt. Plan der ethnischen Entwicklung), laut dem sie eine neue politische Richtung einschlagen will, die gleichermaßen auch eine Umstrukturierung der indigenen Bildung beansprucht. Unter dem Motto „*Volver a recorrer los caminos de nuestros ancestros*“ (dt. „um die Spuren unserer Vorfahren zurückzuverfolgen“) sollen neue Strategien formuliert werden, die zukünftig die Bildung bestimmen (U de A, F de E 2010: 19). Diese sollen auf die aktive Einbindung der indigenen Völker in die Hochschulbildung zielen. Dadurch sollen Autonomie, Selbstbestimmung und partizipatorisch-demokratische Prozesse und damit die gesamtheitliche Situation der indigenen Völker Antioquias gestärkt werden. Im März 2003 gründete die INDEI das sogenannte *Proyecto Etnoeducativo Comunitario* (PEC – dt. Gemeinschaftliches ethnoedukatives Projekt). In Zusammenarbeit mit Hochschulen sollen mithilfe dieses Programms indigene Führungskräfte und Pädagogen ausgebildet werden.

Dieser Ansatz wurde zum Ausgangspunkt der Überlegungen zwischen der OIA und U de A und konkretisierte sich 2005 zu der *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra* (LPMT) (Sierra 2010: 159). Zuvor boten OIA bzw. die INDEI bereits von 2001 bis 2007 einen Studiengang in *Etnodeducación* und ab 2007 das Programm *Escuela de Gobierno y Administración Indígena* (dt. Schule der Regierung und der indigenen Verwaltung“) an (Isarama/Castro 2008: 223).

Licenciatura en Pedagogia de la Madre Tierra

Einführung in die LPMT

Die *Licenciatura en Pedagogia de la Madre Tierra* (LPMT) ist eine öffentliche Institution höherer Bildung, die als strategisches Bildungsprojekt von der OIA in Zusammenarbeit mit der U de A initiiert wurde, und sich so in das nationale Bildungssystem eingliedert. Details zur U de A sind Anhang 2 zu entnehmen. Die LPMT ist ein innovativer Studiengang, der auf der Wertschätzung von Traditionen, Sprachen und Kulturen basiert. Durch sie wird versucht, alle betroffenen und interessierten Parteien so gut wie möglich und zu wechselseitigem Vorteil einzubinden, dringend benötigte Fachkräfte auszubilden und damit sowie mithilfe der Forschung zur Verbesserung der Lebensqualität und zur Stärkung der kulturellen Identität der indigenen Bevölkerung beizutragen sowie darüber hinaus auf die Mehrheitsgesellschaften der Welt Einfluss zu nehmen.

Eine Besonderheit dieses Programmes ist seine kollektive und partizipative Ausrichtung, die viele verschiedene Akteure entlang sämtlicher Prozesse miteinbezieht. Um Inhalte und Pädagogik als stark kontextbezogen zu gewährleisten, arbeiten die Dozenten programmatisch und in der Umsetzung eng mit den indigenen Gemeinschaften in *Antioquia* zusammen (Rivera-Mateos et al. 2017: 179). Die LPMT strebt in ihrer Konsequenz nach nationaler und globaler Wirkung. Mateos, Rodríguez und García beschreiben die Bestrebungen der U de A in Kooperation mit den Dozenten der LPMT und der indigenen Organisation OIA als wegbereitend, wenn es darum geht, neue pädagogische Modelle im Sinne indigener universitärer Ausbildungsalternativen zu suchen (Rivera-Mateos et al. 2017).

Die LPMT reagiert außerdem auf die Notwendigkeit, einheimische Fachkräfte auszubilden, die sich mit der Mutter Erde und mit ihren Lebenszusammenhängen auseinandersetzen, die ihre Rolle als politische Akteure des Wandels wahrnehmen, sich ihrer historischen Wirklichkeiten bewusst sind, stolz auf ihre Herkunft sind und sensibel und flexibel gegenüber anderen indigenen und nicht-indigenen Kulturen sind (U de A, F de E, 2010: 79 f.). Das Ziel der LPMT ist es, neben der qualifizierten Lehrkraftausbildung auf Universitätsniveau auch Intellektuelle und Experten auszubilden, die später als Akteure an ökonomisch durchführbaren, sozial gerechten, kulturell angepassten und ökologisch tragbaren Entwicklungsprozessen in ihrer Gemeinschaft und landesweit mitwirken. Die indigenen Führer sollen in erster Linie Handlungsfähigkeit auf allen Ebenen erlangen (Korherr 2013: 149). Das schließt die Lese- und Interpretationsfähigkeiten ebenso mit ein wie das Erlangen interkultureller Kompetenzen und den Umgang mit den wachsenden Anforderungen, die sich aus den Interessen des Staates und der nationalen und internationalen Konzerne an der Nutzung der territorialen Ressourcen ergeben (U de A, F de E 2010: 21).

Das Bildungsmodell basiert auf Lehre und Forschung und der Verbindung zu den Gemeinschaften, wobei die Erforschung der lokalen Sprache und Kultur ein wichtiger Teilaspekt ist. Die Prinzipien der LPMT sind nahe an denen der indigenen Gemeinschaften des Landes zu verorten (Korherr 2013: 135; Rivera-

Mateos et al. 2017; Stócel et al. 2013)³⁶. Dabei müssen Bildungsprogramme wie das der LPMT ständig wachsen und sich dynamisch anpassen, um die Bedürfnisse der Region bedienen zu können (Korherr 2013: 135; Muñoz 2012: 284; Schmelkes 2008: 330, 2009: 9).

Die indigene Identität soll durch die Aufwertung, Revitalisierung und Systematisierung von indigenen Wissensformen und ihrer Wissensproduktion (z.B. in der traditionellen Medizin oder der Landwirtschaft) und die positive Neubewertung des Verständnisses der Mutter Erde bzw. *Madre Tierra* als indigenes Konzept gestärkt werden. Darüber hinaus soll ein Dialog zwischen den indigenen Gemeinschaften und der Hochschule, als Ort der westlichen Wissensproduktion, hergestellt werden (Korherr 2013: 135; Rivera-Mateos et al. 2017; Stócel et al. 2013). Auf die Frage „*Wie können sie aber ihre Identität als Völker wahren und der Gefahr entgehen, sich zu assimilieren und letztendlich als Kultur zu verschwinden?*“ (Lombana 2011: 35) könnte das Bildungsprogramm also eine Antwort liefern. Lombana sieht die Chance, dass diese Programme der interkulturellen universitären Bildung zu „doppelspurigen Brücken“ werden könnten, die beide Welten, also Kulturen, gleichermaßen bereichern (Lombana 2011: 35).

„Diese Bildung muss so strukturiert sein, dass wir nicht nur von uns indigenen Völkern sprechen, sondern die Regierung, das Land und die Welt davon überzeugen, dass es nicht nur die Indigenen betrifft, sondern die gesamte Menschheit. Was vereinigt eigentlich die Menschen? Es vereinigt uns nicht diese bilinguale, kulturelle Bildung, auch nicht diese bilinguale, interkulturelle Bildung und schon gar nicht diese Ethnoeducación. Die Regierung sagt, es würde nur die Indigenen und die afroamerikanischen Menschen betreffen.“ (Stócel 2016a: 7: Heilung)

Das Konzept der Interkulturalität der LPMT soll sich dabei auf die Reduzierung bestehender Ungleichheiten fokussieren und Platz für den respektvollen und gleichberechtigten Austausch zwischen indigenen und nicht-indigenen Völkern schaffen (Korherr 2013: 135; Lombana 2011: 35; Schmelkes 2009: 6; U de A, F de E 2010: 81 f.).

„Die Einheit, die Kultur, das Territorium und die Autonomie wurden zu den zentralen Säulen der indigenen Bewegung, nicht nur in politischer Hinsicht sondern auch als Weg, um neuen indigenen Generationen die Zukunft zu weisen und sie aus dieser neuen Perspektive heraus zu orientieren [...]“ (vgl. Stócel 2010: 23)

Die zentralen Säulen Einheit, Kultur, Territorium und Autonomie, die Stócel hier nennt, werden auch im Curriculum der LPMT adressiert (ebd.).

Ziele der LPMT sind also neben der Forschung, das traditionelle Wissen und seine Wissensproduktion zu identifizieren und zu seiner Wiederbelebung beizutragen, die „Fähigkeit zur Selbstregierung“ herzustellen und die Interaktion mit der dominierenden Gesellschaft und anderen Kulturen, die in Kolumbien und dem Rest der Welt existieren, zu ermöglichen (Rivera-Mateos et al. 2017: 175). Die kontextbezogene und gezielte Ausrichtung der LPMT auf Revitalisierung und Stärkung der Kultur und Sprache ist im Kontext der in den vorigen Kapiteln

³⁶ Der Lehrauftrag der interkulturellen Universitäten wird von vielen Autoren auch als „Mission“ bezeichnet (siehe z.B.: Schmelkes in: Intercultural Education 2009: 9; Korherr 2014: 135).

dargelegten Prozesse verständlich. Diese führten dazu, dass die traditionelle Lebensweisen der indigenen Gemeinschaften mit ihren sozio-politischen und produktiven Tätigkeiten stark verbunden sind und sich durch Bildungsprogramme, wie das der LPMT, ein positiver Prozess in Gang setzen lässt (vgl. Korherr 2013: 176).

Pädagogische Strategie: *La Madre Tierra como la gran pedagoga* – Mutter Erde als die große Pädagogin

Das Territorium und die Umwelt (es. *Territorio y medio ambiente*) spielen im Leben der indigenen Völker eine besondere Rolle. Für sie gibt es keine Subjekt-Objekt-Trennung zwischen Mensch und Natur; die Natur wird somit nicht als bloße Ressource begriffen.

„Das Zusammenleben von Natur und Leben ist Teil dessen, was der Westen als soziales und politisches Leben bezeichnet.“ (Gómez Hernández 2014: 22)

Die Handlungsstrategie der LPMT ergibt sich aus der Notwendigkeit, das Territorium – als Lebensgrundlage der indigenen Gemeinschaften – vor schädlichen Einflüssen, die dazu führen, dass das Land an Produktionskapazität verliert, zu schützen. Darüber hinaus bildet die Mutter Erde für die indigenen Völker nicht nur einen geographischen Raum, sondern auch das spirituelle Zentrum und etwas, „das lebt und das Leben erlaubt“ (Rivera-Mateos et al. 2017: 175; vgl. U de A, F de E 2010: 72). Deshalb vertritt Stocél die Auffassung, dass die Mutter Erde auch als die „große Pädagogin“ im Zentrum der Bildung stehen sollte. Dieser pädagogisch-programmatische Ansatz ist das übergeordnete Motiv und verbindende Element der LPMT und kann auch als alternative Bildungsstrategie beschrieben werden.

„Aus dieser Erfahrung der OIA, durch die Reisen und den Kontakt zu anderen Völkern, fingen wir an, eine Form der Bildung zu strukturieren, als eine Strategie für den Schutz der Mutter Erde. Wir haben noch kein Volk in Lateinamerika kennengelernt, das die Erde als Vater betrachtet. Nicht nur in Lateinamerika, sondern auch auf der ganzen Welt sagen wir Mutter Erde. Warum betrachten wir dann nicht die Mutter Erde als Zentrum der Bildung? Das Bildungsministerium und andere machen das Subjekt zum Zentrum der Bildung. Wir haben das Wissen in einen Klassenraum eingesperrt. Ich denke mir nichts aus, oder schaffe Neues. Die Dinge gab es schon immer. Das Wissen muss nur widerbelebt werden. Wie lehrt die Mutter Erde Mathematik? Wie können wir von der Mutter Erde Geschichten hören, die die Mutter Erde selbst erzählt? Die Völker, die das Wissen immer noch weitergeben, sind die ursprünglichen Völker.“ (Stocél 2016a: 7: Heilung)

Dabei lässt sich in der Ausformulierung der Studieninhalte der Bezug zu diesem Konzept in vielen Formulierungen finden: z. B. werden der Boden als Haut der Mutter Erde (es. *El suelo: La piel de la Madre Tierra*) und Mineralien als Kraft und Vitalität der Mutter Erde (es. *fuerza y vitalidad a la Madre Tierra*) beschrieben (U de A, F de E, 2010: 110 ff.). Hernández spricht im Zusammenhang mit der LPMT auch von einer „natürlichen Bildung“. Bildung wird somit nicht nur als Disziplin, sondern als „Lernen des Lebens“ (es. *aprendizajes de vida*) zu einem Teil des indigenen Widerstands (Gómez Hernández 2014: 22) und

mit der LPMT zu einer Strategie für den Schutz der Mutter Erde. Laut Stocél muss diese Bildung so strukturiert sein, „[...] dass wir nicht nur von uns indigenen Völkern sprechen, sondern die Regierung, das Land und die Welt davon überzeugen, dass es nicht nur die Indigenen betrifft, sondern die gesamte Menschheit.“ (Stocél 2016a: 7: Heilung)

Dabei ist das übergeordnete Ziel der LPTM nicht nur, die Studierenden darin zu bekräftigen, sich aktiv für den Schutz der Mutter Erde einzusetzen, sondern der Schutz und Erhalt der Mutter Erde wird als gesamtgesellschaftliches und politisches Ziel artikuliert. Mithin wird auch ein Anspruch auf Beeinflussung der Mehrheitsgesellschaft durch interkulturelle Prozesse formuliert.

Die Erfahrung, von und mit Mutter Erde zu lernen, bedeutet im Sinne der LPMT, Praktiken und Vorstellungen zum Nutzen des Lebens zu transformieren, die sich auch in dem Konzept des *Buen Vivir* finden lassen (U de A, F de E 2010: 92).

Dieser pädagogische Ansatz der „natürlichen Bildung“ steht im Gegensatz zu Bildungsformen, in denen Macht und Herrschaft deutlicher mitwirken. Das Wissen wird bei der LPMT kollektiv konstruiert, was bedeutet, dass das Lernen kein unidirektionaler Sender-Empfänger-Prozess sein kann. Die pädagogische Strategie der LPMT sieht vor, dass die Studierenden Wissen, welches sich aus dem indigenen Verständnis über die Mutter Erde konzipiert, vertiefen und sammeln und auf dieser Basis auf aktive und partizipative Weise zu ihrer Stärkung und Revitalisierung beitragen (ebd.).

Die Kritik an dem bestehenden Schulsystem ist die Entfremdung von der Natur und von der Lebenswelt der Schüler. Die reine Informationsübertragung an Schüler und deren Objektivierung ist nach Meinung der indigenen Vertreter eine Fehlentwicklung. Zum Lernen gehöre der Dialog, der wiederum neue Erkenntnisse bringt. Das Zentrum der Bildung soll dabei stets die Mutter Erde sein, um deren Erhalt und Schutz es geht. Das ist auch der Grund dafür, dass die OIA ihr Bildungsmodell „Strategie zur Verteidigung der Mutter Erde“ nennt. Das Bildungsmodell der LPMT sieht vor, die Studierenden zu kreativen und produktiven Subjekten auszubilden, die dazu fähig sind, kritisch-reflexiv zu analysieren, und sich in der Rolle als politische Akteure zukünftig für die *Madre Tierra* einsetzen (Rivera-Mateos et al. 2017; U de A, F de E 2010).

Die Anerkennung der LPMT

„Der Präsident [der U de A] hat mich hilfesuchend angerufen und gefragt, was sie machen sollen, weil viele Studenten sich als Indigene einschreiben, die aber in Wirklichkeit keine sind. Von den Gemeinschaften werden die Formulare der Universität – die man benötigt, um sich als Indigener einzuschreiben – für ca. 200 Euro unterschrieben. Wenn man als Indigener eingeschrieben ist, bekommt man Vergünstigungen. Dann meinte der Präsident der Universität, dass die OIA zukünftig bestimmen soll, wer als Indigener an die Uni kommen darf. Ich erkannte, dass es die beste Gelegenheit war, um mit dem Präsidenten über die Angelegenheit zu sprechen. Ich sagte, es läge nicht in meiner Hand, seine Probleme zu lösen, aber ich würde ihm etwas anderes vorschlagen wollen. Warum machen wir nicht ein eigenes Programm, in dem 80, 100, 120 Indigene mitmachen können? Und seine Probleme

lösen wir dann nebenbei, Stück für Stück. Er sagte, er sei einverstanden.“ (Stocél 2016b: 8: Allianzen suchen)

Wie Green Stocél, der damals noch Präsident der OIA war, hier beschreibt, war die Schaffung eines geschlossenen Studiengangs für indigene Studierende mit Kooperationszusagen der OIA gegenüber der U de A verbunden. Jedoch verlief die Phase der Akkreditierung des Studiengangs nicht problemlos.

„Wie haben 5 Jahre lang mit der Universität diskutiert, um festzustellen, was Pädagogik von der Mutter Erde aus heißt. [...] Wir reden nicht mehr von Freire, sondern wir reden von der Mutter Erde. Wenn man von der Mutter Erde als Erzieherin spricht, dann ist von allen Frauen als große Erzieherinnen zu sprechen. Die Gesetze und Regeln machen die Männer, so auch in der Schule. Nach 5 Jahren habe ich endlich verstanden, warum die mich nicht verstanden haben. Weil wir an 2 verschiedenen Positionen standen - wie Öl und Wasser. Die Überlegungen der Pädagogen und Theologen der Ude A waren sehr rational. Es gibt keinen Kontakt zur Vergangenheit. Bei den indigenen Völkern gibt es nicht die sogenannte Chronologie, die alle Kinder auswendig lernen. Wenn sie es nicht wissen, werden sie bestraft. Bei ihnen muss man nichts auswendig lernen, sie fühlen die Vergangenheit und sie ist in der Gegenwart präsent. Wir leben die Vergangenheit. [...]

Die Theologen und Pädagogen verlangten von mir, zu beweisen, dass es eine Wissenschaft ist. Aber wie kann man einem Universitätsgelehrten erklären, dass ein weiser, alter Mann jemanden singend heilt, indem der Donner in ihn fährt und er den Donner singt. Die Embera z.B. saugen das Böse bzw. eine Krankheit mit dem Mund aus dem Körper. Wie kann man das den Pädagogen und Theologen erklären? Wie kann man ihnen klarmachen, dass der Heiler für die Heilung kein Messer benötigt und kein Tropfen Blut vergossen werden muss. Es soll sich ab jetzt nicht mehr darum drehen, wer mehr weiß und wer weniger weiß. Es dreht sich nur darum, der Uni klarzumachen, dass außerhalb des westlichen Wissens auch anderes Wissen existiert. Wollen sie das überhaupt hören?

Ich hatte schon einen Lehrstuhl an der Universität und hätte es mir bequem machen können. Ich sagte, wenn ihr uns nicht zuhören wollt, dann werde ich gehen. Die Fakultät hat daraufhin zugestimmt, diesen Studiengang zu akzeptieren.

Es gab natürlich weitere Probleme. Die pädagogische Fakultät hatte zugestimmt, aber nicht die ganze Universität. 34 Dekane zusammen mit dem Präsidenten der Universität haben sich zusammengesetzt, um über die Realisierung des Studiengangs abzustimmen. Die harten Wissenschaften, wie die der Naturwissenschaften, haben gesagt, dass es primitiv sei und es in der Welt nichts brächte, weil man damit keine Chance hätte zu konkurrieren. Es wurde nach den ökonomischen Vorteilen für die Universität gefragt.“ (Stocél 2016b: 8 Allianzen suchen)

Aus dem Vortrag Stocéls wird deutlich, dass die Schaffung der LPMT vor dem Problem stand, von den Wissenschaftlern der U de A als interkultureller Studiengang, der kulturfremdes Wissen beinhaltet, anerkannt zu werden. Im Kern hat indigenes Wissen ein Legitimationsproblem innerhalb der wissenschaftlichen Systematik. Wie bereits erläutert, entstand die Forderung nach indigener Schul- und Universitätsbildung in einem politischen Kontext. Dabei sollen Institutionen wie Schule und Universität, die gezielt zur Transformation der indigenen Jugend zu Nationalstaatsbürgern eingesetzt wurden, nun in diametraler Richtung wirken, weshalb die OIA bereits in ihren frühen Bildungsprogrammen gezielt Pädagogen ausgebildet hat. Besonders vor dem Hintergrund, dass diese Institutionen das

Leben der Schüler und Studenten notwendigerweise anders prägen als eine prä-koloniale indigene Erziehung, erscheint ein Anspruch einer vollständigen Rückbesinnung auf ein traditionelles Leben nicht umsetzbar. Falls sowohl die Memotechniken und Unterrichtsmethoden möglichst konservativ indigen angewandt als auch die Wissenssystematik unreformiert bleiben sollten, stellte sich die Frage, warum überhaupt eine Integration in Schule oder Universität abseits der Hülle einer funktionierenden Infrastruktur und Finanzierung angestrebt werden sollte. Eine Antwort darauf ist die Schaffung eines interkulturellen und letztlich interepidemischen Dialogs auf Augenhöhe. Dafür ist jedoch im Umkehrschluss zwangsläufig eine Strategie des Umgangs mit westlichen Wissenssystemen zu erarbeiten. Dass Stocél den Studiengang letztlich erst durch einen Interessensausgleich und eine Drohung etablieren konnte, zeigt, dass das Konzept noch nicht interkulturell verständlich den versprochenen inhärenten Mehrwert vermitteln konnte und/oder die Gegenseite nicht gewillt oder fähig war, auf die vorgebrachten Argumente einzugehen. Dabei musste für die Komposition des Curriculums bereits eine intra-indigene Interpretation, Systematisierung und Strukturierung von Wissen erfolgen, was einen ersten Schritt der Verwissenschaftlichung darstellt. Dieser Umstand deutet an, dass zwar nach innen traditionelle, praxisnahe pädagogische Methoden den Unterricht prägen können, für einen interkulturellen Dialog und sogar für eine Selbstreflexion indigenen Wissens in einzelnen und zwischen Gemeinschaften jedoch praktisches zu theoretischem Wissen abstrahiert werden müsste, um ohne territoriale Restriktionen Wirkung zu entfalten. Durch die Integration der LPMT in die U de A ist ein Teil dieser territorialen Barriere aufgehoben, wird allerdings teilweise durch eine Separation der indigenen Studierenden von den anderen Studierenden in getrennten Studiengängen durch eine bürokratische Schranke ersetzt, die die autonom indigene Entfaltung des Studiengangs schützen soll.

Dass die Entwurzelung von Anwendungen und Beobachtungen zwecks Abstraktion hin zu universellen, kausal begründeten Aussagen in der Wissenschaft angestrebte Praxis ist und im Gegensatz dazu die Indigenen ihr Wissen streng lokal oder gar territorial und somit lebensnah auslegen, begründet einen Teilaspekt der Kommensurabilität beider Episteme. Indigenes Wissen ist also vom Anspruch her „lokal“, westliches Wissen jedoch „universell“. Indem Stocél die Mutter Erde jedoch als lebendiges Symbol eines erdumspannenden Urwissens stilisiert, sollen diese „lokalen“ Episteme zusammengeschlossen und der lokale Wahrheitsanspruch kollektiv auf eine universelle Ebene transponiert werden, um der westlichen Wissenschaft den Alleinvertretungsanspruch für universelles Wissen streitig zu machen. Hier besteht die Gefahr, dass zugunsten einer Schwerpunktsetzung und Kollektivierung stammesspezifische Aspekte zurücktreten und sich die Stammesidentität in eine indigene Identität einbinden lassen müssen. Darüber hinaus stellt Stocél die Vertreter der anderen Wissenschaften als Lobbyisten eines auf Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit zielenden Universitätsbetriebs dar, die nicht in erster Linie der Wahrheit verpflichtet sind. Zusätzlich versucht er, den Wissensraum der Wissenschaft zu relativieren,

indem er auf das Funktionieren von mystischen Praktiken verweist, welche die Wissenschaft nicht verifizieren kann. Tatsächlich schließen laut Linhart das „*metaphysische Axiom unilinearer Kausalität (Gegenwart als Resultat der Vergangenheit) und der singulären Qualität des Seinenden*“ eine Anerkennung von Magie als geistinduzierte Materie-Wirkung und Divination als Wirkung der Zukunft auf die Gegenwart aus und können sie nur durch Uminterpretation erfassen (vgl. Linhart 2008: 153). So würde „Übernatürliches“ in der Regel sozialpsychologisch oder symbolistisch interpretiert. Als Gegenbeispiel wäre hier die Theologie zu nennen, in der spirituelle Ansichten weithin anerkannter und gegenüber anderen philosophischen Disziplinen abgrenzender und identitätsstiftender, wenn auch zunehmend bedrängter Bestandteil des wissenschaftlichen Diskurses sind. Ausgangspunkt echter interkultureller Prozesse wäre also bspw. eine mindestens vorläufig unvoreingenommene agnostische Neugier und Offenheit für spirituelle, indigene Konzepte. Anderenfalls würde bestenfalls Toleranz gegenüber vermeintlich primitiven Ansichten „von oben herab“ geübt.

Durch die Unterzeichnung des Kooperationsrahmenabkommens Nr. 019 von 2004 mit der OIA wurde in der Fakultät für Erziehungswissenschaften Platz geschaffen für die Einrichtung eines indigenen und interkulturellen Studiengangs. Mit der Festlegung eines aktualisierten Kooperationsrahmenabkommen (Nr. 042 von 2009) mit der OIA verpflichtete sich die U de A, das Studium der LPMT in den Entwicklungsplan „*Plan de Desarrollo Universidad de Antioquia 2006-2016*“ mit aufzunehmen. Damit räumt die U de A ein, dass vorangegangene Lehrstrategien überdacht werden müssen, um auch alternative akademische Konzepte zu realisieren. Die Notwendigkeit dieser indigenen Bildungskonzepte wird somit von der Hochschule anerkannt. Nach der Anerkennung des Bildungsprogramms durch die Universität und das Bildungsministerium wurde Stocél zu dessen Koordinator und realisierte gemeinsam mit der U de A die LPMT.

Das Studium der LPMT wurde von 2005 bis 2015 zusammen mit dem INDEI und in Absprache mit den indigenen Gemeinschaften von *Antioquia* gegründet. Zu der Zeit waren mehr als 160 Gemeinschaften mit ca. 25.000 Mitgliedern an den Gesprächen über ein indigenes Hochschulprogramm beteiligt, u.a. die *Emberá*, die *Kuna-Tule* und die *Senú* (U de A, F de E 2010: 20 f.).³⁷

³⁷ Bolaños, Tattay und Pancho weisen darauf hin, dass es in Kolumbien im System der herkömmlichen Hochschulbildung nicht viele Initiativen gibt, die die Möglichkeit der Durchführung von Studiengängen haben, die den Anforderungen und Erwartungen der indigenen Völker entsprechen. D.h. die Entwicklung und Konsolidierung der Gemeinschaftsprojekte und Lebenspläne werden nicht ausreichend beachtet. Weiter beschreiben sie drei Grundtendenzen, wonach sich die Meinungen über indigene Universitäten richten. Diese werden hier kurz angeführt (Bolaños et al., 2009):

- a) Die erste Tendenz findet sich meistens in der indigenen Bevölkerung, die weniger Kontakt zu indigenen Organisationen hat, und in der nicht-indigenen Bevölkerung wieder. Hier ist die Meinung weitverbreitet, dass die herkömmlichen Hochschulprogramme wichtig sind, um soziale und Arbeitsbedingungen zu verbessern; unabhängig davon, ob solche Programme sozial und kulturell relevant sind.
- b) Die zweite Tendenz geht von der indigenen Bevölkerung aus, die selbst konventionelle Hochschulbildung erfahren hat oder von Akteuren der gemeinschaftlichen und sozialen Organisationen. Eine höhere Bildung für Indigene, die eine enge Beziehung zu kulturellen, sozialen und regionalen Kontexten aufweist, wird als wichtig erachtet. Es sollen Angebote geschaffen werden, die einen interkulturellen Austausch ermöglichen.

Bei der Verwirklichung des Projekts wurden nationale und internationale Rechtsdokumente berücksichtigt (Rivera-Mateos et al. 2017: 171 f.):

- Das ILO-Übereinkommen Nr. 169, das die Rechte von Autonomie und die ständige Konsultation indigener Völker und Stammesangehörige festlegt. Dieses Übereinkommen wurde 1991 durch das Gesetz 21 von der kolumbianischen Regierung ratifiziert.
- Die Erklärung über die Rechte indigener Völker der UNO von 2007, die den indigenen Völkern das Recht auf Revitalisierung und Verwendung ihrer Geschichten, Sprachen, mündlichen Überlieferungen, Philosophien und Literatur zuspricht.
- Die Akkreditierung von indigenen Hochschulprogrammen *The World Indigenous Native Higher Education Consortium* (WINHEC) aus dem Jahr 2002. Diese zielt auf die Unterstützung gemeinsamer Ziele indigener Völker im Bereich der Hochschulbildung durch Artikulation indigener Erkenntnistheorien, Schutz und Bereicherung der spirituellen Überzeugungen indigener Kulturen und Sprachen durch Bildung, Förderung des sozialen, wirtschaftlichen und politischen Status von indigenen Völkern sowie Schaffung eines globalen Netzwerks, durch das Wissen geteilt und der Austausch von neuen Technologien stattfinden kann.
- Das Gesetz 1188 von 2008, das die Hochschulbildung regelt, und das Gesetz 1036 von 2004, in dem die spezifische Qualität für Bachelor-Programme und pädagogische Spezialisierungen für die Ausbildung von Pädagogen definiert ist.

Zielgruppe und Zulassungsverfahren

Das Bildungsangebot der LPMT richtet sich an die Mitglieder indigener Gemeinschaften in der Region *Antioquia*. Trotz der Angliederung an die U de A und der damit verbundenen Institutionalisierung der eigenen akademischen Bildung sollen die Chancenungleichheiten des Bildungssystems nicht reproduziert werden. Außerdem sollen Kandidaten aufgenommen werden, die sich der resultierenden Verantwortung für Ausbildungsprozesse innerhalb ihrer Gemeinschaft bewusst sind und die Interesse an den Studieninhalten zeigen. Daher erfolgt die Auswahl der Studierenden nicht aufgrund akademischer Kriterien, sondern auf Basis des Engagements der Bewerber innerhalb der Gemeinschaften sowie ihrer intrinsischen Motivation, die schriftlich zu dokumentieren ist. Außerdem sollen innerhalb der Studentenschaft diverse Gemeinschaften vertreten sein, um eine faire Beteiligung zu gewährleisten. Die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft muss durch diese selbst oder durch eine Behörde bestätigt werden (LPMT 2010: 125 f.).

c) Die dritte Meinung wird von den indigenen Organisationen vertreten, die selbst Vorschläge für Hochschulbildung formaler und nicht formaler Art machen. Die Art der Ausbildung zeichnet sich durch die autonome Entwicklung von Programmen aus, die die Bedürfnisse des Gemeinschaftskontextes als Priorität sehen. Sie sind Teil einer Strategie, um die Organisationen politisch-kulturell zu stärken. Es bedarf der Beteiligung und Befürwortung der Gemeinschaften.

Studienaufbau und Curriculum

Das Studium der LPMT umfasst 180 Credits und ist auf eine Dauer von 5 Jahren ausgelegt. Es unterteilt sich in ein dreijähriges Basisstudium (es. *Núcleo Básico*) und ein darauf aufbauendes zweijähriges Vertiefungsstudium (es. *Núcleo de énfasis*). Im Basisstudium sollen die Studierenden Wissen aus allen Bereichen erlangen, die sich aus dem regionalen und indigenen Kontext ergeben. Im Vertiefungsstudium erfolgt eine Spezialisierung in einem der Bereiche „Sprachen und Kultur“, „Gemeinschaftsgesundheit und Interkulturalität“ und „Organisation und territoriale Autonomie“. Die Lerninhalte orientieren sich an der Lebenswirklichkeit und der spirituellen Ausrichtung der indigenen Gemeinschaften und sind mithin kontextbezogen (Rivera-Mateos et al. 2017: 175; Schmelkes 2008: 330; U de A, F de E 2010: 71). Durch die Ausrichtung der Forschung und Lehre auf das Wesen und die Bedürfnisse der indigenen Gemeinschaften Antioquias werden die Bildungsinhalte dynamisch dahingehend angepasst und durch Projekte in den Gemeinschaften gefestigt und komplementiert (Korherr 2013: 146; U de A, F de E 2010: 71).

„Die historische und gegenwärtige Komplexität indigener Völker erfordert Lehrer, deren Handlungsrahmen nicht nur die Schule, sondern auch die Gemeinschaft selbst ist.“ (U de A, F de E 2010: 71)

Veranstaltungskonzepte und Methoden

In der zeitlichen, räumlichen und pädagogischen Gestaltung der universitären Veranstaltungen, also abseits des reinen Inhalts, erfolgen bereits Anpassungen an indigene Bedürfnisse. Dafür stehen drei Veranstaltungstypen zur Verfügung: regionale, zonale und lokale Treffen.

Regionale Treffen finden nur einmal im Semester statt. Zu diesem Anlass versammeln sich die Studierenden 15 Tage lang in der U de A. Die geringe Anzahl an Treffen in der Universität erklärt sich einerseits durch die geographische Abgeschiedenheit vieler Gemeinschaften und andererseits durch das erklärte Ziel, die Gemeinschaft selbst als den grundlegenden Bildungskontext zu verstehen. Die Studierenden können so für die Dauer der Ausbildung in ihrer Gemeinschaft leben und müssen ihren Lebensmittelpunkt nicht in die Stadt verlagern. Nach der Versammlung in der U de A tauschen sie sich über die Bildungsinhalte mit den Mitgliedern ihrer Gemeinschaft aus. Das ermöglicht einen engen Austausch mit der Gemeinschaft und lässt die anderen Mitglieder von der Bildung profitieren.

„Die eigentlichen Verantwortlichen der Ausbildung sind die Weisen und die Autoritäten der Gemeinschaft und nicht die Universität selbst.“ (Stócel 2016a: 10: Methodik)

Zonale Treffen werden Studierenden zweimal im Semester in Gemeindezentren angeboten und dauern jeweils zehn Tage. Dafür ist die Region *Antioquia* in sechs Zonen unterteilt. Die Treffen werden in der Muttersprache durchgeführt und bieten jedem Mitglied einer in der Zone vertretenen Gemeinschaft die Möglichkeit zur Teilnahme. Dadurch können diese zu den Bildungsinhalten beitragen.

Dies soll außerdem helfen, kollektiv die kontinuierlichen Forderungsprozesse der indigenen Politik zu artikulieren (Isarama/Castro 2008: 231).

Lokale Treffen finden zweimal im Semester in jeder vertretenen Gemeinschaft statt. Die Studierenden werden hier durch die Dozenten der LPMT angeleitet, um in Zusammenarbeit mit der Gemeinschaft die Erstellung von Programminhalten zu diskutieren (Isarama/Castro 2008: 231; U de A, F de E, 2010).³⁸

Einzugsgebiet	Anzahl pro Semester	Anzahl der Tage und Stunden
regional	1	15 Tage zu je 8 Std.
zonal	2	10 Tage zu je 8 Std.
lokal	2	2 Tage zu je 8 Std.

Tabelle 1: Veranstaltungen der LPMT (U de A, F de E 2010: 67).

Auch Gemeinschaftsprojekte sind eine zentrale pädagogische Methode, die die Studierenden der LPMT selbst in Absprache mit den Gemeinschaften entwickeln und durchführen sollen. Darunter sind verschiedene praktische Aktivitäten zur Gemeinschaftsbildung zu verstehen. Dabei kann sich die gemeinschaftliche Bildung in kollektiv durchgeführten Arbeiten, wie z.B. dem Bau von Schulen und Wohnraum, der Ausarbeitung von Projekten oder in gemeinschaftlich geführten Diskussionen manifestieren (Korherr 2013: 149 f; Rivera-Mateos et al. 2017: 176). Korherr, die in ihrer Arbeit das Bildungskonzept der indigenen Universität (I.U.) in Mexiko untersucht, nennt drei Ziele der I.U. bei der Durchführung von Gemeinschaftsprojekten. Diese lassen sich auch auf das Bildungskonzept der LPMT übertragen. Als erstes nennt sie die Stärkung der Verbindung zwischen Hochschule und Gemeinschaft für eine Verbesserung der sozialen und sozio-kulturellen Entwicklung im Sinne eines guten Lebens. Das zweite Ziel ist, dass die Studierenden das theoretische Wissen praktisch anzuwenden lernen, um Lösungen für die Probleme in ihren Gemeinschaften zu finden. Die I.U. verspricht sich davon, dass das Solidaritätsgefühl der Studierenden gegenüber ihrer Gemeinschaften gestärkt wird. Das letzte Ziel ist der Gewinn an Wissen und Erfahrungen für die indigene Hochschule selbst, damit Inhalte des Curriculums angepasst und neue Forschungsgebiete definiert werden können (vgl. Korherr 2013: 149 f.).

³⁸ „Diesen Studiengang studiert man in (arcortes) Jahrgängen. Ein Jahrgang dauert 5 Jahre. Wir fangen jetzt mit dem zweiten Jahrgang an. Eine der Bedingungen ist, dass die Studenten nicht die Gemeinschaften verlassen müssen. Die Uni muss in die Gemeinschaften gehen. Das erste Treffen heißt das regionale Treffen, welches in den einzelnen Gemeinschaften stattfindet. Alle Studenten versammeln sich nur einmal im Jahr in der Universität, für 15 Tage. Nach den 15 Tagen gehen sie wieder zurück in die Gemeinschaften, um alles was sie in den 15 Tagen gelernt haben mit den Gemeinschaften zu besprechen. In der Gemeinschaft treffen sie sich mit den Jungen, mit den Autoritäten und mit den Frauen, um sich auszutauschen. Das zweite Treffen heißt zonales Treffen. Es gibt Zonen, in denen mehrere Gemeinschaften leben, die sich dann an einem Ort treffen, wie z.B. die Leute aus Karba. Danach gehen sie wieder zurück in die eigenen Gemeinschaften, um danach erneut ein zonales Treffen abzuhalten. Sie treffen sich nur einmal im Jahr in der Stadt Medellín. Den Rest der Zeit treffen sie sich in den Gemeinschaften, oder in der Nähe. Die eiglichen Verantwortlichen der Ausbildung sind die Weisen und die Autoritäten der Gemeinschaft und nicht die Universität selbst.“ (Stócel 2016a: 10: Methodik)

Pädagogische Gliederung des Studiums

Pädagogische Achsen

Das Bildungsmodell der LPMT orientiert sich an einer horizontalen, chronologie-bezogenen und einer vertikalen, inhaltsbezogenen Achse, die jeweils in Achsenabschnitte eingeteilt sind, die mit denen der anderen Achse Schnittflächen bilden, die bestimmte Fächer beinhalten. Die drei horizontalen Achsenabschnitte lauten „Wiederbegegnung mit dem indigenen Wissen und der indigenen Realitäten“ (es. *Reencuentro con nuestros saberes y nuestras realidades*), „Der Dialog mit den Anderen“ (es. *Diálogo con los otros*) und „Die erträumte Zukunft“ (es. *El futuro que soñamos*) und geben in dieser Reihenfolge die Chronologie des Studienverlaufs wieder.

„Dann folgt die erste Fragestellung im ersten Semester. Wie ist unsere Gemeinschaft? Wie ist unsere Gesundheit? Wie werden wir regiert? Das erste Semester ist eine Analyse der Situation. Eine traurige Sache ist, dass die Studenten mit einer festen Vorstellung kommen, die durch die letzten 500 Jahre geprägt ist. Es wurde ihnen immer gesagt, sie seien primitiv, so dass sie kein Selbstbewusstsein haben.“ (Stócel 2016a: 10: Methodik)

„Im ersten Semester geht es um eine Selbstanalyse. Wie sind wir als Individuum und Gemeinschaft und mit der Mutter Erde? Sie erstellen kein Curriculum (fest geschriebenen Leitfaden), sondern sie sammeln das Wissen und wandeln es in eine Pädagogik um. Dieser Lehrplan beruht auf der Politik der indigenen Gemeinschaften. Die Politik der Indigenen Gemeinschaften ist in 5 Punkte unterteilt, auf denen der Lehrplan basiert: Regierung und Verwaltung, Territorium, Gesundheit, Bildung und Kultur und Soziales Netz, z.B. die Beziehungen zwischen Männern und Frauen und die Familienstrukturen“ (ebd.)

Die Studierenden sollen in den ersten Semestern der LPMT das Wissen um die eigene Kultur und Wissensformen vertiefen, um aufbauend auf der indigenen Perspektive in einen Dialog mit den „Anderen“ treten zu können, um schließlich nach Alternativen und Lösungen für die erträumte Zukunft zu suchen.

Die zwei vertikalen Achsenabschnitte sind „Das Leben der Völker und der Dialog des Wissens“ (es. *Vida de los pueblos y diálogo de saberes*) und „Pädagogische Ausbildung, die auf Interkulturalität gerichtet ist“ (es. *Formación pedagógica desde la interculturalidad*), wodurch der Inhalt der Achse thematisch in zwei Bereiche geteilt wird (U de A, F de E 2010: 71). Die von den horizontalen und thematischen vertikalen Achsenabschnitten aufgespannte Fläche bildet die pädagogische Basis der LPMT.

Die Seminare des Achsenabschnitts „Das Leben der Völker und der Dialog des Wissens“ sollen zur Stärkung der indigenen Lebenspläne beitragen. Als ein kontinuierlicher Prozess auf Hochschul- und Gemeinschaftsebene soll der Dialog die Bestrebungen nach Stärkung der Autonomie, Kultur, Identität, Territorium und den Aufbau der eigenen Entwicklungsvorstellungen vorantreiben (Rivera-Mateos et al. 2017: 177; U de A, F de E 2010: 73). Laut Mateos, Rodríguez und García eröffnet sich im Rahmen dieser Seminare, durch die Erfahrung von Ritualen und alltäglichen Praktiken, ein Weg der sozialen (Re-)Konstruktion von

Wissen und Lernen. Damit wird die Idee der Universität als einziger Ort der Produktion, Verbreitung und Übertragung von Wissen entmystifiziert (vgl. Rivera-Mateos et al. 2017: 177).

Mit dem Abschnitt „Pädagogische Ausbildung, die auf Interkulturalität gerichtet ist“ hat es sich die LPMT zum Ziel gemacht, kreative und gerechte Wege der Interaktion zwischen Völkern und Wissenssystemen zu suchen. Diese kreative Interkulturalität verweist auf die Bewusstwerdung der historisch bedingten Machtverhältnisse und auf die Notwendigkeit einer Entkolonialisierung des Wissens und der Wissensproduktion (Rivera-Mateos et al. 2017: 177; U de A, F de E 2010: 81 f.; Walsh 2008: 140).

„Das Verhältnis zwischen den ursprünglichen Sprachen und den europäischen Sprachen zum Beispiel oder zwischen dem Wissen der Vorfahren und den sogenannten westlichen Wissenschaften ist durch die Legitimität und Dominanz des letzteren gegenüber dem Ersteren gekennzeichnet.“ (U de A, F de E 2010: 82)

Der Achsenabschnitt umfasst insbesondere die Seminare der Ethnomathematik (es. *Etnomatemáticas*), „Bildung, Sprachen und Kommunikation“ (es. *Educación, lenguajes y comunicación*) und „Pädagogiken der kulturellen Vielfalt“ (es. *Pedagogías desde de la Diversidad Cultural*).

Der (interkulturelle) Dialog

Die LPMT sucht im Zuge der Verteidigung der Mutter Erde den Dialog zu anderen indigenen Bewegungen in Kolumbien und Lateinamerika und entsprechend der Achsenbezeichnungen den „Dialog des Wissens“ mit verschiedenen sozialen und akademischen Institutionen, die Schutz und Erhalt der Umwelt und der Vielfalt fordern (U de A, F de E 2010: 72 f.). Eng damit verbunden ist das Ziel einer Interkulturalität fördernden Pädagogik.

Der „Dialog des Wissens“ wird in der LPMT als dynamisch verstanden, d.h. es wird ein Ort geschaffen, in dem sich Menschen mit verschiedenen Bezugspunkten und Beziehungen zur Welt austauschen können, um auf Grundlage dessen gemeinsam zu handeln (Rivera-Mateos et al. 2017: 176; U de A, F de E 2010: 73). Der „Dialog des Wissens“ setzt nicht die Homogenität der Subjekte voraus, sondern erfordert im Gegenteil eine Verschiedenheit, damit sich die Standpunkte gegenseitig in ihren verschiedenen Wegen der Interaktion mit der Welt bereichern können. In der Studienordnung der LPMT wird dieser Dialog als respekt- und vertrauensvoller Umgang mit anderen beschrieben, „[...] der lehrt, andere als andere als anders zu erkennen, aus dem Unterschiedlichen zu lernen, das Andersartige zu respektieren und den Austausch von Reden und kritischen Gesprächen zu ermöglichen, die mit der Realität und Möglichkeiten beladen sind“ (vgl. U de A, F de E 2010: 73). Mit dem „Dialog des Wissens“ als pädagogischer Teilachsenabschnitt der LPMT wird deutlich, dass ein Paradigmenwechsel der zukünftigen Entwicklung mit diesem Bildungskonzept angestrebt wird: Es richtet sich darauf, das Denken und Handeln der Subjekte der Welt zu transformieren und zu humanisieren, damit dieses gemeinsam genutzt wird. Es beinhaltet auch, sich über die aktuelle Lage auszutauschen und gemeinsam nach

alternativen Vorschlägen und Projekten zu suchen (vgl. ebd.). Der „Dialog des Wissens“ ist somit ein interkultureller Prozess.

Der „Dialog des Wissens“ kann dabei nicht in einem naiven Rahmen der Gleichheit aufgebaut werden. Er kann also nur stattfinden, wenn die historisch bedingte Asymmetrie und Ungleichheit in der Wissensproduktion und -legitimation als solche erkannt wird.

„Stimmen, die verdeckt wurden, Stimmen, die delegitimiert wurden oder zum Schweigen gebracht wurden. Es ist daher eine schwierige Übung, weil wir ständig die Machtspiele identifizieren müssen, die in das Wort eingefügt werden, in die Gesten, in die Handlungen. Die Kolonialisierung hat uns alle auf unterschiedliche Art und Weise befallen: Einheimische und Mestizen, Frauen und Männer, junge Menschen und Erwachsene. Wie hört man uns ohne Stereotype oder Vorurteile zu? [...] Wie lässt sich die Beziehung zwischen den Hochschulen und den historisch marginalisierten Gemeinschaften demokratisieren? Diese und andere Fragen werden auf der ganzen Linie in den verschiedenen thematischen ‚Seminaren Leben der Völker‘ und ‚der Dialog des Wissens‘ angesprochen.“ (U de A, F de E 2010: 73)

Hernández spricht deshalb im Zusammenhang mit der Pädagogik der Mutter Erde „[...] von einer natürlichen Erziehung, die sich von der klösterlichen unterscheidet, weil in dieser letzten die Macht und die Herrschaft deutlicher sind. Die Erziehung, die nicht als Disziplin, sondern als Lebensaufgabe gesehen wird, ist Teil des Widerstands der Urvölker.“ (Gómez Hernández 2014: 22). Der „Dialog des Wissens“ ist also nicht nur ein interkultureller Prozess, sondern soll auch zu einer Dekolonisierung beitragen, die seine utopische Vollendung erst ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund kann Interkulturalität, als pädagogische Strategie der LPMT, als Haltung und Position verstanden werden, die jeder Mensch einnehmen muss, um zu lernen, mit den „Anderen“ zu leben (Rivera-Mateos et al. 2017: 177; U de A, F de E 2010: 82).

„Interkulturalität aus der pädagogischen Reflexion lädt uns ein, uns zu fragen, was gelehrt werden soll und was gelernt werden muss; es fordert uns auf, unsere Subjektivität, unser Wissen, unsere Gefühle und Träume zu verstehen; zu verstehen, was uns mobilisiert und verwandelt, unsere historischen Prozesse, unsere Kosmogonien, was wir tun und was wir wissen; was wir als Produkt einer homogenisierenden, hierarchischen, rassistischen, diskriminierenden, kolonisierenden Kultur sind, um sie nicht weiter zu reproduzieren.“ (U de A, F de E 2010: 82)

Dieser interkulturelle Dialog des Wissens wird von Mateos, Rodríguez und García als eine kritische und kreative Pädagogik (es. *una visión crítica y creativa de la pedagogía*) und als Bestandteil der dekolonialen Forschung beschrieben, die als eine Strategie des indigenen Widerstands (es. *estrategia de resistencia*) verstanden werden kann (vgl. Rivera-Mateos et al. 2017: 178). Die dekoloniale Forschung wird in dem Bildungskonzept der LPMT zu einer fortlaufenden Suche nach alternativen Wissens- und Lebensformen und trägt somit auch zum Erhalt der Umwelt, die in der LPMT als Mutter Erde beschrieben wird, bei (vgl. U de A, F de E 2010: 27). Die LPMT berücksichtigt in ihrem Lehrplan unter dem Aspekt der Interkulturalität auch die heutigen Kommunikations- und Informationsmittel (wie z.B.

Gemeinschaftsradio, Internet, Lernsoftware, zweisprachige Printmedien, audiovisuelle Netzwerke etc.), die es ermöglichen, sich mit anderen indigenen Völkern und nicht-indigenen Völkern auszutauschen, bzw. zu vernetzen.

„In indigenen Gemeinschaften spielen Kommunikations- und Informationsmittel eine wichtige Rolle. Sie sind kulturelle Ausdrucksmittel, die ein Umfeld von Dialog und Wissen schaffen, insofern sie es erlauben, die Realitäten derjenigen, die an ihnen teilhaben, zu verstehen, zu analysieren und zu reflektieren und sich ihren Bedürfnissen anzupassen. Sie sind strategisch geeignete Werkzeuge für indigene Völker, um das Gedächtnis der Vorfahren neu zu erschaffen und andere mögliche, informative und kommunikative Welten vorzuschlagen.“ (ebd.: 87)

So setzt der Dialog keinen geographisch begrenzten Ort voraus, sondern kann überall und jederzeit stattfinden. Die LPMT liefert den Studierenden das Handwerkszeug, um mit diesen Technologien umzugehen und sie für die Interessen der indigenen Gemeinschaft nutzbar zu machen.

Núcleo Básico – Inhalte des Basisstudiums

Studienplan der LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA Basisstudium: 6 Semester							
Semester	Thematische Achsen	Das Leben der Völker und der Dialog des Wissens			Pädagogische Ausbildung, die auf Interkulturalität gerichtet ist		
		Wissenschaftliche Ausbildung					
1	Wiederbegegnung mit indigenem Wissen und indigener Realität	Integrales Seminar I		Lebensplan I (Plan de Vida)	Gemeinschaftsprojektion I	Bildung, Sprache und Kommunikation I	Ethnomathematik I
2		Integrales Seminar II		Lebensplan II	Gemeinschaftsprojektion II	Bildung, Sprache und Kommunikation II	Ethnomathematik II
3	Der Dialog mit den „Anderen“	Integrales Seminar III		Lebensplan III	Gemeinschaftsprojektion III	Bildung, Sprache und Kommunikation III	Ethnomathematik III
4		Integrales Seminar IV		Lebensplan IV	Gemeinschaftsprojektion IV	Bildung, Sprache und Kommunikation IV	Ethnomathematik IV
5	Die „erträumte“ Zukunft	Integrales Seminar V		Lebensplan V	Gemeinschaftsprojektion V	Bildung, Sprache und Kommunikation V	Ethnomathematik V
6		Integrales Seminar VI	Bürgerliche Bildung (Formación Ciudadana)	Lebensplan VI	Gemeinschaftsprojektion VI	Bildung, Sprache und Kommunikation VI	Ethnomathematik VI

Tabelle 2: Studienplan des Basisstudiums der LPMT (U de A, F de E 2010: 69).

„Integrale Seminare“

Die integralen Seminare tragen zur Forschung im Rahmen der LPMT bei. In den ersten beiden Semestern soll den Studierenden im Kontext der „Wiederbegegnung mit dem indigenen Wissen und der indigenen Realität“ der eigene Hintergrund nähergebracht werden. Die Leitfragen sind dabei *„Wie sind wir (verhalten uns) in unserer Gemeinschaft? Was beeinflusst unsere Gemeinschaft, unser Familienleben und unser Privatleben? Wie beeinflusst die persönliche, familiäre und gemeinschaftliche Krise das Gleichgewicht mit Mutter Erde?“* und *„Wie war das Leben in unserer Gemeinschaft? Was sollten wir retten? Was sollten wir ändern?“*.

Die beiden drauffolgenden integralen Seminare stehen unter dem Titel „Dialog mit den Anderen“. Die wesentlichen Fragestellungen sind hier *„Wie beeinflusst die koloniale Vergangenheit und Gegenwart unser indigenes Leben und unsere Identität?“* und *„Wie begegnen andere indigene und nicht-indigene Völker des Landes, Lateinamerikas und der Welt den Auswirkungen von Kolonialisierung und Globalisierung?“*.

Im fünften Semester beschäftigen sich die Studierenden im Zeichen von „Die erträumte Zukunft“ mit den Fragen *„Wie wollen wir das Leben in unserer Gemeinschaft? Was schlagen wir für den Schutz und Erhalt von Mutter Erde vor?“*.

Im letzten Semester des Basisstudiums werden schließlich die gesammelten Erkenntnisse gebündelt für die Erarbeitung von Vorschlägen in Hinblick auf die Lebensplanung der Gemeinschaften aufgearbeitet (U de A, F de E 2010: 73 ff.).

Anhand der aufgeworfenen Fragen zeigt sich, dass die Indigenen auch ihre eigenen Bräuche reflektieren und die Diskussion von Anpassungen ihrer Gemeinschaften kein Tabuthema ist. Dies schließt – auch in den anderen Seminaren – die Geschlechter- und Familienpolitik ein, die sich besonders auf zwei Aspekte konzentriert: Erstens die Verbesserung des Zusammenlebens von Männern und Frauen in der Gemeinschaft und in der Familie und zweitens die Stärkung der Teilhabe der Frauen an lokalen, zonalen und regionalen Prozessen (vgl. Rivera-Mateos et al. 2017: 175; U de A, F de E 2010: 72).

Seminare „Lebensplan“

Das Studienfach „Lebensplan“ zielt darauf ab, die indigenen Gemeinschaften in ihren eigenen Entwicklungsplänen, in Bezug auf Autonomie, Kultur, Identität und Territorium, zu stärken. Es steht in engem Bezug zu den Integralen Seminaren und den Seminaren „Gemeinschaftsprojektion“. Der Lebensplan ist ein grundlegendes Element der Existenzsicherung der indigenen Gemeinschaften, in dem es darum geht, die verschiedenen Probleme in den Bereichen der Gesundheit, Ernährung, Verwaltung und des Territoriums sowie in den interethischen Beziehungen zu identifizieren, die die Verwirklichung der Lebenspläne beeinflussen. Um auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen reagieren zu können, unterstützen und fördern die indigenen Organisationen die Umsetzung dieser Entwicklungspläne, die als kontinuierlicher Prozess der Reflexion und des Lernens auf Gemeinschaftsebene konzipiert sind (siehe zonale Treffen) (Rivera-

Mateos et al. 2017: 168; U de A, F de E 2010: 78). Das Studienfach orientiert sich stark an der Identifizierung der Einflussfaktoren, die auf das Leben der indigenen Gemeinschaften wirken, und an der Erarbeitung von neuen Handlungsstrategien, um diesen Faktoren mit den geeigneten Mitteln begegnen zu können. In dem ersten Semester der LPMT sollen sich die Studierenden ganzheitlich mit dem Lebensplan der Gemeinschaft auseinandersetzen. Dabei sollen die Studierenden anfangs erkennen, in welcher Beziehung die eigene Lebensplanung zu dem kolumbianischen Entwicklungsmodell steht und welche Probleme sich aus den externen und internen Faktoren ergeben. Auch der Erhalt und die Fortsetzung der traditionellen Praktiken, die noch in den Gemeinschaften vorhanden sind, stellen Faktoren für die Verwirklichung der eigenen Entwicklungsvorstellungen dar. Das zweite Semester zielt darauf, die traditionellen Formen des Wissens und der Wissensproduktion zu identifizieren, die noch in dem Gemeinschaftsleben präsent sind. Die traditionellen Praktiken und Werte, die erhalten bleiben sollen, werden so direkt in den Lebensplan integriert. Die Auseinandersetzung mit den noch existenten traditionellen Wissensformen, die auch zukünftig erhalten bleiben sollen, führt auch zu einer kritischen Analyse der historischen Ereignisse, die die heutige Beziehung zwischen der westlichen Welt und der indigenen Welt prägen (U de A, F de E 2010: 77 f.). Im Fokus des dritten Semesters steht die Auseinandersetzung mit den Mechanismen und Eigenschaften der Macht- und Unterdrückungsverhältnisse, die die Umsetzung der Lebenspläne beeinflussen. Zentral ist dabei die Analyse der Autonomiebestrebungen der indigenen Völker Lateinamerikas, die sich in den 1970er Jahren zu einer starken Bewegung formten. Die Auswirkungen und Dynamiken der Globalisierung spielen bei der Bewertung des indigenen Widerstands ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Studierenden sollen sich mit den verschiedenen Ausdrucksformen des Widerstands auseinandersetzen, um nach neuen Strategien zur Umsetzung der Lebenspläne zu suchen (vgl. ebd.).

In den zwei abschließenden Semestern des Basisstudiums der LPMT sollen die Studierenden selbst Methoden und Strategien für die Unterstützung und Beratung der lokalen Lebenspläne erarbeiten. Die Studierenden lernen dabei, sich innerhalb ihrer Handlungsstrategien stark kontextbezogen zu orientieren, um die Entwicklungspläne der jeweiligen indigenen Gemeinschaften zu formulieren. In dem Curriculum der LPMT werden diese Vorstellungen als „eigene, angemessene, kritische und alternative“ Entwicklungsvisionen definiert (U de A, F de E 2010: 79). Am Ende des Studiums sollen die Studierenden selbst in der Lage sein, den Fortschritt des Lebensplans ihrer Gemeinschaft zu bewerten und diesen mit anderen Kenntnissen des Landes vergleichen zu können. Die Absolventen der LPMT sollen unter anderem dazu fähig sein, die Organisation, Vereinbarung, Umsetzung und Finanzierung der Lebenspläne ihrer Gemeinschaft beratend und begleitend zu unterstützen. Darüber hinaus sollen sie in ihrer Rolle als indigene Führer gestärkt werden, um die Entwicklungspläne nach außen kommunizieren und die Entwicklungsvisionen einfordern zu können, um so der Gemeinschaft auf einen Weg des „guten Lebens“ zu verhelfen (vgl. ebd.).

Seminare „Gemeinschaftsprojektion“

Eng verbunden mit der Formulierung und Umsetzung der Lebenspläne ist das Fach „Gemeinschaftsprojektion“ (*Proyección Comunitaria*). Beide Fächer sind stark kontextbezogen, d.h. sie orientieren sich inhaltlich an dem Verständnis der Konstruktion des Gemeinschaftslebens. In dem Studienfach „Gemeinschaftsprojektion“ geht es dabei um die kreative Gestaltung schulischer Bildungsprozesse in der Gemeinschaft. Ziel ist, das traditionelle Wissen und die Wissensproduktion innerhalb der Gemeinschaft zu identifizieren und zu ihrer Revitalisierung beizutragen. Die Gemeinschaftserziehung ist eine tradierte Praxis der indigenen Völker, in der alle Mitglieder der Gemeinschaft in den erzieherischen Prozess miteinbezogen werden. Sie wird als Geflecht verschiedener Austauschprozesse und sozialer Interaktionen zwischen den Generationen verstanden, in denen die Kultur geschaffen und weitergegeben wird (vgl. U de A, F de E 2010: 79). Um die gemeinschaftlichen und schulischen Bildungsprozesse (mit-)gestalten zu können, ist der ständige Dialog mit den Führungskräften und anderen Mitgliedern der Gemeinschaft notwendig. Eine stark kontextbezogene Ausrichtung des Studiengangs setzt voraus, dass die Studierenden, zusammen mit den Professoren der LPMT, einen engen Austausch mit den Gemeinschaften pflegen. Durch den ständigen Austausch mit den Führern, den Weisen (*sabios*) und mit allen Generationen der Gemeinschaft im Rahmen von lokalen Treffen sollen eigene Vorschläge für den gemeinschaftlichen Bildungsprozess entstehen (Rivera-Mateos et al. 2017: 176; U de A, F de E 2010: 71).

Die Zielsetzung der ersten beiden Semester ist es, die lokalen organisatorischen Praktiken der eigenen Gemeinschaft zu identifizieren. Dabei sollen die einzelnen Funktionsweisen der gemeinschaftlichen Strukturen betrachtet und beschrieben werden. Die Frage, die sich die Studierenden stellen sollen, ist: *„Wie spielen die Mitglieder der Gemeinschaft zusammen und welche Rolle nehmen sie und auch ich selbst jeweils ein?“*

Im weiteren Studienverlauf fokussieren sich die Studierenden auf die Rolle der pädagogischen Praktiken innerhalb der Gemeinschaft und der Familien. Auch hier setzt die LPMT wieder an der Ergründung der historischen Prozesse an, die zu einer Transformation der gemeinschaftlichen Bildungsprozesse geführt hat, um auf dieser Grundlage die gegenwärtigen organisatorischen Prozesse, die die Gemeinschaftsbildung inkludiert, zu behandeln. Das Ziel ist es, die Beiträge der Gemeinschaftsbildung zur Verbesserung der Lebensqualität in allen Bereichen zu nutzen. Über die Identifizierung der eigenen Bildungsprozesse hinausgehend sollen die Studierenden im darauffolgenden Semester die Erfahrungen anderer indigener und nicht-indigener Völker Kolumbiens und der Welt in den Bereichen „Gesundheit“, „Beziehungen zwischen den Geschlechtern und den Generationen“, „territoriales und ökonomisches Management“ und „Bildung und Kultur“ erforschen. In den letzten beiden Semestern ist vorgesehen, dass die Studierenden eigene Handlungsstrategien erarbeiten, die dazu beitragen sollen, dass die gemeinschaftlichen Bildungsprozesse gestärkt und/oder (wieder) aufgebaut werden. Die Studierenden fertigen Vorschläge für eine kommunale Bildung an, die mindestens

zwei Bereiche der organisatorischen Prozesse miteinander vereinen, wie z.B. Geschlechter- und Generationenbeziehungen, Verwaltung und territoriales und ökologisches Management oder Bildung und Kultur. Abschließend sollen die Studierenden die kommunalen Bildungsvorschläge evaluieren. Auch nach der Ausbildung sollen die Absolventen die Vorschläge für die kommunalen Bildungsprozesse weiterverfolgen. Sie unterstützen ihre Gemeinschaften dabei, Bewertungskriterien für Gemeinschaftsprojekte zu erstellen und dabei alternative Strategien zu entwickeln. Im Detail bedeutet dies, dass die Absolventen der LPMT partizipativ mit den Gemeinschaften, lokalen Organisationen, aber auch in Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Institutionen (z.B. NGOs) Projekte planen, umsetzen und evaluieren (Korherr 2013: 141 f.; U de A, F de E 2010: 80 f.).

Seminare „Bildung, Sprache und Kommunikation“

Das Studienfach „Bildung, Sprache und Kommunikation“ (*Educación, lenguajes y comunicación*) soll den Studierenden umfassende sprachliche und kulturelle Kenntnisse vermitteln. Mit der Implementierung dieses Fachs versucht die LPMT, die Muttersprachen zu stärken, sowie die Einflüsse der kastilischen Sprache aus einer indigenen Perspektive zu bewerten (Korherr 2013: 149; Rivera-Mateos et al. 2017: 177; U de A, F de E 2010: 81). Die Studierenden sollen über das Erlernen und den Gebrauch der Sprache pädagogische Prozesse in ihren Gemeinschaften kreativ und kritisch (mit-)gestalten. Darüberhinaus umfasst das Fach den Umgang mit den modernen Informations- und Kommunikationstechnologien (TIK – es. *Technologías de la Información y la Comunicación*), die anschließend im Interesse der indigenen Gemeinschaften eingesetzt werden sollen. Dabei orientiert sich der Arbeitsprozess wie bei den anderen Fächern chronologisch an den historischen Ereignissen Kolumbiens in einem indigenen Kontext. Am Anfang steht meistens die Bestimmung der individuellen Position, hier die Bestimmung des eigenen sprachlichen und kulturellen Hintergrundes. Der Studierende soll sich als erstes die Frage stellen: „*Wie ist der Zustand der Sprache in unserer Gemeinschaft?*“ (U de A, F de E 2010: 88). Die Studierenden sollen erkennen, in welcher Beziehung Sprache und Kultur zueinanderstehen. Es geht zunächst darum, die Vielfaltigkeit der indigenen Sprachen Kolumbiens in ihren Lese- und Schreibweisen zu studieren, sowie darum, ein tiefes Verständnis für die regionale und nationale indigene Realität zu erlangen. Vor diesem Hintergrund wird die Herkunftsgeschichte der indigenen Völker anhand von mündlichen und schriftlichen Überlieferungen erforscht. Diese Arbeitsweisen beziehen die eigene Muttersprache und die spanische Sprache mit ein. Im dritten Semester setzen sich die Studierenden kritisch mit der Beziehung zwischen den indigenen Sprachen und der spanischen Sprache während der verscheidenden historischen Perioden auseinander. Die historische Aufarbeitung der eigenen Geschichte, die dazu geführt hat, dass die indigenen Sprachen heute vom Aussterben bedroht sind, soll den Studierenden helfen, den gegenwärtigen Zustand des Landes besser zu verstehen. Dabei stellt sich die zentrale Frage, wie die koloniale Vergangenheit und Gegenwart das indigene Leben und die indigene

Identität beeinflussen. Auch wird an dieser Stelle nach der Beeinflussung der indigenen Welt durch die modernen TIK gefragt (U de A, F de E 2010: 89 f.).

Ausgehend von dem zuvor erarbeiteten sprachlichen und kulturellen Verständnis sollen die Studierenden sich mit den verschiedenen gegenwärtigen nationalen und internationalen Bildungsangeboten für Indigene befassen, um so eigene Vorschläge für neue Bildungsstrategien erarbeiten zu können. Die Analyse der indigenen Bildungsprogramme beinhaltet auch die Erfahrungen der indigenen Völker im Umgang mit den TIK in der Muttersprache und in der spanischen Sprache. Im weiteren Studienverlauf richtet sich die Ausarbeitung möglicher interkultureller Beziehungen perspektivisch auf zukünftige indigene Lebenspläne. Dabei sollen die Studierenden in Eigenleistung erarbeiten, welche Rolle der Umgang mit der eigenen Sprache zukünftig bei der Stärkung der Gemeinschaften spielen könnte. Am Ende des Aufbaustudiums sollen die Studierenden zusammen mit der indigenen Gemeinschaft sprachliche und kulturelle Strategien der Revitalisierung der Sprache erarbeiten, die als „linguistischer Revitalisierungsplan der Gemeinschaft“ in den Lebensplan einfließen (U de A, F de E 2010: 89).

Das Studium der LPMT bildet die Studierenden nicht allein zu Übersetzern aus, sondern die Absolventen sollen nach ihrem Abschluss in der Lage sein, gemeinschaftliche und pädagogische Prozesse sichtbar zu machen, zu führen und zu stärken. Dazu gehören zum Beispiel die Förderung von interkulturellen Bildungsprozessen, die Ausarbeitung von Strategien zur Umsetzung von geeigneten Bildungsprogrammen, sowie die Ausarbeitung von indigener und mehrsprachiger Literatur und das Systematisieren von indigenen Sprachen und Alphabeten. Die Absolventen sollen durch die erlernten Inhalte des Studiums zu einer „Art Brücke“ werden, die den interkulturellen kritischen Dialog konstruktiv fördert (Lombana 2011: 35). Durch die sprachlichen und interkulturellen Kenntnisse können sie ihre Gemeinschaften auch bei der Interaktion und Abstimmung mit staatlichen und nichtstaatlichen, lokalen, nationalen und internationalen Behörden, Institutionen und Organisationen unterstützen. Auch durch den erlernten Umgang mit den TIK ergeben sich vielseitige Möglichkeiten. Zum Beispiel können durch die digitale Vernetzung indigener Völker Datenbanken leichter angelegt und gepflegt werden, die zur Systematisierung indigener Sprachen genutzt werden können. Darüber hinaus können die Kenntnisse in der Öffentlichkeitsarbeit und mehrsprachigem Journalismus angewendet werden, z.B. durch Kampagnen für Gemeinschaftsprojekte oder für sonstige indigene Interessen, die Veröffentlichung von Informationsmaterialien oder die Vernetzung mit anderen Organisationen und Verbänden, die unterstützend wirken können (Korherr 2013: 142; Rivera-Mateos et al. 2017: 178).

Seminare „Ethnomathematik“

Das Studienfach „Ethnomathematik“ vermittelt das Verständnis zur Produktion und Konstruktion mathematischen Wissens, das sich in den verschiedenen Gemeinschaften als Ergebnis der Interpretation der Welt finden lässt. Die Ethnomathematik ist ein philosophischer Ansatz, der vor allem in den achtziger Jahren

von zahlreichen Autoren (D'Ambrósio 2001; Lizcano 2002; Knijnik 2003; Monteiro/Orey/Domite 2004; Jaramillo 2006) im Kontext der Produktion, Validierung und Legitimation des mathematischen Wissens in verschiedenen sozialen Praktiken diskutiert wurde. Die LPMT vermittelt in den Seminaren der Ethnomathematik ihren Studierenden das Verständnis zur Produktion und Konstruktion von mathematischem Wissen, das sich in den verschiedenen indigenen Völkern als Ergebnis der Interpretation der Welt finden lässt. Es bezieht sich auf verschiedene Praktiken, die die Mathematik einschließen, und wird oft in Verbindung gebracht mit den Methoden ethnischer Gruppen. Während sich die akademische Mathematik als dominantes Wahrheitsregime Standards definiert und andere Ansätze als falsch ansieht, ist die Ethnomathematik in vielen verschiedenen Alltagspraktiken integriert und kann als Teil von durchlebten Kulturwerten beschrieben werden (Skovsmose 2015: 19). Mit dem Begriff „Ethno-“ werden alle Bestandteile, die die kulturelle Identität einer Gruppe ausmachen, beschrieben: Sprache, Werte, Glaube, Gewohnheiten, Essen, Kleidung etc. Damit drückt sich eine weite Sicht auf die Mathematik aus, die das Rechnen, Klassifizieren, Ordnen, Schlussfolgern und Modellieren umfasst. Darüber hinaus ergibt sich durch die Ethnomathematik die Analyse der verschiedenen Wissensformen, die nicht nur auf mathematischen Theorien und Praktiken beruhen (D'Ambrósio 2005: 102).

D'Ambrósio beschreibt die Ethnomathematik als Möglichkeit, mathematisches Wissen als kulturelle und soziale Produktion verschiedener Gruppen und Gemeinschaften zu betrachten. Diese umfasst die konzeptionellen, historischen, kognitiven, epistemologischen, politischen und pädagogischen Dimensionen (D'Ambrósio 2005: 102; Rivera-Mateos et al. 2017: 177).

Die Seminare fokussieren sich auf die Interaktionen zwischen verschiedenen Praktiken und Verfahren, die mathematische Konzepte beinhalten und in den Bildungsprozessen etabliert werden müssen.

„In politischer Hinsicht besteht das Ziel darin, die Machtverhältnisse, die die Prozesse der Validierung und Legitimierung von Wissen durchdringen, zu verurteilen und zu transformieren; und in Bezug auf den pädagogischen Prozess liegt die Herausforderung auf den Möglichkeiten und Strategien des Lehrens und Lernens, die die multikulturelle Umgebung des Klassenzimmers berücksichtigen.“ (U de A, F de E 2010: 84).

Speziell in den Seminaren der Ethnomathematik lässt sich erkennen, dass aus Sicht der LPMT Lehrende und Schüler zu Protagonisten verschiedener Möglichkeiten von Lehr- und Lernprozessen werden, die ihre spezifischen soziokulturellen Kontexte berücksichtigen. Die Seminare schaffen einen Raum, der es erlauben soll, die in verschiedenen Realitäten und Kontexten vorhandenen intra- und interkulturellen Beziehungen zu verstehen und zu diskutieren und diese in den Lehrplan zu integrieren.

Núcleo de Énfasis – Inhalte des Vertiefungsstudiums

Studienplan der LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA Vertiefungsstudium: 4 Semester						
Semester	Thematische Achsen	Das Leben der Völker und der Dialog des Wissens			Pädagogische Ausbildung, die auf Interkulturalität gerichtet ist	
		Wissenschaftliche Ausbildung				
1	Siehe Beschreibung der einzelnen Vertiefungen	Wissen und angestammte Praktiken I	Interkulturelle Perspektiven I	Rechtliche Fragen zur jeweiligen Vertiefung	Ethnomathematik VII	Pädagogiken durch kulturelle Vielfalt I <i>(Pedagogías desde la diversidad cultural)</i>
2		Wissen und angestammte Praktiken II	Interkulturelle Perspektiven II	Intersektorale Beziehungen in Bezug auf die jeweilige Vertiefung	Ethnomathematik VIII	Pädagogiken durch kulturelle Vielfalt II
3		Wissen und angestammte Praktiken III	Interkulturelle Perspektiven III	Wahlfach I	Wahlfach II	Pädagogiken durch kulturelle Vielfalt III
4		Wissen und angestammte Praktiken IV	Interkulturelle Perspektiven IV	Wahlfach III	Abschlussarbeit	Pädagogiken durch kulturelle Vielfalt IV

Tabelle 3: Studienplan der Vertiefungsstudiengänge der LPMT (U de A, F de E 2010: 70).

In dem Vertiefungsstudium der LPMT werden die Schwerpunkte „Sprache und Interkulturalität“ (es. *Énfasis en lenguajes e interculturalidad*), „Gemeinschaftsgesundheit und Interkulturalität“ (es. *Énfasis en Salud comunitaria intercultural*) und „Organisation und territoriale Autonomie“ (es. *Énfasis en ordenamiento y autonomía territorial*) angeboten. Die Seminare werden in jeder der einzelnen Vertiefungen gleich benannt: „Wissen und Ahnenpraktiken“ I bis VI (es. *Saberes y prácticas ancestrales*), „Interkulturelle Perspektiven“ I bis IV (es. *Perspectivas interculturales*), „Rechtliche Fragen“ (zur jeweiligen Vertiefung) (es. *Asuntos jurídicos sobre énfasis*), „Intersektorale Beziehungen“ (zur jeweiligen Vertiefung) (es. *Relaciones intersectoriales en relación al énfasis*), „Ethnomathematik“ VII bis VIII, Wahlfächer I bis III (es. *Electiva*), Abschlussarbeit (es. *Trabajo de grado*) und „Pädagogik der kulturellen Vielfalt“ I bis VI (es. *Pedagogías desde la diversidad cultural*).

Vertiefung „Sprache und Interkulturalität“

„Linguisten in Kolumbien und an den Universitäten der Welt studieren den strukturellen Teil, die Struktur der Sprache. Wenn sie die Struktur der Sprache studieren, untersuchen Sie einfach, wie die Sprache auf einer physischen Ebene gebildet wird. [...]

Was ich fühle ist, dass sie uns von der Kultur wegführen. Wenn ich von diesem Standpunkt aus Phonetik studiere, erscheint meine Tradition meiner Geschichte nicht, meine Kultur erscheint nicht. Wenn ich entdecke, dass das, was ich die Bedeutung des Lebens nenne, genau dort, wo ich mich mit der Kultur verbinde, mit der Tradition, in Sprache lebendig wird, ist Sprache nicht nur strukturell: Sprache ist ein Gewebe unserer Kultur, Sprache ist Gedanke, Sprache ist Wissen.

Dort unterscheide ich mich von den Sprachforschern, da haben wir Probleme. Weil es viele Linguisten gibt, die behaupten, dass Sprache kein Wissen und keine Kultur sei. Deshalb sehe ich darin eine große Bedeutung. Wie die Bedeutungen des Lebens nicht mit der Kultur zusammenhängen.“ (Cuellar Lemos/Martínez Montoya 2013: 48)

Die LPMT verfolgt eine integrale Vision der indigenen Sprachen, d.h. Sprachen werden vor dem Hintergrund der indigenen Weltanschauung betrachtet. Die Sprache wird als Ausdruck gemeinschaftlicher Lebensform gesehen. (Rivera-Mateos et al. 2017: 172 f.).

Es geht in der LPMT nicht nur darum, die eigene Muttersprache zu studieren, um sie später strukturell zu beschreiben, sondern es geht darum, die Bedeutungen des Lebens in ihr zu erkennen und zu interpretieren. Damit ist gemeint, dass die komplexe Interaktion der verschiedenen Sprachen der Gemeinschaften mit historischen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Themen zusammenhängt. Die Pädagogik, die als kritisch und kreativ beschrieben wird, wird als permanente Suche nach Alternativen verstanden.

„Es ist das Studium der Sprache, durch das wir unsere Gesichter, unsere Überlieferungen, unser originäres Wissen wiedererkennen. Es ist eine dringende Aufgabe, weil man uns mittels (Schul-)Bildung eingetrichtert hat, dass die Kultur aus Spanien (und heute die angelsächsische) die allumfassende, die fortschrittliche, die Wahre ist.“ (Stócel 2010: 31)

Damit ist wohl auch gemeint, dass das Wissen, das zum Schutz und Erhalt der Mutter Erde beitragen kann, in den Sprachen vorhanden sei. Linhart beschreibt bspw., dass die Indigenen in Kolumbien ihre indigenen Sprachen mit der jeweils inhärenten Weltanschauung auch nutzen, um Texte, Wissen und Sachverhalte zu „indigenisieren“. So interpretierten Linguisten des CRIC bspw. die kolumbianische Verfassung von 1991 neu, indem sie kritische Passagen in die Sprache der *Nasa* überführten, dort angemessene Formulierungen suchten und diese im Anschluss wieder ins Spanische übersetzten (Linhart 2008: 33).

„Für die Kuna Tule sind das Rückgrat ihrer Kultur und die Grundlage ihres Denkens in der Entstehungsgeschichte erhalten: "Die Geburt der sieben Brüder und ihrer Schwester Olowaili" („El nacimiento de los siete hermanos y sus hermana Olowaili“). [...] Gegenwärtig ist ihre Bedeutung für die neuen Generationen fast nicht vorhanden und in einem fragmentarischen Zustand, hauptsächlich aufgrund der erlernten Bildungsprozesse der Akkulturation und der Abwesenheit von Bildungsprozessen, die die symbolische Verflechtung zwischen den erzählten Ereignissen und der Struktur der Kuna Tule-Sprache wiedergeben. Diese Geschichte erzählt uns, wie Identität in den Werten der Kuna Tule präsent bleiben sollte, da sie ihre Weisheit, besonders die Sorge um Mutter Erde, beinhalten. Die sieben Brüder und die Schwester müssen weitersprechen und den Weg zum Überleben, zur Existenz inmitten beschleunigter Veränderungen weisen. Hin zu einer interkulturellen zweisprachigen Erziehung.“ (Stocél 2009: 232)³⁹

Deshalb versucht die LPMT in der Vertiefung „Sprache und Interkulturalität“ Lehrer auszubilden, die über ein tiefes Wissen über die Rolle von Sprache und ihre Bedeutung für die Kultur verfügen, um so kritisch und kreativ pädagogische

³⁹ Und auch die OIA und der CRIC schreiben: „Zweifelloos ist der Verlust der Sprache oder der marginale Gebrauch ein Hindernis für die Konsolidierung indigener Bildungsprozesse. [...] Wir gehen davon aus, dass keine Sprache willkürlich ist, sie sind Lebensformen, denken und fühlen. Unsere Ältesten haben sich sehr bemüht, uns zu beraten und ihre eigene Bildung zu fördern, weil sie wissen, dass ein zentraler Grundsatz unseres kulturellen Lebens der mündliche und schriftliche Gebrauch unserer Muttersprache ist.“ (ONIC/CRIC 2004: 27)

Prozesse, die zur kulturellen Stärkung beitragen, in der Gemeinschaft und der Schule entwickeln und umsetzen zu können.

Seminare „Wissen und Ahnenpraktiken“

In den Seminaren „Wissen und Ahnenpraktiken“ sollen die Studierenden die eigene Sprache näher erforschen; dabei ist das Zuhören ein zentrales pädagogisches Prinzip, das auch als Pädagogik der Mutter Erde beschrieben wird. Inhaltlich orientieren sich diese Seminare stark an dem indigenen Konzept der Mutter Erde. Unter *Escuchando a la Madre Tierra* (dt. „Mutter Erde zuhören“) praktizieren die Studierenden Riten des Zuhörens, um die Beziehung zu Mutter Erde aus der eigenen und gemeinschaftlichen Geschichte zu ergründen (U de A, F de E 2010: 93 f.). In dem zweiten Semester werden diese traditionellen Ausdrucksweisen der Gemeinschaft studiert. Aufbauend auf einem tiefen Verständnis der verschiedenen Arten der traditionellen Wissensformen und der Wissensproduktion der Gemeinschaft werden die pädagogischen Ansichten der vorangegangenen Generationen, in Hinblick auf den Aufbau einer eigenen Pädagogik, die den heutigen komplexen Ansprüchen gerecht wird, durchleuchtet. Es geht konkret darum, die vorangegangenen Ansichten der „alten“ indigenen Pädagogen zu interpretieren und diese auf die gegenwärtige Situation anzuwenden. Die Studierenden sollen sich fragen, wie man eine Sprachpädagogik konzipiert, die die angestammten pädagogischen Ansichten artikuliert. Auf Grundlage dieses Wissens sollten die Absolventen der LPMT in der Lage sein, eigene Trainingsinhalte zu entwickeln, die sich an dem pädagogischen Prinzip der Mutter Erde orientiert. Die Weisheiten der Ahnen und die Kosmologie der indigenen Gemeinschaften, die sich in verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen manifestieren und das *gute Leben* der Gemeinschaft fördern, werden so zu einem Teil der pädagogischen Ausrichtung der LPMT (U de A, F de E 2010: 94 f.).

Seminare „Interkulturelle Perspektiven“

In den Seminaren „Interkulturelle Perspektiven“ sollen die Studierenden die verschiedenen Kontexte und Methoden pädagogischer Ansätze miteinander vergleichen, um mehr als nur bloße Übersetzungstätigkeit ausführen zu können. Sie sollen ein tiefes Verständnis für das Zusammenwirken der verschiedenen Kulturen erlangen. Zentral dafür ist die Reflexion über die eigene Beziehung zur Mutter Erde aus indigener Perspektive und die der eurozentrischen Perspektive. Daraus lassen sich die pädagogischen Ansätze beider Perspektiven in den jeweiligen Sprachen, also in der Muttersprache und in der kastilischen Sprache, ableiten. Die Frage, die sich die Studierenden stellen sollen ist: *„Wie würde man Sprache in einer Anwendung der Pädagogik der Mutter Erde lehren?“*. Der interkulturelle Ansatz dieser Vertiefung ist es, die pädagogischen Prozesse anderer Kulturen und Völker, in Hinblick auf die Bereicherung der eigenen Kultur, kennenzulernen (ebd.). In den letzten beiden Semestern geht es um eine Systematisierung der eigenen Sprache und um die Entwicklung und Gestaltung des Sprachunterrichts. Um eigene Wege eines angemessenen Unterrichts zu finden,

sollen die zukünftigen Lehrkräfte sich bei der Erstellung eines Curriculums fragen, in welcher Beziehung die Muttersprache und die zweite Sprache zueinander stehen und wie man den interkulturellen Unterricht gestalten sollte (vgl. ebd.).

Seminare „Ethnomathematik“

In „Ethnomathematik“ sollen die Studierenden interpretativ die indigenen Methoden des Zählens, Messens, Variierens und Schätzens vertiefen. Dabei manifestieren sich diese Methoden auch in den traditionellen Praktiken, wie in den Tänzen, Kunst und Musik. Die Studierenden befassen sich in der Vertiefung der Ethnomathematik zum Beispiel mit den Methoden der Messtechniken, mit Verhältnismäßigkeiten, dem Verständnis von Konzepten wie Kategorie, Variable, Häufigkeit, Mode, Median und Medien und der Darstellung und Interpretation von Grafik- und Bilddaten (U de A, F de E 2010: 83 ff.).

Seminare „Rechtliche Fragen zu den indigenen Sprachen“

In dem Seminar „Rechtliche Fragen zu den indigenen Sprachen“ (es. *Asuntos Jurídicos sobre las lenguas indígenas*) werden den Studierenden die rechtlichen Grundlagen zu dem Thema Sprache vermittelt. Dabei erfolgen eine Analyse und Interpretation der kolumbianischen rechtlichen Grundlagen von der Kolonialzeit bis heute. Auch die Interpretation der wichtigsten internationalen Abkommen und Erklärungen zu indigenen Völkern (z.B. ILO-Übereinkommen 169; Vereinte Nationen 2007 etc.), insbesondere im Zusammenhang mit dem Schutz indigener Sprachen werden in diesem Seminar behandelt (U de A, F de E, 2010: 96).

Seminare „Intersektorelle Beziehungen zum Schutz und Lehren von Sprachen“

In dem Seminar „Intersektorelle Beziehungen zum Schutz und Lehren von Sprachen“ (es. *Relaciones intersectoriales en la protección enseñanza de las lenguas*) werden die Probleme identifiziert, die sich im Zusammenhang mit dem Zustand bzw. dem Überleben der indigenen Sprachen ergeben. Diese betreffen verschiedene Bereiche wie Bildung, Kultur und in der Kommunikation, in denen eine Verbesserung der Anerkennung der indigenen Sprachen angestrebt werden soll. Dazu gehört die Entwicklung eines interkulturellen, zweisprachigen Bildungskonzepts (vgl. ebd.).

Wahlfächer

In den letzten beiden Semestern müssen die Studierenden drei Wahlfächer belegen. Sie können dabei zwischen insgesamt fünf Wahlfächern wählen. Ziel des Seminars „Ethnoliteratur“ (es. *Etnoliteratura*) ist, die Kenntnisse über den kulturell-literarischen Ausdruck zu vertiefen und die Geschichten und Erzählungen der indigenen Völker zu rekonstruieren und zu systematisieren (vgl. ebd.). Das Wahlfach „Das Spiel, die Künste und die kulturelle Stärkung“ (es. *El juego, las artes y el fortalecimiento cultural*) zielt auf die vertiefte Auseinandersetzung mit den Künsten (Gesang, Tanz, Malerei, Skulptur, Theater, etc.) der indigenen Gemeinschaften und anderer Völker und Kulturen. Die Studierenden setzen sich

kreativ mit der Rolle des Spiels und der Künste in ihrer Gemeinschaft auseinander und suchen darüber hinaus auch nach anderen künstlerischen Formen, die zur Bereicherung der Gemeinschaft beitragen könnten (vgl. ebd.: 97f.). Im Wahlfach „Analyse des Diskurses und Kommunikationsmedien“ (es. *Análisis del discurso y medios de comunicación*) geht es im Speziellen um die Nutzung der modernen TIK im indigenen Kontext. Die Studierenden sollen sich mit den gegenwärtigen Methoden der Informations- und Wissensweitergabe beschäftigen, um den Informationsaustausch zwischen den Gemeinschaften und den indigenen und nicht-indigenen Organisationen weltweit zu stärken. Dies beinhaltet auch den Diskurs über eine angemessene Repräsentation der jeweiligen indigenen Völker durch journalistische Tätigkeiten oder Öffentlichkeitsarbeit. Dazu gehört die Vernetzungsarbeit zwischen Organisationen, Gemeinschaften, Völkern und Nationen, die darauf gerichtet ist, die indigene Kultur zu stärken (vgl. ebd.). Das Wahlfach „Seminar zur Soziolinguistik“ (es. *Seminario de Sociolingüística*) sieht die nähere Erkundung des eigenen sprachlichen Kontextes vor, um auf Grundlage einer soziolinguistischen Selbstdiagnose die Bildungsprojekte der Gemeinschaft zu gestalten und weiter voranzutreiben. In diesen Prozess der pädagogischen Ausrichtung wird auch die Gemeinschaft integriert (vgl. ebd.). Das Wahlfach „Ethnomathematik IX“ (es. *Ethnomatemáticas Electiva*) dient als Vertiefung der ethnomathematischen Kenntnisse in einem sprachlichen Kontext und beinhaltet das Erkennen und Identifizieren des mathematischen Wissens, das von den Gemeinschaften für ihre soziale Repräsentation erzeugt wird (vgl. ebd.).

Vertiefung „Interkulturelle Gemeinschaftsgesundheit“

Durch den schlechten Zugang der indigenen Gemeinschaften Antioquias zur allgemeinen Gesundheitsversorgung ergibt sich die Notwendigkeit eigener Lösungsansätze, die in der Vertiefung „Interkulturelle Gemeinschaftsgesundheit“ der LPMT berücksichtigt wird. Diese Gesundheitserziehung soll zur Ernährungssicherheit und zur Gesundheitsversorgung der Gemeinschaften beitragen. Im Vordergrund stehen hier die Stärkung und Aneignung von traditionellem medizinischem Wissen im schulischen und gemeinschaftlichen Kontext und im Austausch und Dialog mit anderen Völkern (U de A, F de E 2010: 52). Darüber hinaus sollen Kenntnisse über kolumbianische Rechtsgrundlagen in Hinblick auf den Zugang zu Gesundheitseinrichtungen vermittelt werden. Die rechtliche Anforderung einer angemessenen Gesundheitsversorgung ist besonders für geographisch abgeschiedene Gemeinschaften ein zentrales Thema (vgl. ebd.).

Seminare „Wissen und Ahnenpraktiken“

In den Seminaren „Wissen und Ahnenpraktiken“ geht es in den ersten beiden Semestern um die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen und im späterem Verlauf um die speziellen Bedürfnissen aller Altersgruppen (U de A, F de E 2010: 99 f.). Das Ziel ist es, die Verwendung der traditionellen medizinischen Mittel und Bräuche der Gemeinschaft zu studieren und anzuwenden. Auch hier setzt die LPMT auf die Stärkung und Anerkennung traditionellen medizinischen Wissens

und dessen Praktiken. Dabei spielt auch eine gesunde Ernährung eine wichtige Rolle. Die Studierenden sollen sich mit der Ernährungssituation und der Ernährungssicherheit der indigenen Gemeinschaften auseinandersetzen. Lebensmittelautonomie ist für die indigenen Vertreter und Organisationen ein zentrales Thema, wenn es um den Erhalt der indigenen Gemeinschaften geht. Das zweite Semester beschäftigt sich mit dem Gebrauch von traditionellen, heilenden Pflanzen, Ritualen und Speisen. Besonders der Übergang der Jugendlichen ins Erwachsenenalter ist ein bedeutender Lebensabschnitt in der indigenen Gemeinschaft, der mit sexuellen Aufklärungspraktiken verbunden ist. Gelehrt wird auch die Versorgung von Schwangeren und Entbindenden (vgl. ebd.). Die Inhalte der letzten beiden Semester orientieren sich an der Gesundheitsversorgung im Erwachsenenleben bis hin zur Pflege und Versorgung der älteren Generation. In diesem Seminar sollen die Studierenden erkennen, in welcher Beziehung Umwelt, Gesundheit, Territorium, natürliche Ressourcen und Nahrung zueinander stehen und welche spezielle traditionelle medizinische Versorgung in jedem Lebensabschnitt angemessen ist (vgl. ebd.). Die medizinischen Praktiken und Rituale sind eng verbunden mit der indigenen Weltanschauung, sodass die LPMT auch hier zur Stärkung dieses traditionellen Wissens und auch zur Zukunftsfähigkeit der indigenen Gemeinschaften beiträgt.

Seminare „Interkulturelle Perspektiven“

In den Seminaren „Interkulturelle Perspektiven (in der Gesundheit)“ (es. *Perspectivas interculturales (en salud)*) geht es vornehmlich um die gesamtheitliche Analyse der gesundheitlichen Situation der einzelnen Altersgruppen und Geschlechter in der Gemeinschaft. Zum Zweck einer ganzheitlichen Gesundheitsversorgung werden die verschiedenen medizinischen Ansätze, die für die indigene Gemeinschaft notwendig sind, innerhalb eines interkulturellen Dialogs identifiziert (U de A, F de E 2010: 99 f.). Inhaltlich geht es z.B. um die Maßnahmen zur Förderung und Krankheitsprävention in verschiedenen Lebensabschnitten. Bzgl. des Säuglingsalters werden bspw. Ernährung, Impfungen, Kinderkrankheiten, Mundhygiene etc., thematisiert. Weitere Felder sind sexuelle, reproduktive und psychische Gesundheit und die Vermeidung von übertragbaren Krankheiten wie Malaria, Tuberkulose und Leishmaniose. Um die Versorgung der älteren Mitglieder der Gemeinschaft zu verbessern, setzen sich die Studierenden bspw. mit Krebsfrüherkennung, chronischen Krankheiten und dem Umgang mit altersbedingter Immobilität auseinander (vgl. ebd.).

Seminare „Rechtliche Fragen zu der Gesundheit“

In dem Seminar „Rechtliche Fragen zu der Gesundheit“ (es. *Asuntos Jurídicos sobre la salud*) sollen den Teilnehmern die rechtlichen Grundlagen und Pflichten der indigenen Gesundheitsversorgung vermittelt werden. Die Teilnehmer sollen dazu beitragen, dass das allgemeine Gesundheitssystem die Lebensart der Gemeinschaften mit ihren kulturellen Besonderheiten beachtet und respektiert (U de A, F de E 2010: 102).

Seminar „Intersektorelle Beziehungen in der Gesundheitsversorgung“

In dem Fach „Intersektorelle Beziehungen in der Gesundheitsversorgung“ soll indigenes und nicht-indigenes Wissen im Bereich der Gesundheit dialogisch zusammengeführt werden, um relevante und geeignete Formen der Gesundheitsversorgung der indigenen Gemeinschaften zu finden (vgl. ebd.).

Wahlfächer

Die Wahlfächer teilen sich in die Bereiche „traditionelles Wissen“ und „interkulturelle Perspektiven“ auf. Das Wahlfach „Stärkung von Wissen und Ahnenpraktiken“ (es. *Fortalecimiento de saberes y prácticas ancestrales*) soll traditionelle medizinische Praktiken vermitteln. Im Wahlfach „Erste Hilfe“ (es. *Primeros auxilios*) sollen die Studierenden erlernen, wie man direkt Erste Hilfe leistet oder unterstützend mitwirkt. Der Lehrplan umfasst Anatomie und Physiologie, Vitalzeichenerkennung, Transport und Mobilisierung von Verletzten, Lebenserhaltungsmaßnahmen und die Erstversorgung bei Verbrennungen, Vergiftungen, Traumata etc. (ebd.: 102 f.). Die Notwendigkeit des Wahlfachs „Unterstützung der klinischen Diagnose“ (es. *Apoyo al diagnóstico clínico*) ergibt sich ebenfalls aus dem schlechten Zugang zu Gesundheitseinrichtungen, hier im Speziellen der klinischen Labordiagnostik. Die Studierenden sollen z.B. erlernen, unter Einhaltung der Sicherheitsvorschriften Proben zu entnehmen und zu versenden. Das Wahlfach „Unterstützung klinischer Therapeutika“ (es. *Apoyo a la terapéutica clínica*) zielt auf die Verabreichung von bestimmten allgemeinmedizinischen Arzneimitteln ab, die für die klinische Therapie der indigenen Gemeinschaft geeignet erscheinen. Dabei erlernen die Teilnehmer dieses Seminars die allgemeinen Grundlagen der medikamentösen Wirkung und Therapie, die Anwendungsbereiche und die Nebenwirkungen sowie die Überwachung der Wirkung und Wechselwirkung bestimmter Arzneimittel (vgl. ebd.). Das Wahlfach „Basispflege und Infektionsmanagement“ (es. *Cuidado básico y manejo de infecciones*) begründet sich in dem Fehlen von Pflegediensten und eines geeigneten Infektionsmanagements. Außerdem werden Grundlagen der Abfallentsorgung, Hygiene und der Mobilisierung von Mitgliedern mit Einschränkungen sowie Reinigungstechniken für sanitäre Anlagen und Geräte vermittelt (vgl. ebd.). Zwei weitere Wahlfächer sind solche der Ethnomathematik mit einer gesundheitlichen Ausrichtung, die auf den Inhalten des Basisstudiums aufbauen. In diesen Seminaren wird mathematisches bzw. statistisches Wissen vermittelt, welches in Bezug auf die Gesundheitssituation und auf die Umsetzung von Gesundheitsprojekten Anwendung findet (vgl. ebd.: 103). Speziell für Projekte in dem Bereich der Gesundheitsversorgung ist ein Verständnis von Mortalität, Morbidität, Bevölkerungsdichte und Geburtenrate notwendig. Auch statistische Schätzungen sollen die Studierenden interpretieren und auswerten können, die z. B. bei der Erstellung von Volkszählungen und der Verwaltung von Gesundheitsprojekten anwendbar sind.

Vertiefung „Organisation und territoriale Autonomie“

Die LPMT soll durch diesen Studiengang vorrangig Führer oder Leiter (Gouverneure) und Lehrer für die indigenen Gemeinschaften ausbilden und diese auf die komplexen Themen der Verwaltung der *Resguardos* und Territorien spezialisieren. Aufbauend auf der Bildungseinheit „Lebensplan“ werden Vorschläge zur Entwicklung und Stärkung des Gemeinschaftslebens reflektiert und entwickelt. Dabei wird der Fokus vor allem auf die neuen Herausforderungen der Verwaltungsarbeit in den Bereichen der Ernährungsautonomie, Selbstverwaltung, territorialen Ordnung und der Bewirtschaftung der natürlichen Ressourcen gelegt (U de A, F de E 2010: 64). Darüber hinaus werden die Studierenden gezielt darauf vorbereitet, ihren Gemeinschaften bei Entscheidungsfindungen zu helfen, sich Kompetenzen anzueignen und Initiativen zu entwickeln. Aktionsfeld der indigenen Lehrer ist nicht nur die Schule, sondern das Gemeinschaftsleben, das selbst als ein Bildungskontext verstanden wird (vgl. ebd.: 23).

Seminare „Wissen und Ahnenpraktiken“

In den Seminaren „Wissen und Ahnenpraktiken“ sollen lokales Wissen und Praktiken des angestammten Territoriums vertieft werden. Im ersten Semester sollen die Studierenden das Territorium kartographisch erfassen und sich umfassende Kenntnisse über das traditionelle Land- und Naturschutzmanagement aneignen. Dabei sollen die Geschlechterverhältnisse bei der Nutzung und Bewirtschaftung des Territoriums identifiziert werden. Die Ziele des darauffolgenden Semesters sind das Studieren und Vergleichen der verschiedenen Kosmogonien der indigenen Völker über die Herkunft des Wassers und das Vergleichen der alten und gegenwärtigen Wasserwirtschaftspraktiken. Dazu zählen die Geschichte und das Wissen über die Namensgebung der angestammten Flüsse und ihrer Nebenflüsse und die heutige Bewirtschaftung, Nutzung und Erhaltung der Wasserressourcen (vgl. ebd.: 106 f.). Im dritten Semester setzen sich die Studierenden mit der Bewertung und der Wiederherstellung von lokalem Wissen über die Flora auf dem eigenen Territorium auseinander. Dabei geht es um die Identifizierung, Verarbeitung, Bewirtschaftung und der Erhaltung der Pflanzen und um ihre materielle und immaterielle Bedeutung für die Identität der indigenen Völker. Die Inhalte sind z. B. die sogenannte Ethnoökologie und Ethnobotanik, die sich mit der Erstellung von indigenen Klassifikationssystemen der Pflanzenwelt beschäftigen. Darüber hinaus geht es um die Nutzung, Bewirtschaftung und den Erhalt der angestammten Flora, um die Bedeutung der Pflanzenwelt für den Erhalt der indigenen Kultur und um den Kampf für den Erhalt der Biodiversität als eine Form des kulturellen Widerstands. Im letzten Semester geht es um die in dem Territorium heimische Tierwelt und ihre Bedeutung für die indigene Gemeinschaft. Die Studierenden sollen die alten Praktiken und das Wissen über die Jagdkultur, traditionelle Medizin und Landwirtschaft studieren (vgl. ebd. 107 f.).

Seminare „Interkulturelle Perspektiven“

In den Seminaren „Interkulturelle Perspektiven“ geht es um die Verbindung von indigenem Wissen mit anderen Perspektiven in den Bereichen Management, Zugang, Verwaltung und Nutzung von Flächen (Böden), Wasser und Flora und Fauna. Der interkulturelle Dialog beinhaltet in diesem Seminar auch das Behandeln von nicht-indigenem Wissen. Im ersten und zweiten Semester verstehen und analysieren die Studierenden Flächen- und Wassernutzungskonzepte und deren Planung nach Vorstellungen der indigenen Gemeinschaften. Vorrangig geht es um die Vermittlung von Wissen zu den Themen des Schutzes einer indigenen territorialen Einheit, die Einführung in die Geografie und den Erhalt der biologischen Vielfalt Kolumbiens. Der Boden wird in der Studienordnung als ein Bestandteil von Mutter Erde beschreiben und diese Beziehung damit in einen indigenen Kontext gesetzt (vgl. ebd.). Weitere Themen des Seminars sind die Techniken und Methoden der partizipativen territorialen Ordnung und die agrologische Klassifizierung und Pflege des Bodens. Inhaltlich beschäftigen sich die Studierenden mit Umweltmanagement – z.B. mit Abfallentsorgung, Umweltverschmutzung, globaler Erwärmung, Wassergesetzgebung, öffentlichem Dienst und Wassereinzugsgebieten. Auch Alternativen für die Nutzung und den Umgang mit Wasser werden behandelt, bspw. die alternativen Nutzungsmöglichkeiten von Regen-, Oberflächen- und Grundwasser für den Haushalt, die Landwirtschaft und den Fisch- und Viehhandel, die alternativen Behandlungs- und Aufbereitungsmöglichkeiten von Wasser für den menschlichen Verzehr und Alternativen für die Entsorgung von Abwasser und Abfällen. Im dritten Semester geht um die Verwaltung, Nutzung und den Erhalt der Flora nach indigenen Vorstellungen und gemäß dem Wissen anderer Kulturen. Behandelt werden u. a. die Grundtechniken des Sammelns, Herborisierens und Identifizierens von Pflanzen und die traditionellen Bewirtschaftungsformen der wildlebenden und domestizierten Flora der indigenen Gemeinschaften. Darüber hinaus geht es auch um die Grundsätze der Vermehrung und Rettung von vielversprechenden Pflanzenarten und agroforstliche Praktiken. Die interkulturellen Elemente finden sich in diesem Seminar in der Ausarbeitung von Zusammenhängen bzgl. der Nutzung und Vermehrung und dem agronomischen und forstwirtschaftlichen Management (vgl. ebd.: 108 f.). Im letzten Semester sollen die Studierenden sich mit der Implementierung grundlegender indigener Konzepte und der Anwendung dieser auf Ebene der Verwaltung für den Erhalt der Tierwelt auseinandersetzen. Inhaltlich beschäftigen sich die Studierenden mit den Kenntnissen über die Vieh- und Nutztierhaltung in den indigenen Gemeinschaften sowie, dem Erhalt von sogenannten biologischen Korridoren und ihrer Bedeutung für die Beständigkeit der Tierwelt. Des Weiteren erstellen sie Kalender für den Schutz vor Wildtieren (Lebenszyklen, Schließzeiten etc.) und erarbeiten Strategien zum Wildtiermanagement (Schutzgebiete, Landwirtschaft etc.). Unter *Ethno-veterinaria* wird das indigene Wissen im Bereich der Tiermedizin verstanden. Dieser inhaltliche Bestandteil des Seminars findet im Wissensaustausch mit anderen ethnischen und ländlichen

Gruppen statt. Praktische Grundlagen erhalten die Studierenden durch die Durchführung eigener Projekte, wie Pilotversuchen zur Züchtung von Geflügel, Fisch und Schweinen. Bei diesen Projekten werden auch die anderen Mitglieder der indigenen Gemeinschaft integriert (vgl. ebd.).

Seminare „Ethnomathematik“

Die Vertiefung in Ethnomathematik zielt in diesem Modul auf die Generierung und Interpretation von Zählungen, Messungen, Variationen und Schätzungen in den Bereichen Land, Wasser und Fauna und Flora. Die erste Vertiefung zielt auf die Generierung und Interpretation von sozialen und kartographischen Karten. Inhaltlich setzten sich die Studierenden mit Messtheorien zu Volumen, Oberfläche, Länge und Gewicht für die Erstellung von Karten auseinander. Des Weiteren operieren sie mit dem Verständnis von Verhältnissen und Skalen bei der Konstruktion und Interpretation von Karten. Auch statistische Begriffe wie Variable, Häufigkeit und Median, die z. B. bei der Erstellung von Volkszählungen relevant sind, werden aufgrund ihrer Bedeutung für das territoriale Management studiert. Die Wahlfächer der Ethnomathematik sind ähnlich angelegt und unterscheiden sich jeweils nur nach der inhaltlichen Schwerpunktsetzung. So vertieft das Wahlfach „Ethnomathematik VIII“ das mathematische Wissen in Bezug auf Wasser, also z. B. das Verhältnis zwischen Nutzung und Erhalt von Wasservorkommen und die theoretischen Grundlagen von Messmethoden. In dem anderen ethnomathematischen Wahlfach sollen die Studierenden ihre mathematischen Kenntnisse in Bezug auf die Fauna und Flora vertiefen (vgl. ebd.: 113 f.).

Seminare „Rechtsfragen auf dem Gebiet des Territoriums“

Mit dem Seminar „Rechtsfragen auf dem Gebiet des Territoriums“ (es. *Asuntos jurídicos sobre es territrio*) sollen die Studierenden die nationalen und internationalen rechtlichen und normativen Grundlagen zu verstehen und zu interpretieren lernen. Die Studienordnung der LPMT definiert folgende Inhalte: Die besondere indigene Gerichtsbarkeit, indigene Regelungen und ihre Beziehung zum nationalen System, Umweltrecht und indigene Völker sowie Rechtsrahmen der kolumbianischen Territorialordnung und der indigenen territorialen Einheiten. Darüber hinaus sollen die Studierenden sich mit der Interpretation und Analyse der wichtigsten internationalen Abkommen und Erklärungen zu den Rechten der indigenen Völker (z.B. ILO-Übereinkommen 169; Vereinte Nationen 2007), insbesondere im Zusammenhang mit der Territorialität, befassen.

Seminar „Intersektorelle Beziehungen zur Verwaltung des Gebietes“

Im Seminar „Intersektorische Beziehungen zur Verwaltung des Gebietes“ (es. *Relaciones intersectoriales para el manejo del territorio*) sollen die Studierenden Probleme identifizieren, die sich auf das Management des Territoriums, der Gewässer und Lebewesen auswirken, und nach alternativen Lösungen suchen (vgl. U de A, F de E 2010: 109 f.).

Wahlfächer

Das Wahlfach „Der Boden: Die Haut der Mutter Erde“ (es. *El suelo: La piel de la Madre Tierra*) zielt auf die grundlegenden Kenntnisse über das Konzept des Bodens als Teil der Mutter Erde. Ausgehend von diesem Verständnis werden die Prozesse der Bildung, Entwicklung, Nutzung, Verwaltung und Erhaltung des Bodens durch die indigenen Gemeinschaften vertieft. Der Boden wird in diesem Seminar als Lebewesen in Zusammenhang mit seinen Wechselwirkungen betrachtet. Hierbei spielen die symbolischen und kosmogonischen Aspekte aus der kulturellen und traditionellen Perspektive der indigenen Völker der Region und des Landes eine wichtige Rolle (vgl. ebd.). Neben der Bestimmung physikalischer, chemischer und biologischer Eigenschaften von Böden eignen sich die Studierenden vertiefende Kenntnisse über lokale Praktiken der Bewirtschaftung, Klassifizierung und für den Erhalt von Böden an. Darüber hinaus sollen sie eigenständig Strategien zur Nutzung, Bewirtschaftung und für den Schutz von Böden erstellen.

Mit dem Wahlfach „Pflanzengesundheit“ (es. *Sanidad vegetal*) können die Studierenden ihre Kenntnisse über die Maßnahmen und Strategien für das Pflanzenschutzmanagement vertiefen. Inhaltlich beschäftigt sich das Seminar u. a. mit der Wechselwirkung zwischen Insekten und Pflanzen, mit umweltbedingten Stoffen und Krankheitserregern, die Pflanzen und Insekten schädigen, und mit Strategien zum Pflanzenschutz (vgl. ebd.).

Das Wahlfach „Produktion und Gesundheit der Tiere“ (es. *Producción y sanidad animal*) vertieft die Aktivitäten und Strategien des interkulturellen Managements in der Produktion und Tiergesundheit in den indigenen Gemeinschaften und Völkern der Region und des Landes. Die Studierenden setzen sich mit den umweltbedingten Faktoren und mit ernährungsbedingten Mechanismen auseinander, die Krankheiten verursachen können. Dabei ist die Ernährung der Nutztiere in diesem Seminar von zentraler Bedeutung (vgl. ebd.: 110 f.).

Das Wahlfach „Grundlagen der Ethnobotanik“ (es. *Fundamentos de Ethnobotánica*) zielt darauf, dass die Studierenden die grundlegenden und methodischen Elemente der Ethnobotanik verstehen und anwenden können, die die Bewertung und Quantifizierung der vorhandenen lokalen Flora und ihrer vielfältigen Nutzungen durch ländliche Gemeinschaften umfasst. Inhaltlich geht es um das allgemeine Verständnis der Ethnobotanik, welches symbolische und kosmogonische Aspekte der Pflanzenwelt aus der kulturellen und traditionellen Perspektive der indigenen Völker der Region und des Landes inkludiert. Die Studierenden vertiefen darüber hinaus Techniken und Methoden der ethnobotanischen Forschung, wie z.B. das Erstellen von Fallstudien über die Praktiken bei der Nutzung, Bewirtschaftung und dem Erhalt der lokalen Flora in den indigenen Gemeinschaften (vgl. ebd.: 111).

Das Wahlfach „Grundlagen der Agrarökologie und Permakultur“ (es. *Fundamentos de Agroecología y Permacultura*) zielt auf die kontextuellen Aspekte der Agrarökologie. Diese ist als eines der für die vorherrschende ländliche Entwicklung entscheidendes Paradigma zu verstehen. Außerdem beinhaltet

das Wahlfach die theoretischen Grundlagen von Studien und der Gestaltung von agrarökologischen Alternativen in ländlichen Szenarien. Das Agrarökosystem, als eine Analyseinheit der Agrarökologie, soll in den Kontext indigener Kulturen gesetzt werden. Die Studierenden sollen sich dabei mit der sogenannten Ethnoökologie, Ethnobotanik und Ethno-Entomologie und ihren Beiträgen zum Management von Agrarökosystemen befassen, um vor diesem Hintergrund spezielle Methoden, Anordnungen und temporäre Gestaltungen für Agrarökosysteme zu entwerfen. Unter dem inhaltlichen Schwerpunkt „von der Mutter lernen“ (es. *Aprendiendo de la madre*) wird die Verortung der Rolle der indigenen Frau bei der Pflege des Bodens und dem Erhalt von Saatgut und Nahrung in der jeweiligen Gemeinschaft verstanden. Hierbei sollen sich die Studierenden vor allem mit der sogenannten Bodenmanagementkultur ihrer Vorfahren (es. *cultura de manejo del suelo de nuestros antiguos*) befassen (vgl. ebd.). Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt dieses Seminars lautet „Samen und Identität“ (es. *semillas e identidad*). Hiermit sind der Erhalt und die Rettung der naturbelassenen Territorien und der dort angestammten Samen gegen Biopiraterie, Transgene und Agro-Brennstoffe gemeint. Darüber hinaus befassen sich die Studierenden mit dem Schutz und den Wiederherstellungspraktiken der Böden als Haut der Mutter Erde.

In dem Wahlfach „Grundlagen der Geologie und Mineralogie“ (es. *Fundamentos de Geología y Mineralogía*) sollen die Studierenden die Mineralien, die der Mutter Erde Kraft und Vitalität verleihen, analysieren und mit anderen Ansichten über deren Nutzung, z. B. in fossilen Energieträgern, vergleichen (vgl. ebd.: 112). Inhaltlich befasst sich das Seminar mit den Grundlagen der Geologie, also mit den verschiedenen Gesteinen und Mineralien und deren Anwendungsformen. Dabei werden das lokale Wissen und Praktiken über Gesteine und Mineralien und deren kosmogonische Konzeptionen und Kategorien studiert und dem Wissen anderer Kulturen gegenübergestellt. Des Weiteren befassen sich die Studierenden mit Fallstudien zu Bergbau-, Öl- und Kohlebergbauinfrastrukturprojekten und deren Auswirkungen auf die indigenen Gemeinschaften.

Das Wahlfach „Fischzucht“ (es. *Piscicultura*) zielt auf die Erlangung, Wertschätzung und Anwendung lokaler Kenntnisse und die der anderen Kulturen bei der Bewirtschaftung und Erhaltung der Fischbestände. Die Studierenden sollen am Ende dieses Seminars ein Fischzuchtssystem vorstellen, das den ökologischen, kulturellen und ökonomischen Aspekten und Variablen in den Gemeinschaften und indigenen *Resguardos* entspricht. Inhaltlich setzen sie sich mit den Grundlagen der Fischzucht, z. B. Fragen der Ernährungs- und Überwachungsmethodik, auseinander. Sie sollen das lokale Wissen nutzen, um Strategien für die Nutzung, Bewirtschaftung und Erhaltung von Fischressourcen zu entwickeln (vgl. ebd.).

Forschung

Der Forschungs- und Lehrauftrag der LPMT orientiert sich an den thematischen Feldern der Vertiefungen in „Sprache und Interkulturalität“, „Gemeinschaftsgesundheit und Interkulturalität“ und „Organisation und territoriale Autonomie“.

Die Ausrichtung der Lehre und Forschung auf Territorium, Gesundheit und Sprache unter Einbezug der indigenen Gemeinschaften zielt auf die Revitalisierung und Stärkung des indigenen Wissens und damit auch der indigenen Sprachen. Die U de A und andere Universitäten des Landes haben in den vergangenen Jahren verstärkt damit begonnen, die verschiedenen Sprachen und Dialekte zu systematisieren und in einer Datenbank zu sammeln (Landaburu 2000, 2004; U de A, F de E 2010: 123).

Darüber hinaus leistet die Forschung an der LPMT einen Beitrag zur Entwicklung neuer pädagogischer Ansätze für Schulen. Eng verbunden mit der Aufgabe, das indigene Wissen zu rekonstruieren und zu systematisieren, ist der Diskurs über politische und epistemische Dekolonialisierung (Rappaport, 2005; Rivera-Mateos et al. 2017; Stócel et al. 2013). Forschung und Lehre tragen dabei zu einer kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen bei, die ihren Ursprung im Kolonialismus haben. Die Studierenden sollen den eigenen soziokulturellen Kontext besser verstehen lernen, um auf Grundlage dessen Alternativen und Vorschläge für die Gemeinschaften und die künftige Bildungsarbeit erarbeiten und entwickeln zu können (U de A, F de E 2010: 115). Dabei orientiert sich das Curriculum, neben den zentralen Fragen der Forschung, an den regionalen und kommunalen Kontexten der indigenen Gemeinschaften. Im Basisstudium werden daher die sogenannten integralen Seminare als transversale Komponente in den Studienplan integriert. Diese richten sich perspektivisch auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die erhoffte Zukunft der indigenen Gemeinschaften und wurden bereits erläutert.

Die Forschung ist somit ein fundamentaler Bestandteil des Studiengangs, um das Wissen der indigenen Völker zu rekonstruieren, zu erhalten und zu stärken.

Innerhalb der Universität ist die LPMT daran beteiligt, auch die indigenen Kosmologien und indigenen Erkenntnistheorien als alternative Entwicklungskonzepte zu diskutieren (vgl. ebd.). Mithin werden nicht nur geschlossene Bildungssysteme geschaffen. Das Ziel ist vielmehr ein wissenschaftlicher Austausch zwischen den eigenen (Er-)Kenntnissen und denen anderer Bildungsinstitutionen (Gómez Hernández 2014: 21; Rivera-Mateos et al. 2017: 173).

Fazit

Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin, die theoretische Basis der LPMT und die Ziele dieses interkulturellen indigenen Bildungsmodells in Kolumbien zu beschreiben. Anhand der eingangs vorgestellten Forschungsfragen soll hier ein Fazit gezogen werden. Dabei sollen auch Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungen aufgezeigt werden. In den vorangegangenen Kapiteln wurde teils detaillierter auf die verschiedenen Aspekte eingegangen.

Auf welcher inhaltlichen Basis beruht das Modell der LPMT?

Das Modell der LPMT beruht einerseits auf dem indigenen Erbe der indigenen Gemeinschaften, also auf ihren Kosmovisionen, insbesondere der hervorgehobenen, übermetaphorischen Rolle der *Madre Tierra*, und dem Konzept des *Buen Vivir*. Die Mutter Erde als die indigenen Völker verbindende „Urwahrheit“ eint und mobilisiert ihre Anhänger für ihren eigenen Erhalt und Schutz. Das Ziel eines nachhaltigen Umgangs mit der Natur ist also bereits in der kulturellen Verwurzelung des Studiengangs angelegt.

Andererseits ist die LPMT strukturell und inhaltlich teils gewollt und teils aus Zwang auch von kolonialen bzw. westlichen Einflüssen geprägt. So ergab sich die hinreichende Notwendigkeit einer Anpassung der traditionellen Lebensweise der Indigenen aus der kolonialen Vergangenheit, was viele der Probleme verursachte, denen die LPMT nun entgegenzutreten versucht. Diese Anpassung brachte den Völkern Antioquias allerdings erst die Institutionen der *Cabildos* und der formalen Bildung sowie bis dato unbekannte Techniken, die nun von den Indigenen – teilweise für einen dekolonialen Zweck – genutzt werden.

Die heutigen staatlichen, autonomen und kooperativen Bildungsprogramme für die indigene Bevölkerung sind ein Resultat der historischen Ereignisse der regionalen, nationalen und globalen Prozesse der letzten Jahrzehnte. Dabei hat sich gezeigt, dass die staatliche interkulturelle Bildung vor allem im Bereich der Hochschule bislang eher eine marginale Rolle spielt. Bisher wurden darunter vorrangig verbesserte Zugangschancen zu Hochschulbildung für sogenannte Minderheiten verstanden. Mit der LPMT wurde nicht nur eine bessere Zugangsvoraussetzung für indigene Studierende im Bereich der Hochschule angestrebt, sondern die Stärkung, (Re-)Konstruktion und Anerkennung des indigenen Wissens.

Für die Schaffung der LPMT war die positive Wendung in dem Diskurs über den Erhalt kultureller Vielfalt, der sich auch in der kolumbianischen Verfassung von 1991 verfestigte, von wesentlicher Bedeutung.

- Forschungsausblick: Besonders interessant dürfte aus der Sicht der westlichen Wissenschaft eine Auswertung der Forschungsergebnisse der LPMT zu den indigenen Wurzeln und den kolonialen Einflüssen sein, da diese von

einem anderen Standpunkt aus gedacht sein könnten. Eine Gegenüberstellung der Ansichten beider Seiten über bestimmte Aspekte kann helfen, Einendes und Trennendes zu erkennen und zu erforschen.

Für welche Zielgruppe wird die LPMT angeboten?

Die LMPT richtet sich an potenzielle Führungskräfte, Experten und zukünftige Lehrkräfte, die aus den indigenen Gemeinschaften in *Antioquia* stammen und sich ihrer Verantwortung für die eigene Gemeinschaft bewusst sind. Damit die tatsächliche persönliche Qualifikation der Bewerber in den Vordergrund tritt, sind für die Aufnahme die zuvor erworbenen formalen Bildungsabschlüsse irrelevant. Mit dem Ausschluss Nicht-Indigener ist eines der Kriterien der interkulturellen Bildung gemäß Muñoz nicht erfüllt.

- Forschungsausblick: Eine Analyse der Teilnehmer an dem Programm und ein Abgleich der Qualifikationen und sozialen Status dieser Studierenden gegenüber einer repräsentativen Vergleichsgruppe könnte zeigen, ob das Auswahlverfahren der LPMT seinem Ziel gerecht wird, gesellschaftliche Ungleichheit nicht zu reproduzieren.

Was sind die Ziele der LPMT?

Das Programm der LPMT mit seinem interkulturellen Ansatz und dekolonialen Charakter erkennt die westlich geprägte Kultur nicht als Leitkultur an, sondern verortet die verschiedenen indigenen Kulturen Kolumbiens als mindestens gleichermaßen wertvoll. Ziel ist nicht die Anpassung an die aufgrund der Machtverhältnisse herrschende Kultur, sondern die Bewahrung und Förderung der eigenen indigenen Kulturen, insbesondere in den Bereichen der Sprache, Gesundheit und des Zusammenlebens. Gleichzeitig ist man aber offen, über die Bildung auf gleichberechtigter Basis in einen kulturellen Austausch zu treten. So ist die kritische Analyse der eigenen Kultur durch Reflexion anhand der Sichtweisen anderer Kulturen ebenso vorgesehen wie das Ziel, im indigenen und globalen Interesse politisch, pädagogisch, ökologisch und wissenschaftlich auf die Mehrheitsgesellschaft einzuwirken.

Politisch soll die Analyse- und Artikulationsfähigkeit gegenüber staatlichen Organen und sonstigen Parteien gestärkt werden, um auf dieser Grundlage die Verteidigung und Erweiterung der indigenen Territorien, Autonomiebegehren in der Verwaltung, Umweltschutz im Sinne der Mutter Erde und Wirtschaftspolitik im Sinne des *Buen Vivir* mit verbessertem Zugang zu sozialer, finanzieller und medizinischer Versorgung voranzutreiben.

Gleichzeitig sollen die Studierenden kontextnah sinnvolle Visionen und Initiativen für ihre Gemeinschaften entwickeln und mit den vorhandenen und politisch ggf. zu erringenden Territorien, Strukturen und Freiräumen – auch in der Bildung – konstruktiv und im Wissen um die traditionellen Methoden umzugehen. Dies beinhaltet die Erarbeitung kulturspezifischer Lehrpläne und Pädagogik.

Das akademische Ziel der LPMT ist die gleichberechtigte Positionierung des indigenen Wissens gegenüber der westlichen Wissenschaft und darauf aufbauend eine Beeinflussung dieser.

Darüber hinaus zielt die Ausbildung der LPMT darauf, dass ihre Absolventen zu Akteuren werden, die sich in den sozialen, kulturellen oder politischen Kontexten für ihre Gemeinschaften und Völker engagieren. U.a. vermittelt der „Dialog des Wissens“ den Studierenden die interkulturellen Kompetenzen, die sie dazu befähigen zu einer Art Brücke zwischen westlicher und indigener Welt zu werden.

- Forschungsausblick: Die kritische Interkulturalität, als ein grundlegendes Prinzip der LPMT, knüpft auch an die gewünschte Herbeiführung einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung an. Es wäre daher lohnenswert, durch weiterführende qualitative Forschung zu diesem Thema, die Ambitionen, Forderungen, Träume und Bedürfnisse der maßgeblichen Akteure, wie die der Studierenden, Dozenten und indigenen Organisationen und Gemeinschaften zu untersuchen. Da dieser Studiengang noch nicht sehr lange existiert, verließen erst 2017 die ersten Absolventen die LPMT. Es wäre wichtig zu erfahren, welche Rollen sie nach dem Abschluss innerhalb ihrer Gemeinschaften einnehmen und wie sie das erlernte Wissen und die Fertigkeiten innerhalb dieser und anderer Kontexte einbringen. Daraus ergibt sich auch die Frage, wie die Absolventen die pädagogischen Ansätze aus dem Studium praktisch in ihren Gemeinschaften umsetzen. Welche innovativen oder vielleicht auch weniger zielführenden pädagogischen Ansätze ergeben sich daraus? Auch Fortschritte in anderen Bereichen, wie der territorialen Sicherung und Expansion, der Gesundheit, des Umweltschutzes und der kulturellen (Re-)Konstruktion von Kultur und Wissen könnten in einem Monitoring beobachtet und ggf. analysiert werden.

Wie ist der Studiengang der LPMT organisiert?

Die LPMT ist als selbstbestimmter, indigener Studiengang an die Fakultät der Erziehungswissenschaften der U de A angegliedert. Die LPMT vergibt das erste Universitätsdiplom des Landes, das die tausendjährige Weisheit der indigenen Völker mit den neuen akademischen Wissenschaften ergänzt. Das schließt mit ein, dass die LPMT westliches und indigenes Wissen in einer mehr oder weniger institutionalisierten und neuen pädagogischen Form in die Hochschulbildung integrieren muss. Aus der Kenntnis um die Vergangenheit und die eigene Kultur, die auch in dieser Arbeit dargelegt wird, und anhand der Leitlinien der OIA erfolgt eine stringente und zielgerichtete Ausbildung. Diese erfolgt zeitlich, räumlich und personell kontextnah, da die Studierenden durch die Struktur und den Ort der Veranstaltungen sowie durch Gemeinschaftsprojekte eng bei ihren Gemeinschaften verbleiben und mit diesen interagieren.

Für die Studierenden soll der Studiengang interkulturelle Erkenntnisse bereithalten. Diese entspringen einerseits einem bestimmten, festgelegten Curriculum, das andererseits unter enger Mitarbeit der indigenen Gemeinschaften, Weisen und Organisationen erarbeitet wurde. Der Rahmen, in dem Interkulturalität wirken kann, ist also begrenzt. Es ist allerdings ersichtlich, dass bereits einige moderne Errungenschaften wie die TIK oder Gesundheitsleistungen wie Impfungen einen selbstverständlichen Platz im Curriculum einnehmen. Die Studienfächer decken dabei über die verschiedenen Spezialisierungen hinweg die wesentlichen Chancen und Risiken der indigenen Gemeinschaften ab. Gleichzeitig werden pädagogische sowie interkulturelle Fähigkeiten trainiert und Konzepte dafür erarbeitet. Die durch die vorige Forschungsfrage aufgeworfenen Ziele werden adressiert und Kompetenzen für deren Umsetzung vermittelt. Der Studiengang der LPMT ist somit dazu geeignet, die Ziele der LPMT zu unterstützen. Allerdings könnte der interkulturelle Aspekt durch verstärkten Kontakt mit Professoren und Studierenden anderer indigener und staatlicher Studiengänge ggf. promoviert werden.

- Forschungsausblick: Eine Analyse, inwiefern der Studiengang als Vorbild für andere, ggf. neue Studiengänge dienen kann, könnte für die Entwicklung der (interkulturellen) indigenen Bildung insgesamt hilfreich sein.

Kann die LPMT Bedeutung für nicht-indigene Gesellschaften haben?

Bei der Ermittlung der geistigen und theoretischen Grundlagen dieses Studiengangs hat sich gezeigt, dass das Naturbewusstsein der alten Völker bei den heute existierenden indigenen Völkern noch vorhanden ist. Im Zentrum dieses Naturbewusstseins steht das Bild der Mutter Erde, die die Grundlage allen irdischen Lebens ist. Die auf dieser Erde lebenden Menschen sind nicht Herrscher der Natur, sondern lediglich ein Teil dieser Natur, verwandt mit allen Lebewesen.

Für die indigenen Völker ist der Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und die Bewahrung der Harmonie mit ihrem Umfeld eine vorrangige Aufgabe. Für diese Völker ist es daher selbstverständlich, dass sie ihre mütterliche Rolle nur dann beibehält, wenn der Mensch mit ihr sorgsam und respektvoll umgeht. Diese Weltanschauung hat dazu beigetragen, dass die natürliche Umgebung der indigenen Völker, so sie nicht von außen beeinflusst wurden, bis heute noch in einem hohen Maße intakt ist. Bedroht sind diese Lebensgrundlagen durch die technisch überlegenden westlichen Zivilisationen. Das dort entstandene Materialismus optimierende System in Verbindung mit seinen technischen Möglichkeiten hat zu einer Zerstörung natürlicher Grundlagen geführt. Dies kann weitergedacht dazu führen, dass die Erde sich nicht mehr regenerieren kann und die Menschheit als Ganzes in ihrer Existenz gefährdet ist. In diesem Zusammenhang ergibt sich eine Verbindung zu dem Modell des *Buen Vivir* als ausdrückliches Gegenkonzept zu materialistischen Wirtschaftsmodellen. Des Weiteren ähneln sich in ihrer Zielsetzung die indigene Kosmvision und die ökologischen

Bewegungen, die ebenfalls Widerstand gegen ungehemmten Raubbau der natürlichen Grundlagen leisten.

Im Sinne eines interkulturellen Austausches können auch die dem rationalen Denken verbundenen Menschen der westlich geprägten Zivilisation wichtige Impulse erhalten, um die Notwendigkeit einer Überwindung der zerstörerischen Praktiken zu erkennen und entsprechende Gegenbewegungen zu initiieren und zu unterstützen.

Für einen Betrachter steht auf den ersten Blick der Erhalt der indigenen Gemeinschaft und Kulturen im Vordergrund, auf den zweiten Blick ist aber zu erkennen, dass die westlichen Gesellschaften, die zu den katastrophalen Bedingungen maßgeblich beigetragen haben, von einer Übernahme der Vorstellungen der indigenen Völker über den Umgang mit der Erde gleichermaßen profitieren würden.

Studiengänge wie die LPMT sind auf jeden Fall wichtig und geeignet, die Existenz indigener Völker zu sichern. Dies wäre auch ein Erfolg für die gesamte Menschheit, denn das in diesen Völkern durch mündliche Überlieferungen gespeicherte Wissen und die spirituellen Weisheiten könnten für die gesamte Menschheit erhalten bleiben.

„Das bedeutet für mich, die Erde zu verteidigen: der Identität und der Geschichte der Völker, die ihr Augenmerk auf den Schutz der Erde richten, eine Stimme geben. Es ist eine politische Position ausgehend von der Mutter Erde, die in den weltweiten Debatten fehlt.“ (Stócel 2010: 33)

- Forschungsausblick: Im Rahmen einer Untersuchung könnte untersucht werden, in welchem Umfang, mit welchen Mitteln und welchem Resultat die LPMT und deren Absolventen tatsächlich auf die Mehrheitsgesellschaften einwirken. Um vergleichbare Ergebnisse zu erzielen, wäre es denkbar, mehrere interkulturelle indigene Hochschulprogramme – ggf. in mehreren Ländern – zu vergleichen. In Hinblick auf das *Buen Vivir* kann festgestellt werden, dass Bolivien und Ecuador es geschafft haben, die bisherige Kritik an den kapitalistisch orientierten Wirtschaftsmodellen mit der Fixierung auf stetiges Wachstum in rechtliche Normen mit Verfassungsrang zu übertragen. Ob sich die beabsichtigten Ziele auch in die Praxis umsetzen lassen wird und welche Widerstände zu überwinden sind, muss und wird die Zukunft zeigen. Es könnte eine lohnende Forschungsaufgabe sein, die Auswirkungen der Konzepte auf die Gesellschaften der beiden Länder zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

- Abram, M.** (2004a): Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. *BID, Washington, DC* [Http://Www. Iadb. Org/Sds/Doc/IND% 2DMAbramS. Pdf](http://www.iadb.org/Sds/Doc/IND%20MAbramS.Pdf).
- Abram, M.** (2004b): Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle zweisprachige Erziehung. *Indigene Völker in Lateinamerika Und Entwicklungszusammenarbeit*. S. 118–133.
- Abram, M. L.** (2010): Die zweisprachige interkulturelle Bildung (IZE). In: Lateinamerika. In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 33/3.
- Acosta, A.** (2011): Das buen vivir ist kein Rezeptbuch. Interview mit dem ecuadorianischen Politiker Alberto Acosta. *Zeitschrift Der Informationsstelle Lateinamerika*, 384. S. 9–11.
- Acosta, A.** (2015): Buen Vivir–vom Recht auf ein gutes Leben. München: Oekom Verlag.
- Antioquia, G. I.** (2015): Gobernacion. Realizar memoria vision de desarrollo 2025 para pueblos indigenas. Retrieved from [http://www.antioquia.gov.co/images/pdf/Vision de Desarrollo 2025 para Pueblos Indigenas.pdf](http://www.antioquia.gov.co/images/pdf/Vision_de_Desarrollo_2025_para_Pueblos_Indigenas.pdf)
- Arobbo, N.** (1997): Die indigene Kosmovision. In: *Pachacuti : Der Traum einer neuen Welt*. Merano: Arno Teutsch. 10–14.
- Avirama, J.; Márquez, R.** (1994): The indigenous movement in Colombia. *Indigenous Peoples and Democracy in Latin America*, 94. Retrieved from <http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/1628/1/061-076.pdf>.
- Bähr, J.; Mertins, G.** (1995). *Die lateinamerikanische Gross-Stadt: Verstädterungsprozesse und Stadtstrukturen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Boff, L.** (2012a): La Madre Tierra, sujeto de dignidad y de derechos. *América Latina En Movimiento*, 479. Retrieved from http://www.democraciay-cooperacion.net/IMG/pdf/La_Madre_Tierra_sujeto_de_dignidad_y_de_derechos.pdf
- Boff, L.** (2012b): *Zukunft für Mutter Erde: warum wir als Krone der Schöpfung abdanken müssen*. Claudius.
- Bolaños, G.; Tattay, L.; Pancho, A.** (2008): *Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*.

- Bolaños, G.; Tattay, L.; Pancho, A.** (2009): Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. *Daniel Mato (Coordinador), Instituciones Interculturales de Educación Superior En América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: Instituto Internacional de La UNESCO Para La Educación Superior En América Latina y El Ca*, 155–190.
- Bolivia**, Constituyente, B. A.; (Bolivia), R. P. para la A. C. (2007): *Nueva Constitución Política del Estado*. Asamblea Constituyente de Bolivia. Retrieved from http://www.democraticdialoguenetwork.org/app/files/documents/323/attachment/Constitucion_Politica_con_Texto_Acordado_en_1995_y_Reformas_del_2002_y_2004.doc.
- Bónfil Batalla, G.** (1977): El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1973-1979)*, 39(48), 17–32. Retrieved from http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/bonfil_indio.pdf.
- Breilh, J.** (2007): Chemischer Krieg gegen Menschen und Umwelt: Der perverse Zyklus des Plan Colombia und die Besprühungsaktionen mit Glyphosat.
- Burchard, G. D.; Tannich, E.** (2004): Epidemiologie, Diagnostik und Therapie der Amöbiasis. *Dt. Ärzteblatt 101, Ausgabe 45*. Retrieved from <http://www.aerzteblatt.de/v4/archiv/artikel.asp?id=44171>.
- Capdequí, J. M. O.**; Universidad Nacional de Colombia (Bogota). Facultad de Derecho, C. P. y S. (1940): *Estudios de historia del derecho español en las Indias*. Minerva.
- Castillo Guzmán, E.; Guevara, G.; Patricia, S.** (2015): Interculturality: Utopia's Start, or End? *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17–44.
- Chibcariwa, C.** (2012): *PLAN DE VIDA “Una minga para la pervivencia de los Pueblos Indígenas en la Ciudad con la voz de la Madre Tierra” 2012 – 2023*. Medellín - Colombia. Retrieved from <http://studylib.es/doc/8339657/plan-de-vida-cabildo-indigena-chibcariwak>.
- Cobo, J. R. M.** (1986): UN Special Rapporteur, Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities. *Study of Discrimination against Indigenous Populations*.
- Cuellar Lemos, R. N.; Martínez Montoya, F.** (2013): La revitalización del lenguaje de la medicina ancestral a partir de las veinticuatro variedades de plátano: una posibilidad para pensar otra educación Gunadule desde la Pedagogía de la Madre Tierra.
- D’Ambrósio, U.** (2005): Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 31(1), 99–120. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1>.

- de la Rosa, O. D. M.** (2017): Buen vivir y pueblos indígenas en Colombia. *Interethnic@-Revista de Estudos Em Relações Interétnicas*, 20(1), 90–104. Retrieved from <http://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/28060/19690>.
- Declaration, K.** (2002): Kimberley Declaration. *International Indigenous Peoples Summit on Sustainable Development*. S. 20–23.
- Delgado, M.** (1991): *Gott in Lateinamerika: Texte aus fünf Jahrhunderten; ein Lesebuch zur Geschichte*. Patmos-Verlag.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).** (2007): *Colombia una nación multicultural. Colombia una nación multicultural, su diversidad étnica*.
- Deschênes, J.** (1985): Proposal concerning a definition of the term “minority.” *UN Doc. E/CN*, 4, 30.
- Dieterich, A.; Wünsch, R.** (1913): *Mutter Erde: Ein Versuch über Volksreligion* (Vol. 2). Darmstadt: BG Teubner.
- Diez, M. L.** (2004): Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191–213.
- Edelmayer, F.** (2005): *Lateinamerika 1492-1850/70*. Promedia-Verlag.
- Estermann, J.; Peña, A.** (1997). *Filosofía andina*. La Paz - Bolivia: IECTA-CIDSA. https://www.iecta.cl/biblioteca/cuadernos/pdf/cuaderno_12.pdf.
- Estermann, J.** (2010): „Gut Leben” als politische Utopie. Die andine Konzeption des „Guten Lebens“ (suma qamaña/allin kawsay) und dessen Umsetzung im demokratischen Sozialismus Boliviens. Retrieved from http://m.refbejuso.ch/fileadmin/user_upload/Downloads/OeME_Migration/Herbsttagung/2012/OM_PUB_d_Gut_leben__Josef_Estermann.pdf.
- Estermann, J.** (2011): Das andine Antlitz Gottes. Andine Theologie als Schritt zu einer Dekonstruktion abendländischen Denkens. In: Gantke, W.; Schreijäck, T. (Ed.), *Religionen im Kultruwandel zwischen Selbstannahme und Selbstaufgabe*, 72–104. Berlin: LIT Verlag.
- Faschingeder, G.; Kolland, F.** (2000): *Kultur und Entwicklung*. Brandes & Apsel.
- Fatheuer, T.** (2011): Buen Vivir. Eine kurze Einführung in Lateinamerikas neue Konzepte zum guten Leben und zu den Rechten der Natur. In: *Heinrich-Böll-Stiftung Schriften zur Ökologie* (Vol. Band 17 de). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Feldt, H.; Ströbele-Gregor, J.** (2011): *Stärkung indigener Organisationen in Lateinamerika: Indigene Völker und Konflikt*. Giz.
- Fischer, T.; Klengel, S.; Buelvas, E. P.** (2017): Kolumbien heute. *Politik–Wirtschaft–Kultur*. Frankfurt Am Main, Vervuert.

- Gafner-Rojas, C.; Odendahl, F. P. D. K.; Sánchez, F. P. D. Y.** (2012): *Der Schutz indigener Sprachen im Völkerrecht und in der kolumbianischen Rechtsordnung*. na.
- Gálvez, A.; Rosique, J.; María, T. R.; Manjarrés, L.; Marín, J. S. Y. G. A.** (2007): Hábitos alimentarios y estado nutricional de la Población Embera de Frontino (Antioquia) Informe final a solicitud del plan de mejoramiento alimentario y Nutricional de Antioquia–MANÁ. *Convenio MANÁ Gobernación de Antioquia, OIA, Grupo de Investigación Medio Ambiente y Sociedad. Universidad de Antioquia. Medellín*. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1050/105025257011>.
- García, N. G.** (2013): Lenguas indígenas: riqueza cultural en riesgo. *Elmundo*. Retrieved from http://www.elmundo.com/portal/noticias/poblacion/lenguas_indigenas_riqueza_cultural_en_riesgo.php#.WpqQ_ucxnIU.
- Gawora, D.** (2011): Traditionelle Völker und Gemeinschaften als Subjekte der Veränderung. In: Gawora, D; Ide, M. E. d. S.; Barbosa, R. S., *Traditionelle Völker und Gemeinschaften in Brasilien*. Kassel university press.
- GhK; ONIC: CECOIN.** (1996): *Desecrated Land. Large projects and their impact on indigenous territories and the environment in colombia*. (O.-C. - GHK, Ed.). Bogotá Colombia; Universität Kassel: Domínguez, Luis Horacio López.
- Gleich, U. von.** (1987): Bilingual-interkulturelle Primarschulerziehung in Lateinamerika. *Eine Bestandsaufnahme aus Forschung und Praxis. Arbeiten Zur Mehrsprachigkeit*.
- Gómez Hernández, E.** (2014): Romper con el desarrollo Discursos y prácticas otraspara la vida. In *Un viaje por las alternativas al desarrollo: Perspectivas y propuestas teóricas*. 15–24. Editorial Universidad del Rosario.
- Gonzáles, T.; Antonio, G.** (2007): Política Organizativa de los Pueblos Indígenas de Antioquia. Volver a Recorrer el Camino.
- Grimm, J. L. C.** (1844): *Deutsche Mythologie* (Vol. 2). Göttingen: Dieterich. Retrieved from <http://gutenberg.spiegel.de/buch/deutsche-mythologie-756/13>.
- Gröll, I., Rodríguez, M. E. M., Murcia, R. P.; Licht, D. A.** (2009): *Las lenguas autóctonas en Colombia: consideraciones alrededor de su legitimación en la Constitución de 1991*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales-CESO, Departamento de Antropología.
- Gros, C.** (1991): *Colombia indígena--identidad cultural y cambio social* (Vol. 2). Cerec.
- Gudynas, E.** (2011): Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina En Movimiento. Publicación Internacional de La Agencia Latinoamericana de Información. Separata: Destakes Del Foro Social Mundial*, 2–4.

- Gugenberger, E.; Schweidlenka, R.** (1987): *Mutter Erde, Magie und Politik: zwischen Faschismus und neuer Gesellschaft*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Guzmán, E. C.** (2008): Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15–26. Retrieved from http://iesalfc.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/diversidad_cultural.pdf#page=219.
- Hamel, R. E.** (2001): Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. *Políticas Lingüísticas. Norma e Identidad*, 143–170. Retrieved from <https://de.slideshare.net/LucyRangelRamirez/politicas-del-lenguaje-y-educacin-indgena-en-mxico>.
- Hernández, A.** (2011): Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos.
- Höfer, B.; Dieterich, H.; Meyer, K.** (1990): *Das Fünfhundertjährige Reich. Emanzipation und lateinamerikanische Identität, 1492–1992*.
- Hofmann, A.; Nerb, T.** (2007): Kolumbien zwischen Guerillakrieg, Drogenkartellen und Reststaatlichkeit. In: *Wenn Staaten scheitern*. Springer. S. 109–130.
- Isarama, G. C.; Castro, L. G.** (2008): Experiencias en Educación Superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia. *Diversidad Cultural e Interculturalidad En Educación Superior. Experiencias En América Latina*, 223. Retrieved from http://iesalfc.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/diversidad_cultural.pdf#page=219.
- Janitschke, K.** (1991): Amöbiasis. In: *Medizinische Mikrobiologie*. Heidelberg: Springer. S. 890–892.
- Khan, B. U.; Rahman, M. M.** (2013): *Protection of minorities: regimes, norms and issues in South Asia*. Cambridge Scholars Publishing.
- Knecht, W.** (2004): *Die Kirche von Cajamarca: die Herausforderung einer Option für die Armen in Peru* (Vol. 2). Ulm: LIT Verlag Münster. Retrieved from <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/files/818/knecht.pdf>.
- König, H.-J.** (2006): *Kleine Geschichte Lateinamerikas*. Reclam.
- König, H.-J.** (2008): *Kleine Geschichte Kolumbiens*. CH Beck.
- Korherr, A. C.** (2013): Das Konzept der interkulturellen Universitäten in Mexiko. uniwiien. Retrieved from http://othes.univie.ac.at/27047/1/2013-03-19_0704418.pdf.
- Kuppe, R.** (2001): Indianische Rechte und Partizipation im Rahmen der Verwirklichung eines plurikulturellen und multiethnischen Staates. *Indiana*, S.17–18. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/2470/247018427006/>.

- Landaburu, J.** (2000): Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia. *Lenguas Indígenas de Colombia: Una Visión Descriptiva*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 25–48.
- Landaburu, J.** (2004): La situación de las lenguas indígenas de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM. Les Cahiers ALHIM*, (10).
- Lenkersdorf, C.** (1999): Kulturelle Identität und interkulturelle Kompetenz im Lichte der Kosmovision der Maya Tojoabales. In: Schreijäck, T. (Hg). *Menschwerden im Kulturwandel. Kontexte kultureller Identität als Wegmarken interkultureller Kompetenz*. Luzern: Edition Exodus. S. 118–160.
- Linhart, J.** (2008): *Indigene Universitäten: Indigene akademische Bildung in Lateinamerika: Auf dem Weg zu einer interkulturellen Wissenschaft*. München. Retrieved from http://www.academia.edu/download/34215845/IndiUni_anonym_print.pdf.
- Lombana, P. C.** (2011): Aufforderung zum Brückenbauen, aber bitte zweispurig. *ILA*, 349. S. 34–38.
- López Urrego, A. P.** (2011): El gobierno del Cabildo Indígena de Cristiania. *La Organización Vista Desde Dos Enfoques Gerenciales: Integral y Social [Tesis]*. Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de Ciencias Estratégicas. Retrieved from http://www.humanas.unal.edu.co/estepa/files/3213/2464/4172/el_gobierno_del_cabildo_indigena_de_cristiania.pdf.
- Lutter, C.; Reisenleitner, M.** (2002): Cultural Studies. Eine Einführung. Wien: *Cultural Studies, Bd. 0*.
- Marquardt-Mau, B.** (1988): Mutter Erde. In: Schächter, M. *Mittendrin – die Erde hat kein dickes Fell*. Berlin: Mann-Verl. S. 85–95.
- Mato, D.** (2011): Zwischen “Buen Vivir” und Interkulturalität. *ILA*, 349. S. 36–38.
- Meschkat, K.; Rohde, P.; Töpfer, B.** (1980): *Kolumbien: Geschichte und Gegenwart eines Landes im Ausnahmezustand*. Wagenbach.
- Molina-Betancur, C. M.** (2012a): La Autonomía Educativa Indígena en Colombia. *The Indigenous Educational Autonomy In Colombia. Vniversitas*, 261. 292.
- Molina-Betancur, C. M.** (2012b): The Indigenous Educational Autonomy In: Colombia. *Vniversitas*, (124), 261–292. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0041-90602012000100011&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Monje Carvajal, J. J.** (2015): El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia, una construcción de etnoecodesarrollo. *Revista Luna Azul*, (41).
- Müller, W.** (1995): Die Indianer Amazoniens. *Völker Und Kulturen Im Regenwald*.

- Muñoz, B.** (2012): Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México. *Mato, D.(Coordinador). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes En América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* 275–306.
- Muñoz Sedano, A.** (2001): Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Education (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá), 1*, 81–106. Retrieved from <http://educar.unileon.es/Antigua/Diversid/Enfoques.doc>.
- Odina, M. T. A.** (1999): La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *Lectura de La Pedagogía Diferencial*, 89–104. Retrieved from <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090804.pdf>.
- ONIC; CRIC; I.-U.** (2004): Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Retrieved from www.iesalc.unesco.org.ve.
- Ramirez, L. G.; González, C. H.; C, A. R.** (2005): *Censo General 2005. Dane.* <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>.
- Rappaport, J.** (2005): *Intercultural utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia.* duke university Press.
- Rappaport, J.; Tavuzzi, M. M.** (1998): *The politics of memory: Native historical interpretation in the Colombian Andes.* Duke University Press.
- Rathgeber, T.** (1994): *Von der Selbsthilfe zur Selbstbestimmung?: Chancen autonomer Lebensproduktion in indianischen und kleinbäuerlichen Organisationen in Kolumbien.* Lit.
- Rathgeber, T.** (2001a): Nachhaltigkeit in Kolumbien: Indigene Experimente in Zeiten des Krieges. *Indiana.* S. 17–18.
- Rathgeber, T.** (2001b): Sehnsucht nach Wildnis? Landethik und traditionelle Landnutzung bei indigenen Völkern. In: *Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege* (Hg.); *Wir und die Natur – Naturverständnis im Strom der Zeit.* Festschrift zum 25-jährigen Bestehen der ANL, Berichte der ANL 25. S. 121-129.
- Richter, C.** (2013): Indigene Universitäten in Lateinamerika. *Tertium Comparationis*, 19(2), 147.
- Rights, M.** (2010): International Standards and Guidance for Implementation. *United Nations.* Retrieved from http://www.ohchr.org/Documents/Publications/MinorityRights_en.pdf.
- Rivera-Mateos, M.; Osuna-Rodríguez, M.; Rodríguez-García, L.** (2017): Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23). 163–182. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielos.php?pid=S2007-28722017000300163&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Rojas, A.; Guzmán, E. C.** (2009): Multiculturalismo y políticas educativas interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48). 11–24.

- Rokos, F.** (2013): *Der völkerrechtliche Schutz und Erhalt traditionellen Wissens indigener Gemeinschaften*. BWV Verlag. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4768307.pdf>.
- Schmelkes, S.** (2008): Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. *Daniel Mato (Coordinador), Diversidad Cultural e Interculturalidad En Educación Superior. Experiencias En América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO Para La Educación Superior En América Latina y El Caribe (UNESCO-IESALC), Págs. 329–339.
- Schmelkes, S.** (2009): Intercultural universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education*, 20(1). S. 5–17.
- Schnebel, K.** (2013): *Selbstbestimmung in multikulturellen Gesellschaften: dargestellt an den Beispielen Frankreich, Deutschland und Spanien*. Springer-Verlag.
- Semper, F.** (2006): Los derechos de los pueblos indígenas de Colombia en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*, 2, 761–778. Retrieved from <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08047-3.pdf>.
- Semper, F.** (2008): Die Rechte der indigenen Völker in Kolumbien. *This Work Is Licensed under the Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland License*. To View a Copy of This License, Visit [Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/), 141.
- Serje, M.** (1987): Arquitectura y urbanismo en la cultura Tairona. *Boletín Museo Del Oro*, (19), 87–96. Retrieved from <http://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/download/7198/7461>.
- Sierra, Z.** (2010): Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. *Perspectiva*, 28(1), 157–190. Retrieved from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n1p157/17845>.
- Skovsmose, O.** (2015): (Ethno) mathematics as discourse. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 29(51), 18–37. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2015000100003&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Stocél, A. G.** (2009): La lucha de los siete hermanos y su hermana Olowaili en defensa de la Madre Tierra: hacia la pervivencia cultural del pueblo Kuna Tule. *Revista Educación y Pedagogía*, (49), 227–237. Retrieved from <http://www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6646/6089>.
- Stócel, A. G.** (2010): Die Bildung basierend auf der Mutter Erde: Eine Verpflichtung für die Menschheit. *Gesellschaftliche Bündnisse Zur Rückgewinnung Des Naturbezuges*, 21. Retrieved from <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-788-3.volltext.frei.pdf#page=22>.

- Stocél, A. G.** (2016a): *Vortrag "Weisheiten der Mutter Erde" 7. Teil: Heilung.* Völkerkundemuseum der Universität Zürich. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=EFEZ_R91F3s.
- Stocél, A. G.** (2016b): *Vortrag "Weisheiten der Mutter Erde" 8. Teil: Allianz suchen.* Völkerkundemuseum der Universität Zürich. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=kwRFb4889xc>.
- Stócel, A. G.** (2016c): *Vortrag "Weisheiten der Mutter Erde" Teil 10: Methodik.* Völkerkundemuseum der Universität Zürich. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=qYrRdy74iYM>.
- Stócel, A. G.** (2016d). *Vortrag "Weisheiten der Mutter Erde" Teil 5: Ursprung.* Völkerkundemuseum der Universität Zürich. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=tglygSeWdLA>.
- Stócel, A. G.; Ramírez, S. Y. S.; Pimienta, A. L. R.** (2013): In: *Relaciones interculturales en la diversidad.* Cátedra Intercultural. 85–94. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4768307.pdf>.
- Ströbele-Gregor, J.** (2004): Indigene Völker und Gesellschaft in Lateinamerika: Herausforderungen an die Demokratie. *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit*, S. 1–27.
- TIERRA, L. D. D. D. L. M.** Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2010). Bolivia. Retrieved from <http://emseraut.com.bo/wp-content/uploads/2016/05/CPE.pdf>
- Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, P. de E. I. (U de A, F de E)** (2010): *Propuesta de creación de programa académico: Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.*
- von Hahn, A.** (2004): *Traditionelles Wissen indigener und lokaler Gemeinschaften zwischen geistigen Eigentumsrechten und der "public domain"* (Vol. 170). Springer.
- Walsh, C.** (2005): *La interculturalidad en educación.* Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Retrieved from <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La interculturalidad en la educación.pdf?sequence=1>.
- Walsh, C.** (2008): Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9). Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/396/39600909/>.
- Zelik, R.; Azzellini, D.** (1999): Kolumbien: große Geschäfte, staatlicher Terror und Aufstandsbewegung. Retrieved from <http://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/28060/19690>.

Anhang 1

Abadio Green Stocél

Abadio Green Stocél lehrt an der U de A in *Medellín* und gehört zum Volk der *Tule*⁴⁰ in Kolumbien. Von seinem Volk wurde er bereits im Alter von 41 Jahren als „Ältester“ anerkannt. Als Präsident der OIA, als Vertreter in der ONIC und als Mitglied des *Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica* (COICA – dt. Dachverband der indigenen Völker des Amazonas-Beckens) setzt er sich für die Rechte der Indigenen ein. In seiner Rolle als Sprach- und Interkulturwissenschaftler hat er zusammen mit den indigenen Organisationen, der U de A und den indigenen Gemeinschaften ein neues und einzigartiges Bildungskonzept entwickelt, welches sich *pedagogía de la madre tierra* (dt. Pädagogik der Mutter Erde) nennt.⁴¹ Green Stocél bringt seinen Studierenden, neben dem traditionellen Wissen seines Volkes, auch die „moderne“ Lebenswelt näher, um eine Brücke zwischen diesen zwei Welten zu schaffen, wie er sagt.

Green Stocél fing vor über 20 Jahren an, das Bildungskonzept als *Strategie zur Verteidigung der Mutter Erde* zu entwickeln. Er kritisiert offen das kolumbianische Bildungssystem, da dieses nicht eigens für Kolumbien entwickelt wurde, sondern nur eine Kopie des europäischen Bildungssystems sei. Die staatliche Bildung habe keinen Bezug zur Lebens- und Arbeitswelt der indigenen Gemeinschaften. Im Zentrum der *Pädagogik der Mutter Erde* steht natürlich die Mutter Erde. Dieses kulturspezifische Weltverständnis der indigenen Völker, das die Erde als Mutter begreift, sieht er als Annäherungspunkt und sagt, dass Europa diese Betrachtungsweise durch die Rationalisierung des Wissens vergessen habe.

⁴⁰ Die Tule gehören zu der Ethnie der Kuna, eines indigenen Volkes von insgesamt ca. 70.000 Menschen, das an der Atlantikküste von Panama sowie am Golf von Urabá in Kolumbien lebt. Die kolumbianischen Tule zählen um die 2.000 Menschen und verfügen seit 20 Jahren über ein eigenes Territorium von ca. 10.000 Hektar, das ihnen nach langen Kämpfen und Verhandlungen zugesprochen wurde (<http://www.taz.de/!5084116/>; 06.06.2015)

⁴¹ <https://www.grupo-sal.de/freunde/abadio-green-stocel/>; 06.06.2015.

Anhang 2

Universidad de Antioquia (U de A)

Die U de A befindet sich im Zentrum der Hauptstadt *Medellín*. Die Universität wurde 1803 unter dem Namen *Real Colegio de Franciscanos* gegründet und ist seitdem eine staatlich-öffentliche Universität.

Im Gesetz 30 der Verfassung von 1992 wurde festgelegt, dass die U de A im ganzen Land universitäre Einrichtungen etablieren kann und dazu befugt ist, Gesellschaften, Stiftungen und anderen öffentlichen oder halböffentlichen Einrichtungen beizutreten oder solche zu gründen. Die U de A beschreibt ihre Aufgabe damit, „[...] *Wissen in einer Vielzahl von Disziplinen zu generieren, zu entwickeln und zu verbreiten - einschließlich Geisteswissenschaften, Wissenschaft, Kunst, Philosophie, Technik und Technologie durch Forschung, Lehre und Erweiterungstätigkeiten.*“⁴² Weiter beschreibt sich die U de A als eine Universität, die die Vielfalt und den Dialog fördert und Pluralismus und Umwelt achtet.

Mit 80 Bachelor-Programmen sowie über 180 Master- und Doktorandenprogrammen verfügt die U de A nach aktuellem Stand über fast 36.000 Studierende und Doktoranden. Damit zählt die Universität zu den größten und fortschrittlichsten des Landes.

⁴²<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/home/about-udea/contenido/asmenulateral/about-us/>;
06.06.2015

LADOK – Entwicklungsperspektiven

Verzeichnis der lieferbaren Schriften

- 76 Anja Umbach-Daniel: Biogassgemeinschaftsanlagen in der deutschen Landwirtschaft. Sozio-ökonomische und kulturelle Hemmnisse und Fördermöglichkeiten einer erneuerbaren Energietechnik. 2002, 194 S., 12 €.
- 77/78 Clarita Müller-Plantenberg: Zukunft für Alle ist möglich. Soziale Gerechtigkeit und nachhaltiger Naturbezug als grenzübergreifende Herausforderungen. Kassel 2003, 206 S. plus Kartenwerk, 25 €.
- 79 DAAD: Universities and Rio + 10 – Paths of sustainability in the regions, an interdisciplinary challenge. Kassel 2003, 178 S. plus CD-ROM, 15 €.
- 80 H. Feldt, D. Gawora, A. Nufer u.a.: Ein anderes Amazonien ist möglich. Träume, Visionen und Perspektiven aus Amazonien, Zusammengetragen zum 60. Geburtstag von Clarita Müller-Plantenberg. Kassel 2003, 176 S., 11 €.
- 81/82 Franziska Zimmermann: Baumplantagen zur Zellstoffproduktion. Sozio-ökologische und wirtschaftliche Auswirkungen in Venezuela. Kassel 2005, 217 S., 13 €.
- 83/84 Clarita Müller-Plantenberg, Wolfgang Nitsch, Irmtraud Schlosser, Loccumer Initiative Kritischer WissenschaftlerInnen: Solidarische Ökonomie in Brasilien und Europa - Wege zur konkreten Utopie. Internationale Sommerschule Imshausen. Kassel 2005, 229 S., 13 €.
- 85/86 Clarita Müller-Plantenberg: Solidarische Ökonomie in Europa - Betriebe und regionale Entwicklung. Internationale Sommerschule Imshausen. Kassel 2007, 296 S., 15 €.
- 87 V. Uriona: Solidarische Ökonomie in Argentinien nach der Krise von 2001. Strategische Debatten und praktische Erfahrungen. Kassel 2007, 104 S., 10 €.
- 88 Frank Muster: Rotschlamm. Reststoff aus der Aluminiumoxidproduktion - Ökologischer Rucksack oder Input für Produktionsprozesse? Kassel 2008, 136 S., 10 €.
- 89/90 A. Urán Carmona: Colombia - un Estado Militarizado de Competencia. Las Fallas Estructurales para Alcanzar la Explotación Sustentable de los Recursos Naturales. Kassel 2008, 353 S., 15 €.
- 91/92 Clarita Müller-Plantenberg, Joachim Perels: Kritik eines technokratischen Europa - Der Politische Widerstand und die Konzeption einer europäischen Verfassung. Kassel 2008, 262 S., 13 €.
- 93 Jacqueline Bernardi: Solidarische Ökonomie. Selbstverwaltung und Demokratie in Brasilien und Deutschland. Kassel 2009, 151 S. 12 €.
- 94 Clarita Müller-Plantenberg, Alexandra Stenzel: Atlas der Solidarischen Ökonomie in Nordhessen. Strategie für eine nachhaltige Zukunft. Kassel 2008. 127 S., 19 €.

- 95 Clarita Müller-Plantenberg: Der Bildungsprozess beim Aufbau der Solidarischen Ökonomie. KIGG-Kolloquium an der Universität Kassel im Januar 2008, 172 S. 12 €.
- 96 H. Feldt: Konfliktregelung in der Erdölindustrie im ecuadorianischen Amazonasgebiet und venezolanischen Orinokobecken. Kassel 2008, 174 S, 12 €.
- 97 Claudia Sánchez Bajo: Solidarische Ökonomie als Motor regionaler Ökonomie. Ardelaire in der Ardèche, Frankreich. Kassel 2009, 9 €.
- 98 C. Müller-Plantenberg, D. Gawora, Nukleus für Solidarische Ökonomie der Universität Kassel: Solidarische Netze und solidarische Ketten - Komplexe solidarische Wirtschaftsunternehmen. Kassel, 2010, 155 S., 12 €.
- 99 Heidi Feldt, Clarita Müller-Plantenberg: Gesellschaftliche Bündnisse zur Rückgewinnung des Naturbezuges. Kassel 2010, 283 S., 16 €.
- 100 Dieter Gawora, Maria Elena de Souza Ide, Rômulo Soares Barbosa: Traditionelle Völker und Gemeinschaften in Brasilien, Kassel 2011, 233 S., 14 €.
- 101 Stefanie Koch: Nachhaltige Dorfentwicklung, Zukunft-Identität-Tradition in nordhessischen Dörfern, Kassel 2012, 128 S., 11 €.
- 102 Dieter Gawora: Gesellschaftliche Verortung traditioneller Völker und Gemeinschaften, Kassel 2013, 12 €.
- 103 Dieter Gawora, Kristina Bayer: Energie und Demokratie, Kassel 2013, 186 S., 12 €.
- 104 Kristina Bayer: Beratung als Basis erfolgreicher Partizipation, Partizipative Energiesysteme in Nordhessen, Kassel 2016, 238 S., 15 €.
- 105 Sven Lämmerhirt, Annika Schmitt, Robin Sievert: Nachhaltiges Kaufungen, Kassel 2016, 77 S., 12 €
- 106 Carolin Holtkamp: Kollektive Identität und Gemeinschaft am Berg. Die Zukunftsfähigkeit der Berglandwirtschaft in zwei Südtiroler Bergweilern, Kassel 2016, 117 S., 14 €
- 107 Dieter Gawora: Traditionell zukunftsfähig. Brasilien, Indien, Westafrika, Alpen, Nordhessen. V. Internationales Kolloquium Traditionelle Völker und Gemeinschaften, Kassel 2018, 275 S., 18€.
- 108 Nadine Holthaus: Gemeinschaft im Wendland. Zwischen Individualität und Zusammenhalt, Kassel 2019, 48 S., 8€

Bezugadresse
kassel university press
Diagonale 10
D-34127 Kassel
info@upress.uni-kassel.de



ladok Lateinamerika Dokumentation
V

kassel
university

press

ISBN 978-3-7376-0816-9



9 783737 608169 >