



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Immaterielles kulturelles Erbe, kollektive Identität und Bildung in der Ixil-Region, El Quiché, Guatemala

Aretz, C.N.

Citation

Aretz, C. N. (2026, February 3). *Immaterielles kulturelles Erbe, kollektive Identität und Bildung in der Ixil-Region, El Quiché, Guatemala*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/4289416>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4289416>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

7. Nachkriegsgenerationen auf dem Weg in die Zukunft

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwiefern formale Schulbildung und/oder indigene Bildungs- und Erziehungsentwürfe dazu beitragen können, die innerhalb der Ixil-Gemeinden bestehenden Spaltungen zu überbrücken. Zudem wird untersucht, ob und inwiefern durch Bildung eine institutionelle Ungleichheit reduziert oder überwunden werden kann. Die Untersuchung erfolgt unter besonderer Berücksichtigung der Wünsche, Herausforderungen und Perspektiven von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Ixil-Region.

Zunächst erfolgt eine Kurzdarstellung der Situation und Perspektiven der Jugend und jungen Erwachsenen, gefolgt von einem knappen Überblick über das guatemaltekische Bildungssystem und die vielseitigen, historisch bedingten Herausforderungen. Diese sind relevant, um die im Anschluss vorgestellten und analysierten Beschlüsse, Programme und Materialien einzuordnen. Schwerpunkte liegen auf der bilingualen interkulturellen Bildung (EBI, *Educación Bilingüe Intercultural*), der Ausbildung der Lehrkräfte im Rahmen der EBI und der praktischen Umsetzung von EBI im Klassenzimmer. In Bezug auf die bestehende Division innerhalb der Ixil-Gemeinden sowie die vorherrschende Ungleichheit im Land widmet sich dieses Kapitel der offiziellen Strategie des Bildungsministeriums für die Jahre 2016 bis 2020 und dem Evaluationsbericht der Pilotphase der *Estratégia Nacional de la Formación Ciudadana*, einer Initiative zur Förderung der Staatsbürgerbildung. Demokratiebildung sowie Friedenserziehung stellen eine besondere Herausforderung dar, daher analysiere ich zwei didaktisch aufbereitete Lehrprogramme auf ihren Beitrag, die Jugendlichen zu einem friedlichen und guten Leben in Würde in ihren Heimatgemeinden zu befähigen.

Im Anschluss wird der Beitrag kulturell geprägter Herangehensweisen, Elemente, Methoden und Inhalte im Bildungsbereich zur Förderung des sozialen Gefüges und der Dekolonisation analysiert. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei insbesondere der Ixil-Universität zuteil, die seit über einer Dekade neue Wege im Bildungsbereich beschreitet.

Bildung konstituiert im Hinblick auf das übergeordnete Forschungsziel dieser Arbeit einen Schlüsselprozess bei der Konstruktion kollektiver Identitäten und von Zusammenhalt.

7.1 Situation der Nachkriegsgenerationen

In der vorliegenden Arbeit werden die Geburtsjahrgänge ab Ende der 1980er Jahre als „Nachkriegsgenerationen“ bezeichnet. Ihre Eltern und Großeltern erlebten die Gewalt des Bürgerkriegs und haben direkte und eigene Erinnerungen an diese Zeit. Diese Erinnerungen werden innerhalb der Familien tradiert und von Kindern bisweilen als eigene Erinnerung internalisiert. Die Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter (Grund- und Sekundarschule, nach 2015) stellen bereits die zweite Nachkriegsgeneration dar und sind ebenfalls mit den Erinnerungen des Bürgerkriegs konfrontiert²²⁸. Die Aufrechterhaltung spezifischer Opfer- und/oder Täteridentitäten wird durch intergenerationale Tradierung bedingt. Gleichzeitig werden durch das Handeln und Denken der Jugendlichen eigene Versionen dieser Erinnerungen geschaffen. Zudem sind kulturelle Dynamiken der Globalisierung und Transnationalisierung omnipräsent. Die Jugendlichen besitzen demnach nicht nur eine kulturelle Identität, sondern sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, sowohl ihre indigene Identität als auch ihre Identität innerhalb der „Mehrheitsgesellschaft“ auszuhandeln (Cheng 2015: 381). Die Lebensrealität in der Nachkriegszeit wird maßgeblich von zwei Faktoren geprägt: dem internalisierten Kolonialismus und dem Erbe des Bürgerkriegs. Jugendliche, die an den „sozialen Rändern“ der Gesellschaft positioniert sind, reflektieren ihre marginalisierte und diskriminierte Situation. Die extreme Armut, in der sie selbst oder ihre engsten Angehörigen leben, stellt eine erhebliche Belastung dar. Jugendliche und junge Erwachsene aller sozialer und ethnischer Hintergründe in Guatemala suchen nach einer „brauchbaren Vergangenheit“, die es ihnen erlaubt, nationalen Stolz und eine positive Identität zu konstruieren (Dougherty / Rubin 2016: 220, Bellino 2017: 41). Die Ausbildung eines eigenen historischen Bewusstseins ermöglicht es Jugendlichen, eine entscheidende vermittelnde Rolle in der zivilgesellschaftlichen Entwicklung einzunehmen. In einem Spannungsfeld zwischen Bemühungen um Aussöhnung und Koexistenz einerseits und einem kritischen Umgang mit der Vergangenheit andererseits (Dougherty/Rubin 2016: 220) konstruieren die Jugendlichen ein Kontinuum aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In ihnen liegt das Potenzial, eine tatsächliche Transition der Nachkriegsgesellschaft anzustoßen und nachhaltige Strukturen für ein friedliches Miteinander zu schaffen. Exemplarisch für die zivilgesellschaftliche Teilhabe junger Menschen kann die Protestbewegung von 2015 angeführt werden, die ein Ende der Korruption sowie die Amtsniederlegung Otto Pérez Molinas forderte. Ein weiteres Beispiel ist

²²⁸ „El conflicto fue vivido por personas que en 2017 son adultos y adultos mayores (entre 45 y 90 años) e incluso por sus hijos“ (IIARS 2020: html).

die Partizipation junger Ixil in zivilgesellschaftlichen und politischen Jugendorganisationen, die nicht zwangsläufig Teil der indigenen Bewegung sind.

Junge Menschen, die ihre indigene *comunidad* verlassen, um im urbanen Umfeld entweder eine Option zur universitären Bildung zu erhalten oder anderen Möglichkeiten des Lohnerwerbs nachzugehen (z. B. Arbeit in *maquiladoras*, Textilfabriken oder im informellen Sektor), durchlaufen einen Prozess der Entwurzelung aus dem bäuerlichen, ländlichen Umfeld und etablieren soziale Netze in anderen sozialen Umgebungen (Camus 2002: 63). Mitte der 2000erJahre wies Dary darauf hin, dass junge Akademiker*innen bei der Rückkehr in ihre Heimatgemeinden symbolisches Kapital und soziales Prestige mit sich tragen, welches sie von den anderen unterscheidet und wodurch sie mitunter als „stolz“, „arrogant“ und „ladinisiert“ angesehen werden (2007: 77). In indigenen Gemeinden wurde konventionelle universitäre Bildung häufig kritisiert, da sie für den Verlust von Sprache und kulturellen Traditionen verantwortlich gemacht wird. Gleichzeitig ist das erworbene akademische Wissen nicht immer in den Heimatgemeinden verwertbar. Dies führt für die jungen Absolvent*innen zu der Gefahr, in einen subjektiv perspektivlosen Schwebezustand²²⁹ zu geraten.

In zahlreichen indigenen Gemeinden Guatemalas, darunter auch in der Ixil-Region, ist Jugendarbeitslosigkeit nach wie vor ein weitverbreitetes Phänomen. Gerardo Terraza Cedillo, ein Linguist und *Licenciado* der Sozialwissenschaften aus Nebaj, verdeutlicht die Situation vieler junger Ixil: Außerhalb des informellen Sektors sind Arbeitsmöglichkeiten und Perspektiven rar. Dies betrifft sowohl die Möglichkeit, weiterführende Bildung zu erlangen, als auch die Absicherung der Familie durch eine Tätigkeit im formalen Sektor oder die Verbesserung der familiären ökonomischen Situation durch berufliche Entwicklung. Tradierte Feindbilder spielen in den Ixil-Familien eine signifikante Rolle als Initiatoren von Alltagsgewalt und tragen somit als sekundäre Faktoren zur Entscheidung zur Migration bei. Während der von mir in ruralen Schulen im Jahr 2009 geführten Interviews mit Schülerinnen und Schülern zeigte sich diese Sorge um mangelnde Perspektiven bereits bei Grundschülern²³⁰.

²²⁹ Schwebezustand beschreibt den Zustand der Nicht-Teilhabe, d. h. sie sind nicht in das Bildungssystem integriert und sind entweder im informellen Sektor tätig, oder sind in einer Beschäftigung tätig, die nicht ihrem Bildungsgrad entspricht.

²³⁰ Interviews in den Schulen von Tzalbal, Janlay, Turanza, Salquil Grande, Cantón Simocol (Nebaj), Tijom, Vatzuchil, Vicalama, Vipecbalam, Xecotz, Xepiun, Xesupio (durchgeführt im Zeitraum April – Juni 2009, pro Schule befragte ich in der Regel 2 Schüler*innen). Alle Schulen befinden sich im *municipio* Nebaj.

Gerardo ist ein junger Mensch, der über eine abgeschlossene Schul- und Universitätsbildung verfügt. Er ist einer von vielen, die den Mangel an Lohnarbeit mit einem Mangel an Perspektiven gleichsetzen. Er und andere junge Menschen fühlen sich zwischen Hoffnungslosigkeit und dem Wunsch nach Veränderung gefangen. Der Begriff „Arbeitslosigkeit“ stammt aus einem anderen, modernen gesellschaftlichen Kontext. In einer von bäuerlichen Strukturen geprägten Gesellschaft wie der Ixil-Gesellschaft wird der Begriff „Arbeitslosigkeit“ verwendet, um die fehlende Arbeit zu bezeichnen, die im formellen Sektor für einen monetären Lohn geleistet wird. Die Arbeit zur Erhaltung der Subsistenz, auf der Milpa und im Haushalt sowie in der *comunidad*, wird als wenig erstrebenswert betrachtet, da von dieser Arbeit nicht die erträumte „Verbesserung“ der Lebensumstände zu erwarten ist. Es mangelt sowohl an Vorbildern als auch an Erfolgsgeschichten jenseits von Migration. Eine Verbesserung der Lebensumstände erfordert nicht nur einen veränderten Lebensstil mit deutlich mehr modernen Annehmlichkeiten, sondern auch die Möglichkeit der Selbstverwirklichung²³¹. Diese Entwicklung lässt sich einerseits durch eine Persönlichkeitsentwicklung im Sinne Wilhelm von Humboldts begreifen, der die Entwicklung der Persönlichkeit als zweite Säule der Bildung definierte (von Henting 1996), und andererseits durch eine Bewusstseinsbildung im Sinne Paulo Freires (1975 [¹1968]), der diese als Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe definierte.

Viele Jugendliche und junge Erwachsene befinden sich in diesem „sozialen Schwebezustand“. Sie sind nicht in das Bildungssystem integriert und gehen entweder einer Tätigkeit im informellen Sektor nach oder sind nicht ihrem Bildungsgrad entsprechend beschäftigt. Die Beschäftigung im informellen Sektor, der auch als „Überlebenssektor“ bezeichnet wird, führt dazu, dass viele indigene Frauen und Männer gesellschaftlich unsichtbar bleiben, wodurch auch ihre Kompetenzen, Fähigkeiten und ihr Wissen marginalisiert werden (Wotherspoon 2015: 93). Diese als „Einbahnstraßensituation“ bezeichnete Konstellation resultiert in politischem Misstrauen sowie einem signifikanten Risiko sozialer Exklusion (Bellino 2017: 4). Jugendliche sehen sich in zahlreichen Regionen mit der Herausforderung konfrontiert, dass ihre Handlungskompetenz eingeschränkt zu sein scheint. Dies kann dazu führen, dass sie sich entweder für die Migration entscheiden oder in die Kriminalität abrutschen. Die Zunahme von Kriminalität und Gewalt unter Jugendlichen, nicht nur unter den sogenannten *maras*, zeigt eine deutliche Verbindung zu diesem Phänomen. Kriminalität und Gewalt sind in Guatemala auf

²³¹ Interview Rosalina Brito, 16 Jahre, Nebaj, 15.03.2015.

unterschiedlichsten Ebenen präsent und allgegenwärtig (Carmack 2009: 186; Copeland 2019: 8). Als indigene Jugendliche müssen sie zudem täglich eine Entscheidung darüber treffen, wie sie die Traditionen ihrer *comunidad* sowie die Zugehörigkeit zu einer seit jeher marginalisierten Gruppe in Einklang bringen und gleichzeitig die Ansprüche und Versprechen der modernen, globalisierten Welt berücksichtigen können.

Ungeachtet aller Hürden und Gefahren scheint für viele Jugendliche die Migration²³² in die USA die einzige Perspektive zu sein. Trotz vieler Geschichten des Scheiterns, von Toten oder finanziell ruinierten Deportierten dienen jene Familien in den Gemeinden als Vorbild, die über größeren finanziellen Wohlstand verfügen und diesen auf die erfolgreiche Migrationsbiographie eines Familienmitglieds zurückführen (Löfving 2009: 156, Stefoni 2012: html). Primäre Push-Faktoren sind Armut in den marginalisierten indigenen Gemeinden, sich verschärfende lokale Landknappheit und Mangel an Arbeitsplätzen im formellen Sektor (Little 2009: 2). Statistisch erfasst werden sie, als unbegleitete Kinder, *niños no acompañados*²³³, oftmals erst dann, wenn sie als Deportierte wieder guatemaltekischen Boden unter den Füßen haben. Die Kinder und Jugendlichen bewegen sich in völliger Illegalität, abseits von allen staatlichen Kontrollen und ohne jeden Schutz. Sie setzen sich vielen, teils lebensbedrohlichen Gefahren aus (OREMI 2018: html)²³⁴.

7.2 Schulische Bildung in Guatemala

Der Schulunterricht wies über einen erheblichen Zeitraum hinweg eindeutige ethnozidale Merkmale auf und zielte auf die vollständige Assimilation der indigenen Bevölkerung ab. Jacinto Cobo berichtete aus seiner Schulzeit in den 70er Jahren, dass Unterhaltungen auf Ixil sofort Bestrafungen nach sich zogen, die nicht selten den Einsatz physischer Gewalt beinhalteten²³⁵. Während des Bürgerkriegs war der Schulbesuch in vielen Regionen des Hochlands stark eingeschränkt, da Schulen und Lehrkräfte zu Zielobjekten von Aggressionen wurden. Trotz des Krieges stattfindender Unterricht trug zur Intensivierung der assimilierenden Praktiken bei (Cojtí Cuxil 2005).

²³² Zu internationaler Jugendmigration als modernes, globales Phänomen existiert eine Fülle von Forschungsliteratur, z. B. die Arbeiten von Lauren Heidbrink und Giovanni Batz.

²³³ Zwischen Januar und Oktober 2018 wurden durchschnittlich 38 Kinder und Jugendliche alle 24h aus den USA nach Guatemala rückgeführt (OREMI 2018).

²³⁴ Über ihren Verbleib und die Dramatisierung ihrer Situation durch die rezente Einwanderungspolitik der USA, nicht zu vergessen die damit einhergehenden Menschenrechtsverletzungen, zu forschen, bedarf einer anderen Studie und ist nicht Gegenstand dieser Arbeit.

²³⁵ Interview, 25.03.2015, Nebaj.

Im Alter von drei bis sechs Jahren besteht die Möglichkeit, eine Vorschule zu besuchen, wobei es sich um ein freiwilliges und nicht weit verbreitetes Angebot handelt. Ab dem sechsten Lebensjahr besteht Schulpflicht, von sechs bis zwölf Jahren erfolgt die Beschulung in der Grundschule (*primaria*), von 13 bis 15 Jahren in der Mittelschule (1. bis 3. *básico*) und die weiterführenden berufsbildenden oder allgemeinbildenden Schulen (*diversificado* bzw. *magisterio*) können ab 16 Jahren besucht werden (Mineduc 2019: html).

Die aktuellen Schulbesuchszahlen sind als niedrig zu bewerten. Zudem ist nach Abschluss der Primarbildung ein signifikanter Rückgang der Schülerzahlen zu verzeichnen. Im Jahr 2023 besuchten im *departamento* El Quiché 65,01 % der Kinder im schulpflichtigen Alter eine Klasse in der Grundschule. Die Geschlechterverteilung wies eine ähnliche Verteilung auf: 65,24 % der schulpflichtigen Jungen und 64,78 % der schulpflichtigen Mädchen waren im jeweiligen Schuljahr eingeschrieben. Für die Mittelschule (*básico*, 13 bis 15 Jahre) sanken die Zahlen auf 12,02 % der Jugendlichen (12,01 % Jungen, 12,03 % Mädchen) im entsprechenden Alter in einer beliebigen Klasse der Mittelschule. 7,67 % der 16 Jahre oder älteren Jugendlichen begannen 2023 in einer weiterführenden Schule des *ciclo diversificado*. Dabei war der Anteil der Mädchen leicht höher (7 %) als der der Jungen (5,24 %)²³⁶. Genderbasierte Ungleichheit ist, wie die Zahlen von 2023 zeigen, deutlich zurückgegangen. Die Statistiken auf Ebene der *departamentos* berücksichtigen jedoch weder die Differenz zwischen der Ladino- und der indigenen Bevölkerung noch die Diskrepanz zwischen der Bevölkerung in ruralen und urbanen Regionen (siehe weiter unten). Die Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen in den ländlichen Regionen leiden unter ungleichem Zugang zu Bildung und stark schwankender Qualität der Bildung, die sie erhalten können. Guatemala bleibt ein von Ungleichheit geprägtes Land.

Die Unterzeichnung der Friedensverträge wurde von der Hoffnung begleitet, dass durch Bildung die Ungleichheit der guatemaltekischen Gesellschaft bekämpft und somit ein friedliches Zusammenleben erreicht werden könnte. Gemäß dieser Theorie sollten die Nachkriegsgenerationen in Schulen zu Bürger*innen mit einer neuen nationalen Identität

²³⁶ Das guatemaltekische Bildungsministerium veröffentlicht umfassende jährliche Statistiken zum Schulbesuch auf seiner Internetpräsenz <https://estadistica.mineduc.gob.gt/anuario/home.html#> und ältere Zahlen zum Schulbesuch auf Ebene der *municipios* https://estadistica.mineduc.gob.gt/anuario/data/anuario/2012/data/Historico/Historico_Inicial_Municipal.pdf (Zugriff 02.02.2025).

geformt werden, basierend auf Prinzipien der demokratischen Bürgerschaft und der gleichwertigen Anerkennung der politischen, kulturellen, ökonomischen und spirituellen Rechte aller Guatimaltek*innen (Peace Accords 1996: 39; Heckt 1999). Problematisch ist jedoch, dass das Bildungssystem mit seinen Institutionen ein Ergebnis des von Kolonialismus und Assimilationspolitik geprägten Umgangs mit Ungleichheit und Wissensbeziehungen ist.

Zwar konstatiert der UNESCO Monitoring-Report *Education for All* (2014) für Guatemala eine Verbesserung in den Bereichen Literalität und Gender-Gap in den Jahren 2000–2013, jedoch bleibt die Inklusion der indigenen Völker, und insbesondere von Frauen und Menschen mit Behinderung, hinter den Zielsetzungen zurück. Auch die Qualität der formalen Bildung ist laut MINEDUC nicht ausreichend. Bildung stellt einen Schlüsselfaktor für Ungleichheit dar, und dies selbst dann, wenn sie tatsächlich stattfindet. In der guatimaltekischen Gesellschaft werden indigenen Jugendlichen nur sehr begrenzte Möglichkeiten geboten, aus eigener Kraft einen sozialen Aufstieg zu vollziehen, der allein durch Bildung realisiert werden kann. Änderungen lassen sich nur schwer und langsam umsetzen und sind auch nur von dem Punkt aus möglich, an dem sich die Gesellschaft gerade befindet. Die Partizipation indigener Völker in kontemporären Gesellschaften ist nach wie vor von ungleichen Macht- sowie Wissensverhältnissen geprägt. Dennoch zeichnet sich im Zuge vielfältiger Bemühungen, Bildung zu dekolonialisieren, ein Wandel hin zu Anerkennung und Förderung indigenen Wissens und dazugehöriger Lernformen ab (Wotherspoon 2015: 77).

Selbst eine mit guten Absichten entwickelte Bildungspolitik kann sich nachteilig auf die Bestrebungen auswirken, die indigene Sprache, Kultur und Identität zu schützen und zu stärken. Den nationalen Bildungsprogrammen liegen in der Regel Ziele wie die Stärkung einer einheitlichen nationalen Identität oder Patriotismus zugrunde, wobei ethnische Hintergründe oftmals keine Rolle spielen oder unerwünscht sind (Jacob et al. 2015: 6). So treibt Guatemala die Konstruktion einer einheitlichen nationalen Identität „Yo soy puro guatemalteco“²³⁷ voran, in der die indigene Identität nicht zum Tragen kommt. Darin manifestiert sich ein dem Bildungssystem und insbesondere der *Educación bilingüe intercultural* inhärentes Dilemma.

Des Weiteren ist festzustellen, dass in ruralen indigenen Gemeinschaften eine Ablehnung formaler Schulbildung durch zahlreiche Eltern besteht. Diese Ablehnung ist auf

²³⁷ Die Schultage beginnen landesweit mit dem Hissen der guatimaltekischen Nationalflagge, Salutieren und Singen der vollständigen Nationalhymne (Maxwell 2009: 92).

assimilatorische Strategien, Repression und Lebensferne zurückzuführen, wie das Beispiel von Jacinto Cobo (siehe oben) zeigt. Scheitern indigene Kinder und Jugendliche in ihrer Bildungsbiografie, wird von den Mitgliedern der dominanten Bevölkerung die Schuld dafür den Betroffenen zugewiesen. Das Versagen der indigenen Gesellschaft als Kollektiv wird dabei suggeriert und die fehlende Fähigkeit, sich in der „modernen Welt“ zu behaupten, wird als Grund für das Scheitern der indigenen Kinder und Jugendlichen angeführt (Reyhner und Kumar Singh 2015: 16).

7.2.1 Ländliche Peripherie, Beispiele aus der Ixil-Region

Die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs von Erwachsenen in Ixil-Region belief sich im Jahr 2010 auf dreieinhalb Jahre. CONALFA veröffentlichte im Jahr 2023 aktuelle Zahlen zu Illiteratität aus den *municipios* des *departamento* El Quiché. San Gaspar Chajul hat mit einer Analphabetismusquote von 43,95 % die dritthöchste Quote in El Quiché. San Juan Cotzal verzeichnet 37,55 % und Santa María Nebaj 33,57 % (2023: [html](#)). CONALFA führt die Hauptursachen für Schulabrecher*innen und hohe Quoten des Analphabetismus neben qualitativ unzureichendem Unterricht auf folgende Faktoren zurück: extreme Armut, schwindende Ernährungssicherheit, frühe Elternschaft und die daraus resultierende Notwendigkeit, einer Lohnarbeit nachzugehen (2023: [html](#)). Seit Abschluss der Friedensverträge wurde das Bildungssystem durch internationale Organisationen mit finanziellen Mitteln und Impulsen unterstützt. Ein wesentlicher Aspekt hierbei war die Einbeziehung historischer Erinnerungen als Grundlage für das zukünftige Zusammenleben sowie die Implementierung von Friedenserziehung in den Politik- und Sozialkundeunterricht. Die Grundschulen in der Ixil-Region, wie sie in den Abbildungen 25-28 dargestellt sind, sind in der Mehrzahl als „bilinguale interkulturelle Schulen“ konzipiert. Wie die Abbildungen zeigen, bestehen diese Schulen meist aus einem oder zwei Klassenräumen, in denen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen unterrichtet wird. Für die unterrichtende Lehrkraft besteht in der Regel die Herausforderung, den Unterricht in sämtlichen Fächern zu gewährleisten. Dem Schulgebäude angegliedert befindet sich in der Regel ein kleines Küchenhaus. Größere Schulen mit mehr als zwei Lerngruppen verfügen über eine Schulleitung vor Ort sowie eine administrative Kraft. Die verfügbaren materiellen Ressourcen reichen von mäßig bis kaum vorhanden. Die Schulhütte in Turaanza bietet keine lernförderliche Atmosphäre (vgl. Abb. 27). Turaanza ist ein *caserio* Nebajs, in dem aus den CPR zurückgekehrte Familien von der Regierung ein Stück Land und eine *casa de tablas* erhalten haben. Die Schule befand

sich 2009/10 in einem desolaten Zustand und wurde aufgrund einer fehlenden offiziellen Lehrkraft von der Gemeinschaft selbst verwaltet.

In Guatemala wurden nach der Unterzeichnung der Friedensverträge mehrere Bildungsreformen implementiert. Allerdings gestaltet sich deren Umsetzung, insbesondere in den ruralen, peripheren Gebieten, als problematisch. Trotz der in den Regierungsprogrammen geäußerten Rhetorik, die auch auf die Situation in den ländlichen Gebieten eingeht, fokussieren sich sowohl die schulischen als auch die außerschulischen Programme auf urbane oder halurbane Regionen. Dies resultiert in einer unzulänglichen Bildungsinfrastruktur und erschwert den Zugang zu Bildung für die Mehrheit der ländlichen Bevölkerung (Torres 2009: 92). In den Provinzhauptstädten Nebaj, Chajul und Cotzal sind weiterführende Schulen angesiedelt. Den Schülerinnen und Schülern stehen zwei Optionen zur Verfügung, wenn sie aus den umliegenden Dörfern stammen: Entweder sie kommen bei Verwandten oder Bekannten in Nebaj unter oder sie nehmen am Unterricht der *telescundaria* teil. Die Familien sehen sich mit beträchtlichen finanziellen Herausforderungen konfrontiert, wenn sie das Schulgeld für ihre Kinder aufbringen wollen.

In einigen Familien wird Schulbildung als eine zusätzliche Aktivität für die Kinder betrachtet, die einen erheblichen Teil der Zeit in Anspruch nimmt und in der die Kinder nicht als Arbeitskräfte zur Verfügung stehen. Diese Einstellung ist auch dafür verantwortlich, dass die Anwesenheit der Kinder während des Unterrichts unregelmäßig ist und die Zahl der Schulabbrecher*innen sehr hoch ist. Mädchen müssen oft aufgrund einer frühen Schwangerschaft ihre Bildungsbiografie abbrechen. Daher muss Bildung als Humankapital in den indigenen *comunidades* besondere Voraussetzungen erfüllen, um einen positiven Einfluss auf das Selbstbild der Mitglieder und die Lebensqualität zu haben. Es ist festzustellen, dass soziale Ungleichheit nicht allein durch die Gewährung von Zugang zu geeigneter Bildung für marginalisierte und diskriminierte Bevölkerungsgruppen überwunden werden kann.

7.2.2 Mayasprachen als Unterrichtssprachen und *escuelas mayas*

Mayasprachen als Unterrichtssprachen erhielten in der Mitte der 1960er Jahre Einzug in die Schulen, jedoch weiterhin unter der Prämissen, die *castellanización*, die Assimilation der indigenen Kultur an die spanischsprachige, zu erleichtern. Erst 1985, mit dem Programm PRONEBI (*Programa Nacional de Educación Bilingüe*), wurden erste ernsthafte Versuche

unternommen, durch bilingualen Unterricht die indigenen Sprachen und somit auch die eng mit den Sprachen verknüpften kulturellen Konzepte Teil des Bildungssystems werden zu lassen (Becker / Richards 1996: 210–213). Engagierte Lehrkräfte, Eltern und *líderes comunitarios* gründeten 1993 die Dachorganisation ACEM (*Asociación de Centros Educativos Mayas*) und die ersten *escuelas Mayas* wurden gegründet. 1996 erfolgte mit den Friedensverträgen die öffentliche Anerkennung sowohl der Existenz als auch der Notwendigkeit der *escuelas Mayas*. Seit 1997 sind die Schulen vom Bildungsministerium anerkannt und Teil des Schulsystems. Auch die Finanzierung erfolgt mit öffentlichen Geldern (ACEM 2018: [html](#)).

„Die Maya Bildung und Erziehung ist ein System intergenerationaler Traditionen, welches die Basis ihrer Nachhaltigkeit darstellt.“²³⁸ Dieses Leitbild der Maya-Schulen orientiert sich an der in den Familien praktizierten *educación maya*. Sie umfasst orale Traditionen und religiöse Weltsicht, Wissen über den Subsistenzlandbau, Regeln und Gesetze des sozialen Zusammenlebens – kurz alle Punkte, die für das tägliche Leben in der *comunidad* essenziell sind. Es handelt sich im Prinzip um die Vermittlung allgemeiner Aspekte von Sozialisation, und zwar Werte, Fertigkeiten und Kompetenzen, die in den indigenen *comunidades* von Bedeutung sind und in konventionellen formalen Bildungseinrichtungen nicht beachtet werden (Wotherspoon 2015: 78).

Das Konzept der Maya-Schulen²³⁹ ist eine der ersten Manifestationen von Emanzipation und Dekolonisation, da es die Institution „Schule“ nach den Bedürfnissen der indigenen *comunidades* gestaltet und nicht versucht, indigene Werte und Traditionen als unintegriertes, unsystematisches Anhängsel in das bestehende System zu integrieren (Becker / Richards 1996: 216-220; Wotherspoon 2015: 89). *Educación indígena* hat nicht nur Jahrhunderte überdauert, sondern ist auch in der jüngeren Vergangenheit zunehmend Inhalt und Ausdruck von Widerstand und Kritik an hegemonialer, marginalisierender Bildungspolitik. Es kam jedoch nicht zu einer konsequenten, flächendeckenden Umsetzung von Bildung, die sich an *educación indígena* orientiert und indigene Methoden einbezieht (Heckt 1999: 324, Bellino 2017).

²³⁸ *La Educación Maya en Guatemala es un sistema de tradiciones intergeneracionales que es la base de su sostenibilidad* (ACEM 2018: [html](#)).

²³⁹ In der Ixil-Region traten zu der Zeit der Feldforschung keine *escuelas mayas* in Erscheinung, die die *educación maya* aus dem Bereich der Familie in den formalisierten Kontext einer Schule integrieren.

Mitte der 2010er Jahre begann das Bildungsministerium mit der Implementierung einiger Reformen und Programme mit dem Ziel, EBI (*Educación Bilingüe Intercultural*) qualitativ zu verbessern und ihre Verbreitung zu erweitern.

Bildung in Guatemala durchlief eine ambivalente Entwicklung. In vorwiegend privaten Bildungseinrichtungen, deren Lehrkörper und Direktoren der Maya-Bewegung angehören, wird eine positive Wiederwertschätzung der ethnischen Identität gefördert. Dies geschieht mittels Aktivitäten und Initiativen, die sich an den Punkten der Friedensverträge orientieren. Gleichzeitig erfahren derartige Aktivitäten Widerstand und Bedrohung von außerhalb. Die Ablehnung des Unterrichts in den Mayasprachen seitens der Eltern ist keine Seltenheit. Ein wesentlicher Aspekt dieser ablehnenden Haltung ist die Wahrnehmung einer als unangemessen erachteten Vermittlung von Sprachunterricht in einer Mayasprache. Vielmehr wird von den Eltern die Auffassung vertreten, dass es aus ihrer Perspektive zielführender wäre, wenn den Kindern stattdessen Sprachunterricht in Englisch oder sogar Deutsch und Französisch angeboten würde (Dary 2007: 78). Die indigene Sprache wird dem Fortschritt und der Entwicklung als hinderlich angesehen und hauptsächlich mit Armut und kleinbäuerlicher Landwirtschaft assoziiert – sie ist stigmatisiert (Jacob 2015: 131). Die Eltern, die sich gegen den Sprachunterricht aussprechen, sind nicht mehr (ausschließlich) in der Landwirtschaft tätig, sondern betreiben ein kleines Unternehmen und sind häufig auch Angehörige der politischen Führungsriegen in den Provinzhauptstädten. In der Literatur wird die indigene Mittelschicht mitunter als aufstrebende „Bourgeoisie“ bezeichnet (Hale 2004: 17). Sie haben ein positives Bild ihrer eigenen Person als erfolgreichen *indígena* (*indígena de éxito*), lehnen aber gleichzeitig religiöse Praktiken und Sprache als rückständig ab (*cosas de antes*) (Dary 2007: 79). So nehmen sie ambivalente Rollen in den *comunidades* ein. Verschiedene Ausprägungen von Mikro- bzw. Makroaggressionen gegen indigene Völker führten dazu, dass Individuen sich von ihrer Sprache abwenden und sie als hinderlich für den sozialen Aufstieg in der Mehrheitsgesellschaft erachten (Jacob 2015: 131).

Die gegenwärtigen Arbeitsschwerpunkte des Bildungsministeriums konzentrieren sich auf die Förderung der schulischen Infrastruktur, die Qualität des Unterrichts sowie die Sicherstellung des Vorschul- und Grundschulunterrichts. Die Reformen und finanziellen Zuwendungen förderten über einen längeren Zeitraum hauptsächlich die Primarbildung. Nun rücken die Überarbeitung des Bildungsplans für die Sekundarschulen (CNB, *Curriculo Nacional Base*) sowie die entsprechende finanzielle Förderung in den Fokus.

7.3 EBI – *Educación Bilingüe Intercultural*

Das Bildungsministerium definierte 2017 *Educación Bilingüe Intercultural* für Guatemala als gleichzeitige und gleichberechtigte Beschulung in zwei Sprachen – der Muttersprache (L1) und der spanischen Sprache (L2). Dem zugrunde liegt ein Verständnis von Bilingualität, wonach eine bilinguale Person zwei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht, da sie in einer zweisprachigen Umgebung aufwächst.

EBI basiert zudem auf der Definition von Interkulturalität der UNESCO. „Interculturality: Refers to the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect“ (2005: Article 4.8). Demnach bedeutet Interkulturalität, dass diverse Kulturen existieren und in einen gleichwertigen Austausch miteinander stehen. Daraus entsteht die Möglichkeit, gemeinsame kulturelle Aussagen mittels Dialoges und gegenseitigen Respekts zu schaffen.

Laut UNESCO und ihren Leitlinien für interkulturelle Bildung und Erziehung bietet Schulbildung idealerweise allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die kulturellen Unterschiede in ihrer Lebenswelt wahrzunehmen und zu verstehen (UNESCO 2006: 30-31). Ziel ist es, einen respektvollen und verständnisvollen Dialog zwischen unterschiedlichen Völkern in einem diversen Staat zu ermöglichen. In Guatemala soll das Miteinander von vier Völkern ausgehandelt werden: das der Maya, das der Garífuna, das der Xinka und das der Ladino (Mineduc 2020: html). In dieser Selbstdarstellung des Bildungsministeriums findet die machthabende Elite, die sich selbst „als weiß und rein europäisch“ versteht, keine Beachtung (Kalny 2017: 75). Obwohl dieses Selbstverständnis der Elite nicht den Tatsachen entspricht (Arzú 1995: 190), trägt es dennoch zur Persistenz der diskriminierenden politischen Situation Guatemalas bei.

Als Ziele formuliert das Ministerium sowohl die Unterstützung der Identitätsbildung als auch einen fundamentalen Beitrag zur Verminderung von Ungleichheit der gesellschaftlichen Teilhabe und echtes interkulturelles Miteinander:

La Educación Bilingüe Intercultural – EBI – es el desarrollo y modalidad educativa planificado y elaborado en dos idiomas: la lengua materna o primer idioma (L1) y el español (L2); que promueve la convivencia entre personas de diferentes culturas,

dirigido a los cuatro pueblos que cohabitan en el territorio guatemalteco: Maya, Garífuna, Xinka y Ladino²⁴⁰.

La EBI es el eje en el cual se construye la identidad y proporciona las herramientas necesarias para que los cuatro pueblos que cohabitan en Guatemala amplíen sus oportunidades de crecimiento local, regional y nacional, logrando el pleno desarrollo de su potencial en los ámbitos de la vida social para una verdadera convivencia intercultural²⁴¹ (Mineduc 2020: html).

Auf Grundlage dieser Definition und der übergeordneten Ziele wurden mittel- und langfristige Zwischenziele sowie ein Maßnahmenkatalog formuliert. Das Ministerium veröffentlichte keine Daten, aus denen ersichtlich wäre, welche Ziele bereits erreicht wurden und welche Maßnahmen ergriffen, evaluiert und fortgeführt oder angepasst wurden.

Die ersten nach dem bilingualen interkulturellen Konzept arbeitenden Schulen wurden in den linguistischen Gemeinden der K'iche', Kaqchikel, Q'eqchi' und Mam gegründet. Die Etablierung der „Pilotenschulen“ markierte den Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung dieses pädagogischen Konzepts. Die Größe der linguistischen Gemeinschaft stellte dabei ein entscheidendes Kriterium für die Auswahl geeigneter Standorte dar. Schulen in den Regionen der Q'anjob'al, Ixil, Tz'utujil, Poqomchi', Achi, Akateko, Awakateko, Chuj, Popti', Mopan, Xinka und Garífuna wurden ergänzt. Dabei stand zunächst der Vorschulbereich im Fokus, es folgte eine schrittweise Ausweitung auf die Grundschulbildung bis zur 4. Klasse. Damit einher ging die systematische Weiterbildung von Lehrkräften zu *maestros bilingües* in ihren jeweiligen Muttersprachen. Zudem wurde didaktisches Material erstellt, vornehmlich zur Alphabetisierung und darauf aufbauend zur Lesekompetenz in den Mayasprachen sowie in Mathematik. Außerdem sollte die Lehrkräftebildung für den bilingualen interkulturellen Bereich einer eigenen *Universidad Maya* angegliedert werden:

Meta No. 5 Escuelas Normales Bilingües Interculturales fortalecidas en cuanto a metodología y formación de docentes bilingües interculturales, Acción No. 5.6 Vincular la formación inicial docente Bilingüe intercultural con la Universidad Maya.²⁴² (Mineduc 2020: html)

²⁴⁰ „Interkulturelle bilinguale Erziehung – EBI – ist eine Entwicklungs- und Erziehungsmethode, die in zwei Sprachen geplant und durchgeführt wird: in der Muttersprache oder ersten Sprache (L1) und in Spanisch (L2). Sie fördert die Koexistenz zwischen Menschen verschiedener Kulturen und richtet sich an die vier Völker, die in Guatemala zusammenleben: Maya, Garífuna, Xinka und Ladino.“

²⁴¹ „EBI ist die Achse, auf der sich die Identität aufbaut, und stellt den vier Völkern, die in Guatemala zusammenleben, die notwendigen Instrumente zur Verfügung, um ihre Möglichkeiten für lokales, regionales und nationales Wachstum zu erweitern und ihr Potenzial in den Bereichen des sozialen Lebens für ein echtes interkulturelles Zusammenleben voll zu entfalten.“

²⁴² „Ziel Nr. 5 Stärkung der interkulturellen zweisprachigen Lehrerausbildungsstätten in Bezug auf Methodik und interkulturelle zweisprachige Lehrerausbildung, Aktion Nr. 5.6 Verknüpfung der interkulturellen zweisprachigen Lehrerausbildung mit der Maya-Universität.“

Educación Bilingüe Intercultural wird jedoch nicht dazu führen, dass die Kompetenz in der spanischen Bildungssprache obsolet wird. Sie bleibt unverzichtbar für den sozialen Aufstieg sowie die aktive Teilhabe an der Gestaltung der Gesellschaft. Sowohl Eltern, Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte sind sich dessen bewusst, und darin wurzelt auch die in manchen Familien verbreitete abnehmende Wertschätzung der indigenen Sprachen. Dies ist eine weitere Facette der oben beschriebenen widersprüchlichen Dynamik von „Bildung“ (Bourdieu 2009; Wotherspoon 2015: 82-85).

Die konstruierte Interkulturalität, die durch Akteure wie Politiker*innen oder Policymaker erzeugt wird, ist ein Beispiel für die widersprüchliche Dynamik, die in diesem Kontext entsteht. Alte Muster kolonialer oder unterordnender Sichtweisen auf „das Andere“ werden reproduziert und alte Machtpositionen gestärkt. Dies steht im Widerspruch zu den Idealen der Interkulturalität. Interkulturalität zielt auf Interaktion und Dialog zwischen Personen unterschiedlicher kultureller Hintergründe ab und strebt die Überwindung vielfältiger Asymmetrien an, die die Wahrnehmung von „dem Anderen“ als gleichwertiges Subjekt mit Identität und Handlungskompetenz verhindern (Llanes Ortiz 2008: 50-51).

7.3.1 Ausbildung der Lehrkräfte

Kulturelle Werte und Kulturerbe können nur weitergegeben werden, und zwar auch an die nicht-indigenen Bereiche der „multikulturellen“ Gesellschaft Guatemalas, wenn die Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Befähigung der Lehrkräfte zu echtem interkulturellem Handeln, erfüllt werden.

Von 1987 bis 1993 war insbesondere die Universidad Rafael Landívar (URL) mit dem Programm PRODIPMA (*Desarrollo Integral de la Población de Guatemala – „Integrale Entwicklung der Bevölkerung Guatemalas“*) an der professionellen Ausbildung von explizit Maya-Lehrkräften und Maya-Akademiker*innen verschiedener Fachrichtungen als Multiplikator*innen beteiligt. Neben der Ausbildung zu Ärzt*innen, Anwält*innen und Verwaltungskräften zielte das Programm in erster Linie auf möglichst weitreichende Alphabetisierung (Maxwell 2009: 86). Seit 2005 bietet die URL mit dem Programm

Edumaya²⁴³ eine professionelle Ausbildung für bilinguale Lehrkräfte²⁴⁴. Den Arbeitsbereich Alphabetisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen außerhalb des Schulsystems hat ebenfalls die US-Hilfsorganisation USAID mit dem Programm *Leer y Aprender* (Lesen und Lernen) übernommen²⁴⁵.

Bereits kurz nach Abschluss der Friedensverträge wurde an einer Bildungsreform gearbeitet. 1997 wurde die COPARE, *Comisión Paritaria de Reforma Educativa* („Paritätische Kommission für die Bildungsreform“), eingerichtet. Ihr Fokus lag auf der Aufwertung der Lehrkräfteausbildung im Vorschul- und Primarbereich auf ein universitäres Niveau. Traditionell erfolgte die Lehrkräfteausbildung im Vorschul- und Primarbereich an weiterführenden Schulen (*Escuelas Normales de Educación Media, Ciclo Diversificado*), nur die Ausbildung der Lehrkräfte im Sekundarbereich erfolgte an Universitäten. Jedoch dauerte es länger als 15 Jahre, die Reform zu konkretisieren. Im Jahr 2003 wurden die *Escuelas Normales* testweise in Einrichtungen der *Educación Superior* (der tertiären Bildung) umgewandelt. Aufgrund der Schwierigkeiten bei der Implementierung der Reform und mangelnder Weitsicht hinsichtlich der nötigen Konditionen trat diese 2004 außer Kraft. Das Ausbildungscurriculum zum *Magisterio de educación infantil intercultural bilingüe* umfasste bereits in der Fassung von 2006 verpflichtende Lehrveranstaltungen, die explizit die soziale Realität thematisieren, *Realidad Social Cultural: Cultura, Identidad y Derechos Humanos* („Soziokulturelle Realität: Kultur, Identität und Menschenrechte“) und zur Demokratie- und Wertebildung *Enfoques Pedagógicos: Educación para la democracia y en valores* („Pädagogische Ansätze: Erziehung zur Demokratie und Werteerziehung“)²⁴⁶. 2009 wurde die Aufgabe, eine Übereinkunft zur Transformation der initialen Lehrkräfteausbildung zu finden, an die Steuergruppe Lehrkräfteerstausbildung (*Mesa Técnica de FID, Programa de Formación Inicial Docente*)²⁴⁷ übertragen (UNESCO 2017: 134).

²⁴³ Das Programm erhält Fördermittel der US-amerikanischen *Agency for International Development*.

²⁴⁴ Aktuelles Studienangebot des Studiengangs *Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural* (Campus Quiché):

<http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/18/archivos/Lic%20EBI%20CMYK%20quiche%20PATHS.pdf?sm=c11> (Zugriff 03.12.2020).

²⁴⁵ Siehe <http://www.usaidlea.org/ebiloeza.html> (Zugriff 03.12.2020).

²⁴⁶ Acuerdo Ministerial No. 167-2006 MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL BILINGÜE INTERCULTURAL PENSUM, http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/pensumPre/Magisterio%20Infantil%20Intercultural%20Biling%C3%BCe_Pensum.pdf, Zugriff 25.11. 2019.

²⁴⁷ Das Gremium bestand aus Vertreter*innen zahlreicher öffentlicher Institutionen und der Zivilgesellschaft.

Darunter befanden sich Beamte verschiedener Abteilungen des MINEDUC, Delegierte des Zentrums für Lehrkräftebildung EFPEM der USAC, universitäres Lehrpersonal, Studierende, Eltern und Lehrkörper von Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Niveaus und aus verschiedenen Regionen des Landes. Zudem nahmen folgende Verbände am Prozess teil: *Asociación de Centros Educativos Mayas, Consejo Nacional de Educación*

Ende 2011 wurde ein neues Modell der Lehrkräftebildung vorgeschlagen und 2012 wurde ein Entwurf der „Bildungsstrategie für eine qualitativ hochwertige Bildung der Kinder und Jugendlichen Guatemalas“ vorgestellt. Dieser Entwurf sah vor, den Ausbildungsgang des *magisterio* umzugestalten und in den weiterführenden Schulen einen Abschluss anzubieten, der zum Studium an der Universität befähigt und in den Bereichen Naturwissenschaften sowie Literatur und Sprache im Hinblick auf Pädagogik/Bildungswissenschaft seinen Schwerpunkt setzt (ebd.: 136). Ab 2013 wurde die Reform der Lehrkräfteausbildung im Primarbereich sukzessive in unterschiedlichen Bereichen umgesetzt. Das *bachillerato en Educación* befähigt zum Studium an einer Universität. Vor der Reform war ein *bachillerato* nicht notwendig. Das Bildungsministerium hat mit der Reform auf die mangelhaften Testergebnisse der Lehrkräfte in Mathematik und Lesekompetenz reagiert (MINEDUC, *Acuerdo ministerial* 2013). Die staatliche Universität San Carlos de Guatemala begann an ihren regionalen Standorten, die Lehrkräfteausbildung anzubieten²⁴⁸. Zudem existierte ein Abkommen mit dem Bildungsministerium zur Bereitstellung von Stipendien für das Studium des Primarschullehramtes (ebd.: 133, 136). 2015 begann die erste Kohorte (34.000 Studierende) ihr Studium an den sechs Standorten der USAC. Das Studium des Primarschullehramts gliedert sich klar in zwei Abschnitte (siehe Tabelle 3 des MINEDUC). Die vorbereitende Phase wird an weiterführenden Schulen absolviert (*escuelas normales de educación media, ciclo diversificado*). In der Vergangenheit konnte bereits nach Abschluss dieser Phase an Grundschulen unterrichtet werden. Dies ist jedoch nicht mehr möglich. Zwischenzeitlich hatte Colegio Paxil aus Nebaj gegen diesen Beschluss geklagt und eine Ausnahmegenehmigung erwirkt, aber diese wurde zurückgenommen. Die zweite Phase erfolgt an den regionalen Zentren der USAC und bildet unterschiedliche Lehrämter aus, *Profesor de Educación Primaria Intercultural* und *Profesor de Educación Intercultural Bilingüe* in den allgemeinbildenden Fächern. Abschlüsse in Sport, Musik und Bildender Kunst berechtigen auch zum Unterrichten an der Mittelschule.

In der folgenden Tabelle sind die Laufbahnen, die ausbildenden Institutionen, die Abschlüsse und Studienzeiten aufgeführt.

Maya, Asociación de Maestros de Educación Rural, Coordinadora Nacional de Comunidades Normalistas, Asamblea Nacional del magisterio.

²⁴⁸ Die privaten Universitäten sollten ebenfalls Studiengänge zur Lehrbefähigung an Primarschulen laut Bildungsministerium anbieten (UNESCO 2017: 137, MINEDUC *Estrategia para una educación de calidad para la niñez y juventud guatemalteca* 2012b: 6).

Nivel educativo para el que forman docentes	Tipo de institución formadora	Títulos / Carreras	Años de formación
Inicial y Preprimaria	Escuelas Normales, Institutos Nacionales de Educ. Diversificada (educación media) y Centros privados	Magisterio de Educación Infantil intercultural; e intercultural bilingüe; maestros de educación preprimaria.	3
Primaria	Fase Preparatoria: Escuelas Normales de educación media No habilita para ejercer la docencia	Bachiller en Ciencias y Letras con orientación en Educación; en Educación Musical; en Educación Física; en Productividad y Desarrollo.	2
Primaria	Universidad Fase Universitaria Habilitante	Profesor de Educación Primaria Intercultural; de Educación Intercultural Bilingüe. Profesor de Educación Primaria en Educación Física, en Expresión Artística, en Productividad y Desarrollo (Títulos técnico universitario) ⁶² . Los docentes que egresan de estas orientaciones de la FID (educación física, música y productividad) también pueden desempeñarse dando clases en el nivel medio	3 Para grado de licenciatura (2 años más)
Educación Media: Ciclo Básico	Universidad	Profesor de Enseñanza Media en Pedagogía. Profesor de Segunda Enseñanza.	entre 3 y 3 años y medio
Educación Media: Ciclo Diversificado	Universidad	Profesor de Enseñanza Media especializados en disciplinas del currículum.	entre 3 y 3 años y medio

Tabelle 3 Studiensoll FID/Lehramt (MINEDUC o. J.:html)

Im Januar 2022 gab die USAC bekannt, dass sie die Lehrkräfteerstausbildung (*Programa de Formación Inicial Docente*, FID) zunächst pausiert. Grund dafür ist, dass das Bildungsministerium keine der innerhalb der letzten sieben Jahre im FID ausgebildeten Lehrkräfte eingestellt hatte. Dies führte zu abnehmendem Interesse der guatemaltekischen Jugendlichen an einem *Bachillerato de Ciencias y Letras*, zu sinkenden Anmeldezahlen und in der Folge zu gestrichenen Fördermitteln an die USAC selbst zur Durchführung der Studiengänge. Die Universität wies das MINEDUC erneut auf die mangelhaften Grundkenntnisse der Absolvent*innen des *bachilleratos* in Mathematik hin und pochte auf eine Evaluation der Qualität der beiden Ausbildungsabschnitte (USAC: html). Zudem stellen die finanziellen Belastungen, die durch das verpflichtende mehrjährige universitäre Studium für das Lehramt entstehen, für viele Absolventen des *Bachilleratos* aus ruralen und von Armut betroffenen Regionen wie der Ixil-Region eine (zu) hohe Hürde dar. Feliciana Herrera, Vertreterin der *alcaldía indígena* Nebaj, berichtete zudem, dass das Universitätsstudium für eine Vielzahl potenzieller Studierender abschreckend wirke. In der Konsequenz ziehe manche*r die Migration in die USA der Aufnahme eines Studiums vor²⁴⁹.

Die Besetzung von Stellen an ruralen, abgelegenen Standorten ist zudem durch die Notwendigkeit der linguistischen Passung erschwert. An diesen Standorten besteht Bedarf an Lehrkräften, die die jeweilige Sprache als Muttersprache beherrschen. Idealerweise stammen

²⁴⁹ Persönliche Kommunikation, 08.12.2022.

diese Lehrkräfte aus der Region, wodurch die Zusammenarbeit der Schule mit der Gemeinschaft erleichtert wird²⁵⁰.

7.3.2 Praktische Umsetzung der *Educación Bilingüe Intercultural* im Primarbereich

Die Nationale Bildungsstrategie 2016-2020²⁵¹ verfolgte das Ziel, allen Kindern und Jugendlichen, ungeachtet ihrer kulturellen und linguistischen Herkunft, einen unkomplizierten und gesicherten Zugang zu schulischen sowie außerschulischen Bildungsangeboten zu ermöglichen. Das folgende Beispiel aus Chuatuj illustriert die Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung von EBI im ländlichen Raum:

Das Dorf Chuatuj gehört zum *municipio* Nebaj, wird aber ausschließlich von K'iche'-Sprecher*innen bewohnt (und befindet sich geographisch näher an Aguacatán, wo Awakateko gesprochen wird). Von Nebaj ist das Dorf nur zu Fuß innerhalb von ungefähr vier Stunden über einen sich in engen Serpentinen die westlichen Ausläufer der Cuchumatanes hochschlängelnden Pfad zu erreichen. Das Leben in der Gemeinde bedeutet den Verzicht auf sämtliche „moderne Annehmlichkeiten“, inklusive Strom und fließend Wasser. Während meines zweiwöchigen Besuchs in Chuatuj im Mai 2009 (mit *Agua para la Salud*) traf ich den Lehrer nur an unserem Ankunftstag vor Ort an, an den restlichen Tage fand kein Unterricht statt. In einem kurzen Gespräch sagte er, dass er sich in Chuatuj nicht wohlfühle, da es so „primitiv“ sei. Außerdem belastete ihn, dass er aufgrund fehlender Kompetenz in K'iche' nicht in der Lage sei, seinem Lehrauftrag angemessen nachzukommen und in der Gemeinde zu kommunizieren. Er war der jüngste Sohn einer kaufmännischen Ixil-Familie evangelikalen Glaubens aus Nebaj. Viele der Familien, die eine indigene Mittelschicht in den urbanen Zentren auf dem Land bilden, haben sich an „angenehmere, moderne Lebensumstände gewöhnt“ (Dary 2007: 75). Durch die administrative Zuordnung des Dorfes zum ixilsprachigen Nebaj entsteht hier zusätzlich zur geographischen Abgeschiedenheit und den prekären Verhältnissen ein linguistisches Dilemma. Dieses könnte nur durch besonderes individuelles Engagement im Sinne der Erhaltung der indigenen Sprachen von der Lehrkraft gelöst werden.

²⁵⁰ Während in der Vergangenheit die Passung der Mayasprachen von entsendeten Lehrkräften und der linguistischen Gemeinschaft aktiv vom Bildungsministerium vermieden wurde, besteht seit Mitte der 2000er Jahre der Anspruch, die Lehrerstellen bestenfalls mit heimischen Lehrkräften zu besetzen (Maxwell 2009: 93).

²⁵¹ *Plan Estratégico de Educación 2016-2020*.

www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/quienes_somos/politicas_educativas/pdf/PLAN-EDUCACION.pdf (Zugriff 25.11.2019).

Der Unterschied innerhalb der Ixil-Region selbst beim Vergleich der urbanen mit der ruralen Unterrichtsversorgung und -teilnahme ist erheblich. Nach Angaben des Bildungsministeriums besuchten in den beiden *municipios* Nebaj und Chajul vier von zehn Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter im Jahr 2018 eine Schule. Primärer Grund für diese hohe Absentismusquote ist die extreme Armut in den ländlichen Gebieten und die sozialen Notwendigkeiten, die sich aus ihr ergeben. Viele Kinder – und vor allem Mädchen – werden durch familiäre Verpflichtungen am regelmäßigen Schulbesuch gehindert. In vielen Familien ist es unabdingbar, dass die Kinder schon früh Aufgaben im Haushalt übernehmen. Dazu gehört, auf jüngere Geschwister aufzupassen, beim Kochen und der Hausarbeit zu helfen, die Schafe oder Ziegen zu hüten, Feuerholz im Wald zu suchen und auf der Milpa zu helfen. Die Liste lässt sich noch fortsetzen. All diese Tätigkeiten vermitteln den Kindern wichtige Kompetenzen und Wissen zur Bewältigung des lokalen Alltags, aber sie nehmen auch Zeit in Anspruch, die nicht zum Lernen genutzt werden kann. Aber auch die Kinder und Jugendlichen, die eine Schule besuchen, haben allein aufgrund ihrer prekären Lebensverhältnisse signifikante Herausforderungen zu bewältigen. Mangelernährung führt zu schlechter Konzentrationsfähigkeit und einer hohen Anfälligkeit für Krankheiten, während beengte Lebensverhältnisse ohne Raum und Ruhe zum Lernen keine förderlichen Umstände für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn darstellen.

In die Statistik des Bildungsministeriums fließen sowohl staatliche als auch private²⁵² und sowohl urbane als auch rurale Schulen ein. Eine Analyse der Statistiken ergibt jedoch, dass diese Kategorien nicht berücksichtigt werden. In Bezug auf die Abbruchquote und die Fälle von Absentismus weisen die Schulen in den ruralen Randgebieten die niedrigsten Zahlen auf. Die Deklaration der Rechte der indigenen Völker von 2007 weckte insbesondere im Hinblick auf Bildung und Erziehung Hoffnung. Jedoch blieb die Förderung von Kindern und Jugendlichen in den ländlichen Gebieten aufgrund unzureichender Strukturen und Inhalte hinter den Möglichkeiten zurück.

Dennoch garantiert selbst eine bessere Unterrichtsversorgung alleine nicht die Qualität der Lehre. Nicht nur in der Ixil-Region erfolgt die Alphabetisierung der Kinder in Grundschulen auf Spanisch. Echte Alphabetisierung in der Muttersprache (die nicht nur den Erwerb des Spanischen beschleunigen soll) und die Einbeziehung des kulturellen Erbes und des kollektiven Gedächtnisses der Ixil und der anderen Maya hängen in erster Linie von der individuellen

²⁵² In kirchlicher oder freier Trägerschaft (z. B. Fundación Maya oder Limitless Horizons).

Motivation der Lehrkräfte ab²⁵³. Gleichzeitig sind die Maya-Sprachen die Sprachen des alltäglichen Lebens, sie werden zu Hause gesprochen (Montejo 2005: 45). Wie bereits dargelegt, ist das Bildungsministerium seit der Unterzeichnung der Friedensverträge offiziell für die Verbreitung und Promotion von *Bilingualität* verantwortlich. Der Unterricht von und in Maya-Sprachen an jüngeren Kindern soll sichergestellt werden. Die Situation in vielen Schulen in abgelegenen Dörfern auf dem Land zeugt davon, wie schwierig und langwierig die Umsetzung von den Plänen und Curricula des „Nationalen Programms der Bilingualen Bildung und Erziehung“ ist (*Programa Nacional de Educación Bilingüe, PRONADE*). Bildung, welche für marginalisierte Kinder und Jugendliche Chancen eröffnet, muss zwingend deren Bedürfnisse und Lebensrealität berücksichtigen. Eine Bildung, deren Wirkung gering ist, reproduziert und verstärkt soziale Ungleichheit.

Neuere Maßnahmen des Bildungsministeriums, wie die Evaluation²⁵⁴ der fachlichen sowie der pädagogischen Kenntnisse der Lehrkräfte, offenbaren ein grundlegendes Problem des guatemaltekischen Bildungsapparates: Die Lehrkräfte verfügen über erhebliche Defizite in beiden Bereichen. Diese Maßnahme, benannt mit „Qualität und Verbreitung“ (*cualidad y cobertura*), nimmt einen Großteil der ohnehin schon eher spärlichen Ressourcen für die Bildung in Anspruch – Ressourcen, die für weitergehende Maßnahmen fehlen. Die Publikationen des Ministeriums, die Reformen und Strategien zur Verbesserung auf anderen Ebenen, wie z. B. die Demokratieförderung, offenbaren in erster Linie eine erhebliche Diskrepanz zwischen der Realität in vielen Klassenzimmern und den Zielen. Die Reformen stammen aus der Feder der internationalen Kooperationen, die als Mitautoren und Geldgeber genannt werden und zu denen eine finanzielle Abhängigkeit besteht.

Lange übte der Bildungsprozess eine unterschwellige Kontrolle über die indigenen Kinder aus. So betonten gerade die Schulbücher die elitären Ideologien und versperrten die Möglichkeit auf eine weitere kulturelle Bildung und Respekt für die eigene Kultur (Montejo 2005: 51). Guatemala ist von starken sozialen Ungleichheiten geprägt, und für die guatemaltekische Elite wäre es ohne Nutzen, wenn sie den Maya mit Lehrmaterialien eingestehen würden, dass sie tatsächlich auch heute Teil einer mächtigen und lebendigen Maya-Kultur sind. Das traditionelle Bild der Maya als „unzivilisiert“ kommt ihnen viel mehr bei der Festigung ihrer Position

²⁵³ Vgl. die von Engracia Reyna Caba Solano im Jahr 2013 durchgeführte Studie zur mangelnden Sprachförderung des Ixil in der Gemeinde Primavera del Ixcán.

²⁵⁴ Mineduc <https://edu.mineduc.gob.gt/digeduca/?p=resultadosevaluacionesMain.asp> (Zugriff 15.09.2020).

entgegen. In der amerikanischen Schule in der Hauptstadt beobachtete Bellino weiterhin stereotype und geringschätzende Darstellungen der indigenen Bevölkerung (2017: 96).

In den Bildungsbehörden und insbesondere in der DIGEBI (*Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural*, Generaldirektion für bilinguale interkulturelle Bildung und Erziehung) treffen zunehmend indigene Beamte Entscheidungen und bringen Reformen der Lehrmittel und Didaktik auf den Weg. Daher hat auch das offizielle Curriculum seit 2010 grundlegende Veränderungen erfahren. Ebenso wandelte sich die Darstellung der Maya-Lebenswelt in den Lehrbüchern von der exotischen und entfernten „mythischen Version der großen, vor langer Zeit kollabierten und verschwundenen Zivilisation“ (Montejo 2005: 52-53) hin zu einer Darstellung der ländlichen Lebensrealität (Mineduc 2019: html). In neueren Publikationen finden sich Episoden aus dem Alltag der indigenen Dorfgemeinschaften sowie orale Traditionen und Werte. Allerdings findet diese Literatur lediglich in den Bilingualen Interkulturellen Schulen auf dem Land Anwendung. Zwar sind die Lehrmaterialien gegenwärtig bisher nicht in der Lage, indigene Erziehung und Bildung zu leisten, sie werten jedoch zumindest indigene orale Traditionen und Werte auf. Die Lehrwerke spiegeln durch jeweils eigene Publikationen in den Mayasprachen, sowie in Xinka und Garífuna die linguistische Vielfalt des Landes.

Private Schulen, die Englisch statt einer Mayasprache anbieten, erfreuen sich wachsender Beliebtheit, obwohl sie mit Schulgeld und Schuluniform die Familien stärker finanziell belasten als die staatlichen Institutionen. Die privaten Schulen genießen jedoch einen guten Ruf²⁵⁵ und erfreuen sich auch in kirchlicher Trägerschaft unabhängig von der Konfession großer Beliebtheit.

Die Motivation und Schwerpunktsetzung der Eltern sind ausschlaggebend für die Zukunft vieler Kinder und ebenfalls für den Erhalt der indigenen Sprachen. Lu' aus Las Violetas, Nebaj, ist in einem Widerstandsdorf aufgewachsen und ist Anhänger der traditionellen Religion. Er legt großen Wert darauf, dass seine Kinder über seine Vergangenheit und die der Gemeinschaft lernen und dass sie auch an traditionellen Ritualen teilnehmen. Nichtsdestotrotz schickt er seine Kinder auf eine private Sekundarschule in evangelikaler Trägerschaft, da er dort eine „bessere“ Bildung von hoher Qualität vermutet, schließlich wird dort Englisch (anstelle von Ixil) unterrichtet.

²⁵⁵ Aufgrund fehlender Daten kann an dieser Stelle keine Aussage weder zur Qualität noch zum Inhalt des Unterrichts (im Hinblick auf kulturelle Traditionen und das kollektive Gedächtnis der Ixil) gemacht werden. Hier böte sich ein Ansatzpunkt für weiterführende Forschung.

Ein nur geringer Anteil der Bevölkerung ab dem vierten Lebensjahr, der zu irgendeinem Zeitpunkt seiner Kindheit schulisch registriert war, schloss die sechsjährige Grundschulzeit erfolgreich ab. In Chajul und Nebaj betrug dieser Anteil laut dem Zensus 2018 (INE 2018: html) lediglich 13 % der Personen, in Cotzal waren es 11 % (jeweils bezogen auf die *municipios*). Eine Möglichkeit, ihre Bildung an einer weiterführenden Schule fortzusetzen und somit einen Ausbildungsberuf oder den Besuch einer Universität zu erreichen, haben noch weniger Jugendliche²⁵⁶. Dazu müssen die Jugendlichen aus den Dörfern der ruralen Peripherie zum Besuch einer weiterführenden Schule in einem der urbanen Zentren der Region bereit sein. Sie müssen ihre Familien in den Dörfern verlassen und bei Verwandten unterkommen. Als Arbeitskraft fallen sie für die Familie aus und verursachen zusätzliche Kosten.

Um kulturelles Selbstwertgefühl unter Bezugnahme auf Maya- bzw. Ixil-Geschichte, Linguistik und Werte zu vermitteln, bedarf es neben Medien und Methoden der individuellen Motivation und Kreativität der Lehrkräfte. Einige positive Beispiele für gelungene Bildungsmaßnahmen und Unterrichtspraxis, die indigene Konzepte und indigenes Wissen einbeziehen, beruhen darauf. Trotzdem ist eine Diskrepanz zwischen den Lernzielen, die in den Basiscurricula festgelegt sind, und dem, was die Schülerinnen und Schüler in der ruralen Schullandschaft tatsächlich lernen, festzustellen. Der Lernerfolg in den guatemaltekischen Schulen ist gering. Die Lerninhalte bilden nach wie vor die nationalen Machtverhältnisse ab, indigenes Wissen hält nur durch individuelles Handeln einzelner Lehrkräfte Einzug in die formale Lernumgebung Schule. Machtverhältnisse und Strukturen haben einen kolonialen Charakter und eurozentrische Epistemologie herrscht weiterhin vor (Dougherty / Rubin 2016: 217).

Ein Beispiel für gelungene Umsetzung der *educación bilingüe intercultural* kommt aus dem Dorf Batzaja, Nebaj, El Quiché. Dort leisteten die Lehrkräfte durch gezielte Einbeziehung indigenen, gemeinschaftlichen Wissens einen Beitrag, an der vorherrschenden, diskriminierenden Bildungssituation etwas zu verändern. Die beiden jungen Lehrkräfte

²⁵⁶ An diesem Punkt setzte im Jahr 2013 auch ein Programm der deutschen Entwicklungszusammenarbeit an, im Rahmen von *Eduvida* wurden Sekundarschulen mit beruflicher Ausrichtung an strategischen Orten in den *departamentos* Alta Verapaz, Quiché und Chiquimula gegründet. Dabei handelte es sich zunächst um Pilotprojekte, das Programm lief 2016 aus und wurde nicht weiter gefördert. Die Verantwortlichen setzten mit diesem Programm an einer gesellschaftlich sehr bedeutsamen Stelle an, die Ziele waren „soziale Integration“ und „Berufsvorbereitung“ im ländlichen Raum (Projektbeschreibung GIZ <https://www.giz.de/de/weltweit/27654.html>, Zugriff 06.08.2020). Seit 2016 betreibt die Regierung berufspraktische Zentren – *Centros de Formación Quédate* – mit dem Ziel, Alternativen zur Migration bzw. Perspektiven nach erfolgter Abschiebung zu schaffen. Die Zentren befinden sich in Santa María Visitación, Sololá, Joyabaj, Quiché und Malacatancito, Huehuetenango (AGN, Agencia Guatemalteca de Noticias, 2024)

erstellten selbstständig Lehrmaterialien zur Alphabetisierung in Ixil und solche, die indigene Methoden wie z. B. das *storytelling* (Drawson et al. 2017) zum Unterrichtsgegenstand machten. Im Rahmen von Projektunterricht luden die Kinder jeden Tag einen anderen *abuelo/abuela* in die Schule ein, um zu erzählen und um ihr Wissen zu teilen. Mit dem Gehörten arbeiteten die Kinder anschließend weiter – sie erzählten die Geschichten mit ihren implizierten Werten, Regeln und altem Wissen zu Hause ihren Familien. Zudem entstanden Zeichnungen und eigene Geschichten, und sie besuchten einige der heiligen Orte, die in den oralen Traditionen erwähnt wurden. Darüber hinaus kümmerten sich die beiden Lehrkräfte persönlich um den Erwerb von Fördermitteln ausländischer Geber, da sowohl ihre eigenen Gehälter als auch die finanziellen Zuwendungen des Ministeriums für Lehr- und Lernmittel häufig ausblieben oder nur mit großer Verzögerung gezahlt wurden. Beispiele wie dieses können dazu beitragen, dass indigene Kinder und Jugendliche starke, positive Identitäten ausbilden und sowohl ihre Muttersprachen pflegen als auch im Spanischen kompetente Sprecher*innen werden (Reyhner und Kumas Singh 2015: 20-21). Interpretation und Umsetzung des Konzepts interkulturelle bilinguale Bildung hängen demnach in den Ixil-Gemeinden von der individuellen Motivation und den Kompetenzen der Lehrkräfte ab. Lokales Wissen (sowohl in tradierter als auch in revitalisierter Form) ist nur dann Teil des Unterrichts und der Erziehung an den staatlichen Schulen in den Ixil-Gemeinden, wenn die Lehrkräfte sich dazu entscheiden.

Zwei junge Lehrer in der *aldea Cajchixla‘*, Chajul, welche das Studium und die Ausbildung als *maestros interculturales bilingües* abgeschlossen hatten, gaben an, sie würden zwar gerne den Unterricht in den Sachfächern und Mathematik auf Ixil abhalten, es fehle ihnen aber an entsprechenden Materialien²⁵⁷. Die Materialien, die 2008 noch gefehlt haben, existieren nun, zehn Jahre später sowohl analog als auch digital. Ob sie in der Praxis an Orten wie Cajchixla‘ zum Einsatz kommen, bleibt zu evaluieren.

7.4 Bildung und Erziehung für ein Leben in friedlichen und lebenswerten Gemeinschaften

Bildung übt einen weitreichenden und generationenübergreifenden Einfluss aus. Die staatsbürgerliche Identität, das Zugehörigkeitsgefühl und die Verbundenheit mit anderen der Jugendlichen werden maßgeblich von den Botschaften geprägt, die in den Schulen vermittelt

²⁵⁷ Interview Gerardo Brito Raymundo und Diego Neto Laynez, 05.04.2008, Cajchixla, Chajul.

werden. In diesem Zusammenhang kommt der Thematisierung historischer Ereignisse im schulischen Kontext eine besondere Bedeutung zu:

Teaching about historical injustice in the aftermath of mass violence has been conceived as a collective obligation to clarify the historical record, reestablish moral frameworks, promote reconciliation, and acknowledge past atrocity for future generations (Bellino 2017:46).

In der Ixil-Region, die durch die Auswirkungen des Bürgerkriegs und eine tiefgreifende Spaltung der Gesellschaft gekennzeichnet ist, ist die Thematisierung der historischen Ereignisse in Verbindung mit der Vermittlung friedens- und demokratiepädagogischer Inhalte von besonderer Bedeutung. Dies ist auch im Rahmen der Forschungsfrage dieser Arbeit von Relevanz. Es ist jedoch zu beachten, dass eine solche Thematisierung auch zu Uneinigkeit führen kann. Zur Erklärung der Geschehnisse des Bürgerkriegs wurden in der Ixil-Region drei vereinfachende Narrative vorgebracht. Ex-Mitglieder der PAC, Militärs und Vertreter der konservativen Rechten vertraten die Ansicht, die „heroische“ Armee habe die Zivilisten vor der „radikalen und kommunistischen“ Guerilla geschützt. Demgegenüber vertraten kulturell-politisch aktive Personen, internationale Menschenrechtsorganisationen und die politische Linke (gestützt auf die Ergebnisse der CEH und REMHI-Berichte sowie auf die Aussagen Rigoberta Menchús) die Auffassung, der Bürgerkrieg sei das Resultat des Aufeinandertreffens der repressiven Armee und der unschuldigen Bevölkerung gewesen. Die Guerilla habe mit ihren Gewalttaten hauptsächlich befreiende Zielsetzungen verfolgt. Darüber hinaus wurde die Position, die auch von David Stoll (1993) vertreten wurde, unterstützt, dass viele Guatemaltek*innen – und viele Ixil – gar nicht als politisch handelnde Bürger*innen in diesem Konflikt aufgetreten waren, sondern vielmehr unfreiwillig zwischen die Fronten zweier rivalisierender Gruppen geraten waren. Hier wird einer Bevölkerungsmehrheit ausschließlich Passivität zugeschrieben, wodurch der Eindruck entsteht, viele Guatemaltek*innen befänden sich in apolitischer Neutralität.

Die Äußerungen bezüglich des Bürgerkriegs sind häufig nicht eindeutig in Bezug auf ihre Subjekte formuliert und werden in passivem Sprachstil verfasst, wodurch die konkrete Bezeichnung einzelner Akteure und Akteurinnen unmöglich wird. Diese sprachliche Ungenauigkeit ist ein Relikt des Bürgerkriegs, denn in einem solchen Kontext ist eine eindeutige Benennung von Akteuren und Akteurinnen nicht möglich.

Unter Lehrkräften wurde der Ansatz beobachtet, die Suche nach der Wahrheit als unmöglich zu verneinen und mit der Narrative von zwei gleichwertigen Übeln einen Raum in der Mitte zur

Verfügung zu stellen, in dem eine nach historischen Maßstäben verlaufende Analyse unmöglich wird (Bellino 2017: 68). Dieser Ansatz ermöglicht es den Lehrkräften, sich von dem Risiko zu befreien, durch kritische und somit „unbequeme“ Fragen Schülerinnen und Schüler sowie Familien gegen sich und den eigenen Unterricht aufzubringen. Somit ist der Bildungsauftrag in Gefahr. In einigen Fällen wird die Entscheidung getroffen, das Thema Bürgerkrieg nicht im Unterricht zu behandeln, da davon ausgegangen wird, dass für Jugendliche – insbesondere diejenigen in marginalisierten, sozial schwachen und ländlichen Gemeinden – die Bewältigung dringender Herausforderungen des alltäglichen Lebens Priorität gegenüber der Thematisierung eines „vergangenen Konflikts“ hat (ebd.: 116). Damit nehmen die Lehrkräfte den Jugendlichen jedoch jede Möglichkeit, sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen und in öffentlichen Diskursen oder Debatten zu partizipieren – sie werden nicht zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen, die politische Bildung erreicht ihr Ziel nicht. Als Resultat ist oftmals ein „Weg des Schweigens“ oder sogar idealistische Projektionen von Nachkriegsfrieden und Harmonie zu beobachten. Die Erinnerungen zirkulieren jedoch mit voller Grausamkeit im privaten Bereich, und zwar unabhängig vom offiziellen Diskurs. Die Nachkriegsgenerationen „erben“ demnach nicht einfach die Erinnerungen an Gewalt und dazu passende Zukunftsvisionen von ihren Eltern und Großeltern, sondern sie interpretieren, rekonstruieren und verorten sich selbst aktiv in diesen²⁵⁸.

Bellino hospitierte 2009/10 im Gesellschaftskundeunterricht der Amerikanischen Schule (Schülerschaft aus der oberen Mittelschicht/Oberschicht) in Guatemala Stadt und stellte fest, dass das Thema des Bürgerkriegs von der Lehrkraft nur oberflächlich behandelt wurde und er eine kritische, reflektierende Auseinandersetzung bewusst vermied (ebd.: 87). Zudem reproduzierte der hospitierte Unterricht ein von Stereotypen geprägtes Bild der indigenen Landbevölkerung (ebd.: 89). Soll Bildung zu verminderter Diskriminierung und Voreingenommenheit gegenüber der indigenen Bevölkerung beitragen, so muss auch der nicht-indigene Teil der Bevölkerung durch wertschätzende Bildung und Vermittlung von Wissen über indigene Geschichte und Kultur geprägt werden (Ke 2011: 169).

Ohne ein Verständnis der Vergangenheit ist keine Aussöhnung möglich. In der Theorie enthält das Nationale Basiscurriculum (CNB, *Curriculo Nacional Base*) Ansätze, die diesem Ziel dienen, jedoch wird es in der Realität in den Klassenräumen vielerorts vernachlässigt (Dougherty / Rubin 2016: 217). Gemäß der überarbeiteten Fassung für die

²⁵⁸ Vgl. Kapitel 6.3.4.3

Sozialwissenschaften aus dem Jahre 2018 wird die Durchführung einer Debatte über „Staatsterrorismus und Verbrechen gegen die Menschlichkeit“ sowie eine anschließende Untersuchung anhand einer Liste von Gerichtsprozessen angestrebt (MINEDUC 2018: 24). Es ist jedoch zu bemängeln, dass der Prozess gegen Ríos Montt nicht aufgeführt wird und der Begriff „Genozid“ lediglich in Verbindung mit dem Zweiten Weltkrieg verwendet wird (Kirchheimer 2020: 169). Lehrkräfte müssen besonders sensibilisiert und geschult werden, um das konfliktive Thema des Bürgerkriegs in den Schulen zu thematisieren. Andererseits lässt das CNB große pädagogische Freiheit: es ist weder ein Instrument einer spezifischen geschichtspolitischen Agenda noch ein Gegennarrativ zur Wahrheitskommission, kein Diskurs des Vergebens und Vergessens (ebd.: 170-171).

Das Bildungsministerium verankerte im *Plan Nacional de Educación Ciudadana 2004-2007* die Werte der Maya-Kosmovision als komplementär und gleichwertig zu den universellen Werten. Aus diesem Plan stammt das Projekt zur Demokratiebildung und Staatsbürgerkunde, *Construyendo Ciudadanía*.

Los valores universales de verdad, justicia, libertad, responsabilidad, igualdad, fraternidad, tolerancia, solidaridad, equidad, paz, bondad, honradez y disciplina completan la formación de la persona en la comunidad educativa guatemalteca con los valores de la cosmovisión maya de la gratitud y agradecimiento, el tomar consejo, el alcance de la plenitud y cumplimiento de los trabajos, el sentido y estado de paz y responsabilidad, el valor del trabajo, el proteger todo porque tiene vida, la veracidad a través de la palabra, el respeto a los mayores, la cooperación, la belleza y limpieza en nuestra vida, el carácter sagrado de la naturaleza y el universo, la complementariedad y, el cumplimiento de nuestra misión en la vida²⁵⁹ (MINEDUC, 2004: 5-6)

Ziel des Projekts *Construyendo Ciudadanía* ist die Verbreitung von moralischen und sozialen Werten als Grundlage zur Konstruktion eines „besseren“ Guatamalas, unter Einbeziehung der gesamten edukativen Gemeinschaft (Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern und Autoritäten). Ziel ist die Etablierung einer neuen kollektiven, nationalen Identität, die unter der Aussage *Soy puro guatemalteco* zusammengefasst wird. Hintergrund ist die Vorstellung, dass ein gemeinsames Schicksal und eine gemeinsame Verpflichtung zur Demokratie eine zuvor gespaltene Gesellschaft vereinen kann (Bellino 2017: 192). Demokratiebildung für ein Leben

²⁵⁹ Die universellen Werte der Wahrheit, der Gerechtigkeit, der Freiheit, der Verantwortung, der Gleichheit, der Brüderlichkeit, der Toleranz, der Solidarität, der Gleichheit, des Friedens, der Freundlichkeit, der Ehrlichkeit und der Disziplin vervollständigen die Bildung der Person in der guatemaltekischen Bildungsgemeinschaft mit den Werten der Maya-Kosmovision der Dankbarkeit und des Dankes, der Annahme von Ratschlägen, des Erreichens von Erfüllung und der Vollendung der Arbeit, den Sinn und den Zustand des Friedens und der Verantwortung, den Wert der Arbeit, den Schutz von allem, weil es Leben hat, die Wahrhaftigkeit durch Worte, den Respekt vor den Älteren, die Zusammenarbeit, die Schönheit und Sauberkeit in unserem Leben, die Heiligkeit der Natur und des Universums, die Komplementarität und die Erfüllung unserer Lebensaufgabe.

in friedlichen und lebenswerten Gemeinden beinhaltet drei größere Themenbereiche: Zunächst die Demokratie als Staatsform, deren Prozesse von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden sollen, des Weiteren die „substantiellen Elemente“ der Demokratie (dazu gehören Menschenrechte, Gleichheit und Gerechtigkeit) und schließlich die demokratische Realität von Prozessen. Ebenso ist kritisches Denken immer ein Bestandteil der Demokratiebildung, die idealerweise losgelöst von bestimmten Schulfächern und Fachcurricula in allen Fächern und Bereichen des schulischen Lebens stattfindet. Politische Bildung²⁶⁰, in Form von Vermittlung demokratischer Grundbildung und Prinzipien, ist ebenfalls Teil der Demokratiebildung (Himmelmann / Lange 2010: 9ff.).

Auf dieser Grundlage sollen unterrichtliche Angebote und Aktivitäten erstellt und implementiert werden, die eine Internalisierung und die Ausübung moralischer und bürgerlicher Werte ermöglichen. So soll bei allen Mitgliedern der edukativen Gemeinschaft ein Wandel bezüglich der individuellen Einstellung bewirkt werden und zum demokratischen Handeln befähigt werden. Laut Bildungsministerium sollen alle Lehrkräfte „eine persönliche Verpflichtung“ eingehen und dadurch eine angemessene Lernatmosphäre im Unterricht schaffen. Die Lernatmosphäre soll sowohl die Besprechung, Aneignung und Weitergabe der Werte als auch der ethischen Einstellungen ermöglichen (MINEDUC 2004: 7).

Als außerschulische Institution forscht *Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social* – kurz IIARS²⁶¹ – mit Sitz in der Hauptstadt zu dem Thema „soziale Versöhnung und Bildung“. Das Institut publiziert didaktisierte Materialien zu den Themen „interethnische Beziehungen“, „bewaffneter Konflikt“, „Gewalt“ und „Staatsbürger Bildung“ und bietet Fortbildungen für Lehrkräfte und Beamte an. Seit 2008 sensibilisierte das Fortbildungsprogramm 2000 Lehrkräfte aus staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen sowie Beamte des Bildungsministeriums für das Thema „soziale Versöhnung“. Außerdem initiierte das Institut ein Museum und ein Netzwerk für Lehrkräfte, womit die wissenschaftlichen Erkenntnisse geteilt und nutzbar gemacht werden (IIARS 2020: html). Das Museum bietet unter dem Titel *¿Por qué estamos como estamos?* einen interaktiven, historischen Überblick über alle Epochen der Geschichte des heutigen Territoriums Guatemalas und spricht gleichzeitig die Themen Identität und Diversität an. Dabei finden auch gerade

²⁶⁰ Himmelmann / Lange (2010: 14) differenzieren politische Bildung von politischer Erziehung, wobei die politische Bildung die Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler (und somit der Bürgerinnen und Bürger) zum Ziel hat und politische Erziehung in erster Linie dem Systemerhalt dient.

²⁶¹ Siehe <http://www.iiars.org/> (Zugriff 20.12.2020).

Regionen der ruralen Peripherie Beachtung. Die Kurator*innen der Exposition betonen die Notwendigkeit der Kenntnis verschiedener historischer Erinnerungen und streben aktiv einen Dialog an (IIARS 2020: html). Außerdem initiierte das IIARS ein Netzwerk von Lehrkräften, *red de docentes para una convivencia digna*, die durch ihre Lehrtätigkeit zu einem Zusammenleben in Würde beitragen möchten.

7.4.1 Estrategia Nacional de la Formación Ciudadana Implementada

Im Rahmen der Programme PAJUST (*Programa del Informe de Avances del Acompañamiento a la Justicia de Transición*, „Fortschrittsbericht über die Begleitung der Übergangsjustiz“) und PNUD (*Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, „Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen“) wurde im Jahr 2016 in Kooperation mit internationalen Organisationen eine Studie durchgeführt, die sich mit der Thematisierung der historischen Erinnerung an den Bürgerkrieg, der Menschenrechte sowie der Friedenskultur im guatemaltekischen Bildungswesen befasste. Die Studie gelangte zu dem Schluss, dass diese Themen bislang nur unzureichend behandelt wurden.

Darauf verabschiedete das Bildungsministerium die *Estrategia Nacional de la Formación Ciudadana Implementada*²⁶². Die Pilotphase des Programms fand in den *departamentos* Alta Verapaz, Baja Verapaz, Chiquimula, Huehuetenango, Quiché und Totonicapán, sowie in Guatemala statt. Das Thema *formación ciudadana* (dt. etwa Staatsbürgerkunde) ist Teil des Bildungsplans der Grundschule und seit 2019 auch der Sekundarschule²⁶³.

El fomento de la participación ciudadana demanda el desarrollo del juicio crítico, la autoestima, el conocimiento y la interiorización de los valores y los principios democráticos; la solidaridad, la autogestión y la autodeterminación de los Pueblos como expresiones de los derechos humanos. La formación ciudadana promueve el desarrollo de valores y actitudes que determinan un modelo de vida en sociedad con el fin de aplicarlos a su entorno, contribuyendo a fortalecer los principios de libertad, respeto mutuo, justicia, equidad y bienestar común. Asimismo, favorece el reconocimiento, el respeto y el desarrollo de las culturas del país, como fundamento para una convivencia pacífica, democrática e intercultural.²⁶⁴ (Mineduc 2019: 9)

²⁶² Acuerdo Ministerial N.º 3181-2017

²⁶³ Im Januar 2020 wird in einer Pressemitteilung des Bildungsministeriums mitgeteilt, dass der neue CNB wieder zurückgezogen wird, offizielle Begründung ist, dass die Lehrmittel, die unter Berücksichtigung des alten CNB erstellt wurden, noch brauchbar sind, und das Bildungssystem die Kosten für die Erstellung neuer Lehrmittel momentan nicht tragen kann. Siehe auch Prensa Libre, 23.01.2020.

²⁶⁴ „Die Förderung der Bürgerbeteiligung erfordert die Entwicklung eines kritischen Urteilsvermögens, des Selbstbewusstseins, des Wissens und der Verinnerlichung der demokratischen Werte und Grundsätze, der Solidarität, der Selbstverwaltung und der Selbstbestimmung der Völker als Ausdruck der Menschenrechte. Die staatsbürgerliche Erziehung fördert die Entwicklung von Werten und Einstellungen, die ein Modell für das Leben

Die Strategie richtet sich folglich sowohl an öffentliche als auch an private Bildungseinrichtungen sowie an alle Bereiche des außerschulischen Lebens. Die Gründe für die Konflikte haben sich über einen langen Zeitraum akkumuliert. Die Auswirkungen dieser Konflikte sind bis heute in der gesamten Gesellschaft und den zwischenmenschlichen Beziehungen spürbar. Soziale und ökonomische Ungleichheit, politische und kulturelle Exklusion, die Nichtanerkennung der Rechte indigener Völker sowie die Aberkennung der Gleichwertigkeit indigenen Wissens sind Faktoren, die zu weiteren Konflikten und struktureller, politischer und sozialer Gewalt beitragen. Die Autor*innen der Strategie identifizieren das Vergessen als ein fundamentales Problem in diesem Kontext. Faktoren wie Schweigen, Zensur und die Auferlegung einer als „die Wahrheit“ definierten Version der Vergangenheit, welche die Ereignisse als unabwendbar präsentiert, tragen zum Vergessen bei (Mendoza 2005). Friedenserziehung zielt auf einen gewaltfreien sozialen Wandel ab, der sich an einer veränderten Gesellschaft mit gleicheren und gerechteren Strukturen orientiert. Sie zielt darauf ab, positiven Frieden zu fördern (Hicks 1988: 25). Der soziale Wandel vollzieht sich demnach „im Wechselspiel der lokalen Anpassung an die ökologischen Gegebenheiten einerseits und an unterschiedliche Formen und Niveaus der Integration in das soziokulturelle Ganze andererseits“ (Wimmer 1992: 76). Die Position, dass es im Hinblick auf die Entwicklung des Landes vorteilhaft sei, das Vergessen curricular festzulegen, findet Zuspruch. Die in der Gesellschaft vorherrschende strukturelle Ungleichheit und der institutionelle Rassismus, die über Jahrhunderte hinweg kultiviert wurden, legen nahe, dass das Vergessen von historischen Ereignissen im Interesse der herrschenden Eliten des Landes liegt und ausschließlich ihnen Vorteile bringt. Die in der Schule tradierten historischen Narrative stimmen nicht immer mit den akademischen, nach den Regeln der historischen Wissenschaften konstruierten und recherchierten Versionen überein, sondern dienen politischen Interessen. Historische Narrative haben sowohl das Potential, Versöhnungsbestrebungen zu fördern, als auch sie zu unterwandern (Bellino 2017: 24). Bildungsstrategien, Schulen und Familien tendieren dazu, bestimmte Episoden der Vergangenheit zu verschweigen und stattdessen einseitig verfälschte Darstellungen zu politisieren.

Die Evaluation der Pilotphase der *Estrategia Nacional de la Formación Ciudadana* offenbarte die Sensibilität des Themenkomplexes sowie weiteren Schulungsbedarf der Lehrkräfte: Der

in der Gesellschaft bestimmen, um sie in ihrem Umfeld anzuwenden und zur Stärkung der Grundsätze der Freiheit, der Achtung und des Respekts vor den Menschenrechten zur Stärkung der Grundsätze von Freiheit, gegenseitigem Respekt, Gerechtigkeit, Gleichheit und Gemeinwohl beizutragen. Sie fördert auch die Anerkennung, Achtung und Entwicklung der Kulturen des Landes als Grundlage für ein friedliches, demokratisches und interkulturelles Zusammenleben.“

Aussage *Aprender sobre el Conflicto Armado Interno es importante para que no vuelvan a ocurrir hechos de violencia* („Über den Bewaffneten Internen Konflikt zu lernen ist wichtig, damit die Gewaltakte sich nicht wiederholen“) stimmten vor den Fortbildungen 14 % der Lehrkräfte zu, nach den Fortbildungen stieg ihre Anzahl nur um 2 % auf 16 % (Mineduc 2019: 31). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass 84 % der Lehrkräfte und Direktor*innen nicht offen auf eine Auseinandersetzung mit diesem Thema zugehen wollen oder können. Werden Konflikte dieser Art nicht aufgearbeitet und thematisiert, besteht in der Tat die Gefahr, dass sie sich in der Zukunft wiederholen.

Zudem stimmten 65 % der Lehrkräfte und Direktor*innen der Aussage *El Estado debe invertir en el resarcimiento de las víctimas del Conflicto Armado Interno* („Der Staat sollte in die Wiedergutmachung/Versöhnung der Opfer des Bewaffneten Internen Konflikts investieren.“) vor den Fortbildungen zu, im Anschluss an diese stieg die Zahl lediglich um 4 % auf 69 % (Mineduc 2019: 32). Es sind 31 % nach wie vor dagegen, dass der Staat sich um die Entschädigungsleistungen für die Opfer des Bürgerkriegs kümmert.

In den Jahren 2007-2011 sowie 2015 äußerten sich Lehrkräfte in Nebaj ebenfalls ablehnend gegenüber einer offenen und tiefgehenden Thematisierung des Bürgerkriegs im Rahmen des Unterrichts. Bellino (2017: 26) macht im gleichen Zeitraum in einer anderen Region Guatemalas (Comalapa, Chimaltenango, linguistische Gemeinschaft der Kaqchikel) ähnliche Beobachtungen. Die Mehrheit der Lehrkräfte fühlt sich der Aufgabe aufgrund der multiplen Konfliktlinien auf allen Ebenen der Gesellschaft nicht gewachsen.

Aus der Evaluation des Fortbildungsprogramms lassen sich insgesamt dennoch positive Tendenzen in allen *departamentos* ablesen. Als Herausforderungen bleiben Diversität und Multikulturalität (insbesondere Genderfragen und religiöse Vielfalt) und die Herangehensweise an den Bürgerkrieg bestehen. Die Evaluation empfiehlt eine weitergehende Untersuchung, in der sowohl quantitative als auch qualitative Daten ausgewertet werden. Zudem empfehlen die Autor*innen „die Anstrengungen zur Sensibilisierung über Gründe und Konsequenzen des Konflikts zu verdoppeln“ (Mineduc 2019: 36). Wie genau vorgegangen werden soll, wird nicht konkretisiert. Denkbar wären weitere Handlungsstrategien im Stile der *Estrategia Nacional de Educación para la Convivencia Pacífica y Prevención de Violencia*. Hierbei handelt es sich

um eine rezente Handlungsstrategie (2016-2020) zur Förderung des friedlichen Zusammenlebens²⁶⁵.

El centro vital de la calidad educativa lo enfocamos en las escuelas y las comunidades del país. No podemos hablar de un cambio de paradigma educativo si no se manifiestan en la práctica aprendizajes relativos a la convivencia pacífica por parte de la niñez y la juventud; pero especialmente en líneas de acción que promuevan la participación individual y colectiva en la erradicación de la violencia, en el marco de la edificación de un proyecto de nación que reconozca las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género. Con la presente estrategia nos comprometemos a generar espacios libres de violencia para que la comunidad educativa se desarrolle en condiciones adecuadas de convivencia.²⁶⁶ (Mineduc, López Rivas 2016: 4-5)

Der zentrale Aspekt dieser Handlungsstrategie besteht in der Schaffung gewaltfreier, geschützter Räume in Bildungseinrichtungen, in denen eine Atmosphäre des friedlichen Miteinanders etabliert wird. Diese Räume sind eine Voraussetzung für eine Kultur der individuellen und kollektiven Partizipation innerhalb einer Nation, die ethnische, kulturelle, linguistische und genderbasierte Unterschiede anerkennt und gleiche Wertschätzung entgegenbringt. So kann ein interkulturelles Miteinander und ein Dialog etabliert werden.

7.4.2 Analyse ausgewählter Lehrprogramme

Aus dem Bildungsministerium liegen zwei relevante, didaktisch ausgearbeitete Programme vor. Das *Programa Nacional de Valores: Vivamos Juntos en Armonía* (Nationales Werteprogramm: Lasst uns in Harmonie zusammenleben) ist für die Grundschule konzipiert und das *Proyecto Construyendo Ciudadanía* (Projekt zum Aufbau der Zivilgesellschaft, MINEDUC 2018b) für die weiterführende Schule. Im Folgenden werden die beiden Programme im Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert, ob (Schul-)Bildung in Guatemala dazu beitragen kann, die Division innerhalb der Ixil-Gemeinden (zurückgehend auf die Gewalt und das Wirken von PAC und Guerilla) zu überbrücken.

²⁶⁵ Die *Estrategia Nacional de Educación para la Convivencia Pacífica y Prevención de la Violencia (2016-2020)* wurde mit Unterstützung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (cooperación alemana und GIZ) veröffentlicht und erstellt.

²⁶⁶ „Wir stellen die Schulen und Gemeinden des Landes in den Mittelpunkt der Bildungsqualität. Wir können nicht von einem Paradigmenwechsel in der Bildung sprechen, wenn wir in der Praxis nicht dafür sorgen, dass Kinder und Jugendliche in Bezug auf das friedliche Zusammenleben lernen, vor allem aber in Aktionslinien, die die individuelle und kollektive Beteiligung an der Beseitigung von Gewalt im Rahmen des Aufbaus eines nationalen Projekts fördern, das ethnische, kulturelle, sprachliche und geschlechtsspezifischen Unterschiede anerkennt; die Beseitigung von Gewalt im Rahmen des Aufbaus eines nationalen Projekts, das die ethnischen, kulturellen, sprachlichen und geschlechtsspezifischen Unterschiede anerkennt. Mit dieser Strategie setzen wir uns dafür ein, gewaltfreie Räume zu schaffen, in denen sich die Bildungsgemeinschaft unter angemessenen Bedingungen des Zusammenlebens entwickeln kann.“

7.4.2.1 Vivamos Juntos en Armonía

Das Ziel von *Vivamos Juntos en Armonía* besteht in der Etablierung einer Kultur des harmonischen Zusammenlebens, an der sämtliche Mitglieder der Bildungsgemeinschaft partizipieren. Die Bildungsgemeinschaft setzt sich aus Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern, lokalen Autoritäten und der Gesellschaft im Allgemeinen zusammen. Im Einzelnen geht es darum, sowohl den bilingualen als auch bei den einsprachigen Grundschülerinnen und Grundschülern interkulturelle Werte und Prinzipien zu lehren, mit dem Ziel, sie zu interkulturellen Gewohnheiten und Handlungsweisen zu befähigen. Sie wenden die interkulturellen Kompetenzen sowohl in den Bildungseinrichtungen als auch im privaten Umfeld an. Des Weiteren erlernen die Schülerinnen und Schüler auf Grundlage der zentralen Elemente der Demokratiebildung (Menschenrechte, bürgerliche Werte, friedliches Zusammenleben) soziale Kompetenzen. Sie schaffen dadurch ein entsprechendes, friedliches Schulklima, und darüber hinaus idealerweise ebenfalls in den Familien und den *comunidades*.

Zur Implementierung dieser Strategie hat das Bildungsministerium didaktische Materialien publiziert und in die Klassenräume gebracht. Das Vorhaben sieht vor, jeden Monat einen Wert (aus einem universalen Wertekatalog) mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu erörtern, wobei dies in ritualisierter Form täglich für ca. 15 Minuten erfolgen soll. Zur Schüleraktivierung sieht das Projekt die Einrichtung eines Wertekomitees in der Klasse vor, welches monatlich neu gewählt wird. Zudem lernen die Schülerinnen und Schüler, wie nach dem Wert des Monats am besten gelebt werden sollte. Ein selbstgeschriebenes Gedicht (didaktisiertes Beispiel siehe Abbildung 29) synthetisiert die Bedeutung des Wertes. Die Schülerprodukte werden in kooperativer Form (z. B. *gallery walk*) präsentiert und gewürdigt und bleiben nach Möglichkeit auch sichtbar im Klassenraum exponiert (z. B. Gestaltung einer Werteecke, *rincón de los valores*).

In einem Kalender wurde jedem Monat ein Wert zugewiesen, über den die Kinder lernen und reflektieren sollen. Der Kalender ist für die Haushalte bestimmt und soll die Thematisierung des jeweiligen Wertes in der Familie anregen. Die Werte sind folgende: Januar – *honestidad* Ehrlichkeit, Februar – *fraternidad* Brüderlichkeit, März – *responsabilidad* Verantwortung, April – *respeto* Respekt, Mai – *puntualidad* Pünktlichkeit, Juni – *humildad* Bescheidenheit, Juli – *generosidad* Großzügigkeit, August – *tolerancia* Toleranz, September – *perseverancia* Zielstrebigkeit, Oktober – *veracidad* Wahrhaftigkeit, November – *laboriosidad* Fleiß. Da im

Dezember die Ferien zwischen zwei Schuljahren stattfinden, wurde diesem Monat kein Wert zugeordnet (siehe Abbildung 30).

Über monatliche Selbstreflexion der Kinder über den Wert (und wie er gelebt wurde) soll der Lebensweltbezug des Themas „Werte und Zusammenleben“ hergestellt werden. Zusätzlich sollen *líderes comunitarios* in die Schule eingeladen werden und im Rahmen von persönlichen Berichten oder Anekdoten aus ihrem Leben und ihrer Tätigkeit berichten, um die Werte greifbar zu machen. Zudem sammeln Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler in ihrer *comunidad* herausragende Biografien in Bezug auf die besprochenen Werte, und führen dazu Interviews durch. Auch die Schulung der Lesekompetenz kann auf der Transferebene die Analyse der Lektüren auf Einhaltung etc. von Werten enthalten. Die gesamte Schulgemeinschaft kann jedem *Lunes Cívico* (zivilgesellschaftlichen Montag) einen Wert widmen. Des Weiteren sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, das Erlernte zu jedem Wert zu Hause mit der Familie zu teilen. Auf dem oben abgebildeten Kalender können die Familien entsprechende Handlungen festhalten. Zusätzlich soll die Schule zum Internationalen Tag des Friedens (21. September) eine „Wertemesse“ entweder im Bildungszentrum oder einer anderen Gemeinde durchführen (Mineduc und USAid 2013: html).

Im Anschluss an die Präsentation des Programms erfolgt nun die Analyse unter Berücksichtigung einer der zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit: Kann (Schul-)Bildung dazu beitragen, die Spaltung innerhalb der Ixil-Gemeinschaften (die auf die *violencia* und das Wirken von PAC und Guerilla zurückzuführen ist) zu überbrücken?

Das dargestellte Programm nimmt nicht explizit Bezug auf Division und Gewalt auf lokaler Ebene, wobei eine Implementierung in allen guatemaltekischen Schulen angestrebt wird. Soziale Division innerhalb „ethnisch homogener indiger“ Gruppen findet keine Berücksichtigung. Werte werden als per se sehr abstrakte Konstrukte definiert, die Kindern und Jugendlichen (und ebenfalls Erwachsenen) nur anhand von praktischen, möglichst lebensnahen Beispielen zugänglich gemacht werden können. Zur Bewältigung dieser Herausforderung beziehen die Autor*innen des Programms Mitglieder der Gemeinden außerhalb des schulischen Rahmens ein. Mittels anschaulicher Biografien und nachvollziehbarer Handlungen erlangen die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür, was Werte sind, warum das Zusammenleben mit anderen Menschen Werte erfordert und welche Auswirkungen sie haben können. Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen ist, ist die Komplexität gespaltener

Gemeinschaften, in denen die Rekrutierung geeigneter Akteure und Mediator*innen eine besondere Herausforderung darstellen kann. Es besteht die Gefahr, dass durch Einseitigkeit bezüglich der Repräsentanz der unterschiedlichen Gruppen noch zusätzlich Spannungen erzeugt werden. Die Einbeziehung der Familien ist als richtig und wichtig zu erachten, jedoch besteht die Möglichkeit, dass diese Art der Vorgehensweise insbesondere in indigenen Haushalten als Eingriff in die eigenen Vorstellungen und Werte empfunden wird. Es fehlt eine interkulturelle Perspektive auf „Werte“ im Kontext der indigenen Kosmovision sowie die Einbeziehung indiger Konzepte und indigenen Wissens bei der Erstellung der Lehrmittel. Die in den Materialien genannten Werte sind auch Teil des Wertekanons der *educación maya* und Teil des „Gesetzes, was [sie] im Herzen tragen“ (Heckt 1999, 2000, Kalny 2001). Diese Verbindung ist notwendig, um den Schülerinnen und Schülern die universelle Gültigkeit der Werte für das menschliche Zusammenleben zu vermitteln. Die Implementierung dieser Werte und Regeln in den verschiedenen Bereichen des menschlichen Zusammenlebens ist essenziell, um eine universelle Gültigkeit zu gewährleisten. Die Evaluation des Einsatzes des Projektes auf Schul- und Gemeindeebene steht derzeit noch aus.

7.4.2.2 La Nueva Ciudadania

An weiterführenden Schulen (Oberstufenniveau, *ciclo diversificado*) wird seit 2018 das Thema *La Nueva Ciudadania* (dt. etwa „die neue Staatsbürgerschaft“) in Form von projektgeleitetem Unterricht gelehrt. Dabei suchen die Schülerinnen und Schüler Lösungen zu einer Fragestellung, die ein kontroverses gesellschaftliches Problem betrifft. Die methodische Vorgehensweise, *investigación – acción*, bringt den Schülerinnen und Schülern sozialwissenschaftliche Forschung nahe, mit der sie befähigt werden, eine staatsbürgerlich relevante Handlungskompetenz zu entwickeln. Mit dieser Handlungskompetenz sind sie in der Lage, ein Problem zu lösen, indem sie geeignete Mittel dazu auswählen. Darüber hinaus agieren sie als Multiplikator*innen in der Gemeinschaft. Die Lehrkraft sucht zwar die Fragestellung aus, begleitet jedoch darüber hinaus den Prozess lediglich, die Gruppe arbeitet weitestgehend selbstständig. Das Lernziel ist hierbei der Prozess selbst, eine *acción transformadora*, eine transformierende Handlung, mit der Recherche- und Reflexionsfähigkeit geschult werden. Das Projekt basiert auf dem Artikel 2 des Nationalen Bildungsgesetzes (Mineduc 2012: html). Die Bildungspläne wurden unter Berücksichtigung fünf grundlegender und miteinander verbundener Komponenten formuliert: 1. Menschenrechte, 2. Diversität, Multikulturalität und Interkulturalität, 3. Demokratie, 4. der „Interne Bewaffnete Konflikt“ und historische

Erinnerung und 5. Kultur des Friedens. Auf Grundlage des zweiten Artikels des Bildungsgesetzes und der Komponenten hat das Bildungsministerium zudem sieben Säulen der Demokratiebildung formuliert. Die sieben Säulen sind im Einzelnen: Information (Kenntnis über die Geschichte und die Probleme des Umfeldes und theoretischer Werkzeuge); Kritikfähigkeit; Kreativität; Aktivität; Demokratie (Einhaltung der Gesetze und Verständnis der Unabhängigkeit); Interkulturalität und *pro – equidad* (Leben mit der Vielfalt, Engagement für die Gerechtigkeit) sowie Dialogfähigkeit (Respektieren von Positionen, Konfliktlösung durch Dialog, nicht mit Gewalt). Daraus ergeben sich folgende Kompetenzen, die erkennen lassen, dass ein Schüler nach dem Konzept der *nueva ciudadanía* unterrichtet wurde: die Fähigkeit, in situativen Kontexten zu lernen, mit herausfordernden Situationen und Kontexten umzugehen, die Fähigkeit zur Prozessorientierung (Weitsicht) und die Fähigkeit, zu abstrahieren, zu generalisieren, jedoch auch zu konkretisieren (MINEDUC 2018b).

Dieses Beispiel zu *Derechos específicos de los pueblos indígenas y democracia* veranschaulicht die Vorgehensweise für die Schülerinnen und Schüler. Es werden jeweils eine Auswahl qualitativer und quantitativer Methoden sowie Leitfragen angegeben.

¿Cómo provocamos un cambio en la sociedad, a partir de los conocimientos alcanzados? (Wie können wir einen gesellschaftlichen Wandel ausgehend von unseren Erkenntnissen herbeiführen?) lautet die Leitfrage des Projekts. Anregungen bezüglich möglicher Aktionen zur Multiplikation der Ergebnisse sind die Durchführung von Informationstagen in weiterführenden Schulen zur Weitergabe der gesammelten Informationen und der angestellten Reflexionen, z. B. durch Inszenierung mit Handpuppen oder Filmvorstellungen. Zudem können Ideen zu Observationsmechanismen (bezüglich der Einhaltung bestimmter Rechte oder der demokratischen Partizipation) den Autoritäten der Gemeinden und *municipios* sowie Beamt*innen in unterschiedlichen öffentlichen Bereichen vorgestellt werden. Daneben können Informationsprogramme in den lokalen Kommunikationsmedien zur Bereitstellung von Schlüsselinformationen in verständlicher Form für die Öffentlichkeit entworfen und publiziert werden. Nicht zuletzt gibt es nun vielfältige digitale Möglichkeiten, um Orte der Information, aber auch des Dialogs zu den Themen und Ergebnissen der Forschung zu schaffen.

Die Digitalisierung und damit einhergehend die Demokratisierung des Zugangs zu Wissen und Informationen sowie die Eröffnung neuer Räumlichkeiten für Diskussion und Dialog konstituieren eine bedeutsame Chance für die Entwicklung von Gemeinschaft und die

Wiederherstellung des sozialen Gefüges (Nicholas / McCarty 2015: 48-50). Die bereits bekannten Herausforderungen, wie etwa das Fehlen einer angemessenen Basisinfrastruktur, bestehen fort und erfordern innovative Lösungen²⁶⁷. Neue Risiken (Falschinformation, Hetze, Cybermobbing etc.) fordern Sensibilisierung für jene Risiken und die Vermittlung bzw. Stärkung von Verhaltensethik und Werten. Gelingt dies, so kann Digitalisierung den dringend benötigten Dialog zwischen verschiedenen Positionen erleichtern und beschleunigen.

7.4.3 Diskussion

Der Evaluationsbericht des Bildungsministeriums zu der Pilotphase der Implementierung der Staatsbürgerkunde *ciudadanía* von 2019 bringt zwei „erstaunliche“ Ergebnisse hervor. Die Analyse der Daten ergab, dass die ablehnende Haltung gegenüber der Thematisierung des Bürgerkriegs im Unterricht der teilnehmenden Lehrkräfte nahezu unverändert blieb (lediglich 14 % vor und 16 % nach den Fortbildungen). Des Weiteren zeigte sich, dass auch nach den Fortbildungen 31 % der Lehrkräfte (vorher 35 %) ablehnend auf die Wiedergutmachungsleistungen des Staates blickten.

Ferner ist es diskussionswürdig, den Erfolg einer Bildungsmaßnahme von dem individuellen Einsatz einer Lehrkraft abhängig zu machen, zumal bereits auf globaler Ebene im Bildungsbereich ein zu hoher Anteil von diesem individuellen Einsatz abhängt. Aus der Perspektive einer Ixil-Lehrkraft, die möglicherweise allein an einem entlegenen Standort den Schulbetrieb aufrechterhält, wird das Dilemma deutlich. Selbst bei hohem persönlichem und beruflichem Engagement der Lehrkraft und entsprechender Motivation, den Bürgerkrieg zu thematisieren, sind die Herausforderungen erheblich. Eltern sowie verschiedene Interessengruppen in der Gemeinde können zuweilen gewaltbereiten Widerstand leisten. Das didaktische Material für den Unterricht ist in seiner Reichweite auf den schulischen Rahmen begrenzt. Das Kollegium eines großen Schulzentrums muss sich im Vorfeld sehr gut auf diese Aufgabe vorbereiten, um Konflikte schlachten und vermitteln zu können.

Der Diskurs über den Bürgerkrieg und tabuisierte, von Generation zu Generation tradierte sowie latente Konfliktlinien der Gesellschaft muss auf viele Schultern verteilt und öffentlich

²⁶⁷ Rurale Dorfgemeinschaften in der Ixil-Region nutzten auch im Jahr 2018 hauptsächlich das Radio und erst an zweiter Stelle den Fernseher. Moderne Mobiltelefone waren zwar verbreitet, jedoch in ihrem Nutzen auf das Täglichen von Telefonaten beschränkt. Computer, Laptops, Tablets und das Internet waren urbanen Räumen wie Nebaj, Chajul und Cotzal vorbehalten.

geführt werden. Der Prozess der Demokratiebildung durch Bildung und Erziehung ist als ein Langzeitprojekt zu betrachten, dessen Effektivität erst nach längerer Zeit und einer kontinuierlichen Einbindung aller Generationen festgestellt werden kann. Bei der Konzeption geeigneter Maßnahmen und Ansätze zur Formung einer friedlichen Zivilgesellschaft ist es daher unerlässlich, die Umsetzbarkeit der Maßnahmen im Voraus zu evaluieren (Bellino 2017: 186).

Mnemonische Gemeinschaften der Ixil stimmen selten mit Schulgemeinschaft oder Klassengemeinschaft überein. Die Schülerschaft zeichnet sich durch einen weitgehend homogenen sozialen und linguistischen Hintergrund aus. Hingegen zeigt sich eine heterogene Verteilung der religiösen und historisch-sozialen Hintergründe, insbesondere in Bezug auf die Zeit des Bürgerkriegs. Die Bildung einer identitätsstiftenden Klassen- oder Schulidentität ist in der aktuellen Situation in den Klassenräumen nur durch aktive Ausblendung dieser konfliktiven Hintergründe möglich.

7.5 Von Mayanisierung zu Dekolonisation (im Bildungsbereich)

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts diskutieren akademische Publikationen zunehmend die Konstruktion von Maya-Identität bzw. Mayanisierung als einen politischen Prozess, begleitet von einem neuen Diskurs (Bastos / Camus 2006, Bastos / Cumes 2007). Mit dem Begriff der Mayanisierung (*mayanización*) werden Prozesse der Wertschätzung, Rettung, des Gebrauchs und der Weiterentwicklung der objektiven Elemente (Sprache, Kleidung, Essen, Architektur, Organisation) und subjektiven Elementen (ethnisches Bewusstsein, Spiritualität, Loyalität, Stolz) von Maya-Kultur in verschiedenen Bereichen der guatemaltekischen Gesellschaft beschrieben. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Anerkennung der Menschenrechte der Indigenen Völker. Es handelt sich um jenen Prozess, der dazu führt, sich selbst als Maya zu bezeichnen und zu fühlen. Es ist ein Prozess des Wandels eines negativen ethnischen Selbstbildes hin zu einem positiven. Innerhalb einzelner Gemeinden gibt es mitunter auch Widerstand gegen diese Entwicklung.

Die jüngsten Reformen des Bildungsministeriums. tragen der kulturellen Vielfalt im Land in der Theorie Rechnung, z. B. sollen auch „nicht-indigene“ Schüler*innen über indigene Kosmovision erfahren und eine indigene Sprache lernen. Allerdings muss durch gründliches Monitoring und Evaluationsprozesse sichergestellt werden, dass diese tatsächlich umgesetzt

werden. Der Zugang zu Bildung muss endlich allen Kindern ausnahmslos offenstehen. „Bildungskritische“ indigene Eltern müssen überzeugt werden, dass die Gemeinschaft in ihrer Gesamtheit von formaler Bildung und Erziehung profitiert. Schule und Bildung können zu friedlichem Zusammenleben beitragen, wenn junge Menschen zu dialogfähigen, mündigen Bürgern erzogen werden. Dabei stellt die Befähigung zu Dialogen eine der Schlüsselkompetenzen dar.

Idealerweise handelt es sich um qualitativ hochwertige Bildung in allen Jahrgangsstufen, die auch die Bedenken der indigenen Eltern, die das Schulsystem mitunter als „westlich“ und als fremd empfinden, ernst nimmt und den indigenen traditionellen Bildungs- sowie Erziehungsmethoden und -inhalten Rechnung trägt (Tuhewai Smith 2012). Anstatt weiter Ungleichheit zu produzieren, sollte Bildung den marginalisierten indigenen Jugendlichen eine Stimme geben und ihnen echte Perspektiven für die Zukunft in ihren Gemeinschaften jenseits „westlicher“ Ideale aufzeigen. Dabei dürfen Kategorien wie *indígena* oder *ladino* keine Rolle spielen. Ebenfalls müssen die zerstörerischen, innerhalb der Familien tradierten historischen Erinnerungen der Gemeinschaft thematisiert und unterschiedliche Positionen angehört und ernst genommen werden. Daraus kann eine Kultur des interkulturellen und toleranten Dialogs entstehen und in die Klassenzimmer und die Gemeinschaften Einzug erhalten.

7.5.1 Konstruktion von Maya-Identität im schulischen Umfeld

Im schulischen Kontext trägt die positive und wertschätzende Vermittlung von Maya-Sprachen im Rahmen von EBI, in Verbindung mit der Einbeziehung der Lebenswelt sowie der Aspekte der *educación indígena*, zur Konstruktion der Maya-Identität bei. Dennoch ist Maya-Identität sozial und historisch konstruiert und weiterhin politischen Spannungen und Widersprüchen ausgesetzt. Bedingt durch die Ereignisse des Bürgerkriegs waren indigene Gemeinden wie Nebaj Schauplätze von Auseinandersetzungen zwischen Mitgliedern verschiedener Kirchen und Glaubensgemeinschaften. Während des Bürgerkriegs fand die Teilnahme an traditionellen Maya-Ritualen im Verborgenen statt. Konversionen zu evangelikalen Kirchen, um sich der mit dem Katholizismus und *costumbre* einhergehenden Lebensgefahr zu entziehen, fanden zahlreich statt. Während der Feldforschung vollzog sich bereits ein Wandel: Maya-Kultur, sei es Ixil, K’iche’ oder Tz’utujil, begann konfessionsunabhängig öffentlich gelebt zu werden. Dabei spielten die Schulen eine zentrale Rolle, indem sie *ceremonias mayas* zu unterschiedlichen festlichen Anlässen in das Schulleben aufnahmen. Dies geschah auch, wenn

nicht alle Mitglieder der jeweiligen Schulgemeinschaft oder des Dorfes die Durchführung unterstützten. Das Kulturelle im schulischen Kontext „erschien nun unbedenklich, unpolitisch und harmlos“ (Dary 2007: 83).

Ein Beispiel aus meiner Feldforschung kommt aus Los Encuentros, Sololá. Dort führten die Schülerinnen und Schüler (mehrheitlich Kaqchikel) im März 2009 anlässlich der Einweihung eines Trinkwassernetzes im Dorf und einer Handwaschstation in der Primarschule einen traditionellen Tanz auf. Der Tanz war in eine Feier eingebunden, die mit der Durchführung eines Rituals durch einen Kalenderpriester begonnen wurde.

Sowohl die Dorf- als auch die Schulgemeinschaft partizipierten an der Feier. Das Trinkwassernetz und die Handwaschstation standen als gemeinschaftliches Gut im Mittelpunkt. Die Mitglieder der Gemeinde hatten sie selbst gebaut²⁶⁸ und von der Handwaschstation profitierten alle Kinder im Primarschulalter. Für die Bevölkerung des Dorfes, die aufgrund divergierender historischer Erfahrungen, Erinnerungen sowie unterschiedlicher Glaubensvorstellungen nicht stets ein harmonisches Verhältnis pflegte, stellte die Feier mit den traditionellen Elementen ein verbindendes bzw. vermittelndes Ereignis dar. Rituelle Handlungen und Tanz können die Maya-Identität stärken und als Grundlage zum Dialog dienen. Diese wiederum fördern den sozialen Zusammenhalt und ein friedliches Zusammenleben. Die Schule bietet nicht nur in Guatemala allen Mitgliedern einer Gesellschaft einen Ort der Zusammenkunft und somit Potenzial zur Vermittlung zwischen unterschiedlichen Gruppen.

Die bilinguale, interkulturelle Ausrichtung vieler Schulen (siehe Kapitel 7.3) bietet dem Prozess der Mayanisierung in der Theorie einen Wirkungsbereich im Alltag von ganzen Gemeinden. Dieser Prozess bezieht sowohl die Schulgemeinschaften als auch die Dorfgemeinschaft ein.

7.5.2 Akademische Lehre aus Maya-Perspektive: *las universidades mayas de Guatemala*

Bereits während der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts diskutierten und forderten akademische Kreise Guatemalas die Notwendigkeit der Einrichtung einer Maya-Universität (*Centro Maya de Estudios Superiores*, CMES). Diese sollte jedoch keine universitäre Einrichtung für indigene Studierende sein, sondern sie sollte aus den indigenen Völkern heraus

²⁶⁸ Dazu zählt der vollständige Ablauf: Transport der Baumaterialien (für Wassertank an der Quelle und das Leitungssystem, sowie die Anschlüsse der Haushalte), Konstruktion des Zementtanks an der Wasserquelle, Ausheben der Gräben für die Leitungen, Verlegen der Leitungen und Installation der Anschlüsse.

entstehen. Sie sollte nicht ausschließlich Gelegenheit bieten, *lo indígena* selbst zu studieren, sondern sie sollte Ausdruck und Unterstützung desselben sein. Wissenschaft sollte betrieben werden in Übereinstimmung mit den eigenen Kriterien, aus dem eigenen Wissenssystem heraus (Azmitia 2008: 318, Cojtí Cuxil 2009: 313f.). Als Zielsetzung galt, zur Bekämpfung der Armut, der Exklusion, der Ungleichheit und des Rassismus beizutragen. Aktuelle globale Entwicklungen der universitären Bildung sollten einbezogen und mitgetragen werden. Außerdem sollte jenseits von Folklorisation die in der Maya-Kosmovision, in der Identität und in den eigenen Praktiken und dem eigenen Wissen begründete Erkenntnistheorie bewahrt werden. Sowohl technisch als auch wissenschaftlich müssten die soziopolitischen Gegebenheiten der indigenen Völker beachtet werden. In Anlehnung an Theotonio dos Santos (*ecología de los saberes*) sollten zudem die Pluralität der Wissenschaft und der Technologie einbezogen werden und in Bezug auf die indigenen Völker sollte der Wissenschaftsbetrieb „entfolklorisiert“ werden. Die Herausforderungen indigener Universitäten im Forschungsbereich manifestieren sich in der Auseinandersetzung mit Souveränität, welche eng mit den Konzepten von Identität und Weisheit verknüpft ist (Brysk 2000: 237). Die Maya-Universität strebte die Erreichung von Zielen an, die von diversen Maya-Organisationen nicht vollständig realisiert werden konnten. Dazu zählten die Überwindung von Exklusion, Rassismus und sozialer Limitierung sowie die Befreiung von der Bevormundung durch den westlichen Wissenschaftsbetrieb. Das übergeordnete Ziel bestand in der tatsächlich wirksamen Mitgestaltung von Gesellschaft und Staat. Dieser Ansatz ist ebenfalls in der akademischen Strömung der Dekolonisierung zu verorten und tritt für eine Wissenschaft ein, die indigene Methodologien und Methoden anwendet und fördert (Chilisa 2012, Tuhiwai Smith 1999, 2012, Wilson 2006).

Neben der am 9. Dezember 2004 offiziell eröffneten *Mayab' Nimatijob'al*, Maya-Universität von Guatemala (Maxwell 2009: 95), gründeten sich 2011 zwei weitere Maya-Universitäten²⁶⁹ – die Ixil-Universität und die Kaqchikel-Universität²⁷⁰. Weitere, eine K'iche'- und eine Mam-Universität, befinden sich im Aufbau. Die beiden bereits bestehenden Institutionen verfolgen ähnliche Ziele, setzen sie jedoch jeweils auf ihre eigene Art und Weise um. Sie stehen in der Tradition der indigenen Universitäten in Kanada (z. B. *First Nations University of Regina*,

²⁶⁹ Stand März 2020

²⁷⁰ Die *Universidad Maya Kaqchikel* – UMK – unterrichtet an vier festen Standorten in Präsenz (meist im kompakten Tagesformat samstags) und online. Sie steht ebenso wie die Ixil-Universität für die Dekolonisation der akademischen Lehre und Forschung in Guatemala.

Saskatchewan) und in den USA. Mit ihren Inhalten²⁷¹, Methoden und ihrer Unabhängigkeit stellen sie Alternativen (und auch Gegenentwürfe) zu den staatlichen Bildungseinrichtungen dar. Darüber hinaus beschreiten sie zielstrebig den Weg der Dekolonialisierung der Bildung und schaffen an dieser Stelle aus den während der Kolonialzeit und der *violencia* entstandenen Brüchen echte Chancen für die jungen Generationen und ihre *comunidades*.

Anders als das konventionelle, „westliche“ Verständnis von Bildung vermuten lässt, versucht die Ixil-Universität eine alternative Form der Wissensvermittlung zu etablieren. Dabei sind sowohl der Ort, die Inhalte als auch die Art des Unterrichts innovativ und nach Ixil-Epistemologie gestaltet. Anders als beispielsweise die staatlich initiierten Initiativen in Mexiko, die ebenfalls indigene Universitäten hervorgebracht haben, befindet sich die Ixil-Universität durch ihre echte Autonomie in der Position, Bildung und Erziehung nach indigenen Methodologien durchzuführen – ohne Kompromisse. In Mexiko zeichnet sich, ähnlich der paradoxen Situation auf nationaler Ebene in Guatemala, eine deutliche Diskrepanz zwischen offiziellem Diskurs und der praktischen Umsetzung der indigenen Bildung ab. So kommt es mitunter zu dem Einsatz von indigenen Intellektuellen auf bestimmten Posten, um die Forderungen der indigenen Interessengruppen zu vertreten, jedoch bleibt ihnen in der politischen Praxis häufig Handlungskompetenz verwehrt (Llanes Ortiz 2008:53) ²⁷².

Das Profil der Ixil-Universität beinhaltet neben der Vermittlung von traditionellen handwerklichen und agrarwissenschaftlichen Fähigkeiten ebenfalls die Entwicklung und Dokumentation einer eigenen Geschichtsschreibung des „Volks der Ixil“ und dessen Kosmovision. Dabei stehen an erster Stelle die Anerkennung des traditionellen, ehrwürdigen Wissens als valides und gleichgestelltes Wissen und die Achtung der Wissensträger in der *comunidad*. Zudem behält die *comunidad* die Kontrolle über die Forschung und damit einher geht ein neues, selbstbewussteres Verständnis der eigenen Identität. Die Ixil haben verstanden, ihre Rechte in Bezug auf Bildungssouveränität und die selbstbestimmte Verfügung über „ihr“ Wissen durchzusetzen. Forschung, Lehre und die Zugänglichmachung der Erkenntnisse in den *comunidades* machen die Ixil-Universität zu einem wirksamen Werkzeug, Selbstbewusstsein und kulturelle Identität in den *comunidades* zu fördern und zu festigen – kulturelle Resilienz zu fördern. Die Absolvent*innen der Ixil-Universität treten selbstsicher und zielstrebig auf.

²⁷¹ Ich verwende bewusst nicht den Begriff „Curriculum“, da sich die Universitäten explizit gegen ein solches aussprechen.

²⁷² Zu der Thematik der *Universidades Indígenas* in Mexiko und dem Beispiel für eine gescheiterte Etablierung von „Interkulturalität“ bei der Gründung der Universidad de Oriente, Yukatan siehe Llanes Ortiz (2008).

Die Studieninhalte der Ixil-Universität (siehe Abbildung 35) stammen aus drei Themenbereichen: „Landentwicklung“ (*desarrollo del territorio*), „Umgang mit Ressourcen und Umweltschutz“ (*gestión de recursos y protección del medio ambiente*) und „Ixil-Geschichte und Kultur“ (*historia y cultura Ixil*). Die Geschichte und Kultur der Ixil umfasst materielle sowie das immaterielle Kulturerbe, welches die Basis für die beiden anderen Themenbereiche darstellt. Das Wissen über Objekte historisch-materieller Kultur, z. B. *tejidos* und archäologische Objekte oder Artefakte, trägt ebenso einen pädagogischen Wert für die Gemeinschaft in sich (Bell / Napoleon 2008: 332) wie auch sakrale (Orts-)namen oder Gebetstexte (ebd.: 328). Traditionelles Ixil-Recht als auch Ixil-Medizin fallen ebenfalls in diesen Themenbereich und sind von grundlegender Bedeutung. Das Konzept der Ixil-Universität basiert auf *educación Ixil*, die der weiter oben genannten *educación indígena* ähnelt. Sie steht primär für das informelle Lernen im häuslichen Umfeld von den Eltern und Großeltern. Ältere Mitglieder der *comunidad* sind Wissensträger und gestalten die Begegnungen des Lernens. Sie teilen ihr Wissen, indem sie Vorbilder sind, die Jüngeren anleiten und ihre Geschichten und Handlungen teilen (Wotherspoon 2015: 82). Informelle Lernsituationen sind von Konversationen, dynamischen Interaktionen und Verständnis geprägt und somit in Einklang mit indigener Pädagogik und indigenen Methodologien (Drawson 2017). Die Ixil-Universität zielt darauf ab, indigenes Wissen aus informellen Lernkontexten mit den Aktivitäten, die in formalen Bildungs- sowie Forschungseinrichtungen stattfinden, zu verbinden (Wotherspoon 2015: 82). *Educación Ixil* findet innerhalb der Elternhäuser in unterschiedlicher, individueller Ausprägung statt. Dabei spielen die Religionszugehörigkeit und der Grad der Wertschätzung der kulturellen Traditionen eine große Rolle. Es handelt sich um ein Mindestmaß an kulturellen Codes und Rollen der jeweiligen *comunidad*. Mithilfe im Haushalt, Partizipation am rituellen Leben und das Hören von oralen Traditionen sind Teil der *educación Ixil*. Ixil ist weiterhin die Muttersprache der jungen Generation. Viele Familien monieren, dass die formale Schulbildung die kulturellen Aspekte der Erziehung, die, die zum „guten Leben“ befähigen, außer Acht lässt. Das „gute Leben“, *el buen vivir*, hielt in den letzten Jahren zunächst in den Diskurs der kulturellen Aktivist*innen Einzug und ist jetzt auch im Zuge der Arbeit der Bewegung bei Teilen der indigenen Bevölkerung angekommen. Die Verwendung des Ixil-Terminus *ti' chajil* hat sich mittlerweile sowohl im Diskurs der indigenen Aktivist*innen als auch in neuerer Forschungsliteratur (z. B. Batz 2017) durchgesetzt. *Ti' chajil* bedeutet wörtlich *bienestar*, „Wohlbefinden“. Die Ixil-Universität begreift Bildung und Erziehung nicht nur als individuelle, sondern auch als gemeinschaftliche Ressource. Diese Ansicht hebt das Konzept weit über die Vorstellung von Bildung als Humankapital, welches

zur Behauptung in der Nationalgesellschaft nötig ist, hinaus. Den Studierenden wird über Handlungskompetenz hinaus eine ethische Verpflichtung ihrer *comunidad* gegenüber vermittelt.

Im Hinblick auf eine dekolonisierte Umsetzung von universitärer Bildung nimmt die Ixil-Universität nicht nur in Guatemala eine Vorreiterrolle ein. Gelungene Umsetzung indiger Methodologien und Methoden in Lateinamerika finden sich außerdem in Nicaragua (URACCAN) und Mexiko (*Universidad Autónoma Indígena de Mexico*, Sinaloa und *Universidad Indígena Latinoamericana*, Tabasco)²⁷³ (Llanes Ortiz 2008: 53).

Die bewusste Entscheidung, von formeller, staatlicher Bildung unabhängig zu bleiben, ermöglicht es den Organisator*innen, Lehrenden und Lernenden, frei von kolonialen Vorurteilen und losgelöst von starren, normativen Vorgaben zu arbeiten – und Souveränität zu erlangen. Zudem wird so verhindert, dass die Ixil-Universität zu einer Komponente eines Machtkampfs zwischen unterschiedlichen Akteuren der Bildungspolitik wird. Dabei werden jedoch die internationalen Konventionen und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens aus der westlichen Universitätstradition übernommen und für die eigene Struktur eingesetzt. Dieses Vorgehen ähnelt dem weiter oben analysierten Neujahrsritual und der Eigeninterpretation des *templo griego romano* als neugestalteten sakralen Ort zur Durchführung formeller ritueller Handlungen.

Die Ixil-Universität existierte bis 2021 nicht an einem festen geographischen Standort, sondern „kommt dorthin, wo ihre Studierenden sind“²⁷⁴. Die Dozenten und Studierenden kommen in die Gemeinden, in denen teilnehmende Studierende leben, und halten dort ihre Lehrveranstaltungen und Seminare. Zudem werden die Studierenden in zahlreiche gemeinschaftliche Projekte einbezogen, was ihnen, so ein Studierender, gleichzeitig „Freiheit und Ehre zuteilwerden lässt“ und ihnen Anerkennung und „das Gefühl, einen nützlichen Beitrag zum guten Leben im Kollektiv zu leisten“, vermittelt²⁷⁵.

Jugendliche Ixil formulieren weiterhin ein Interesse an Lebensentwürfen, die sich von denen ihrer *comunidades* sehr stark unterscheiden. Damit einher geht ein zunehmender Verlust des

²⁷³ Die mexikanische Regierung blockiert jedoch aktiv die aus der zapatistischen Bewegung entstandene Universität in Tabasco (Llanes Ortiz 2008: 53).

²⁷⁴ Im Frühjahr 2021 wurde ein Studienzentrum in Cotzal eingeweiht, die Besuche in den *comunidades* bestimmen jedoch weiterhin den Studienalltag.

²⁷⁵ Interview Pedro Brito, Nebaj, 16.03.2015.

Interesses an landwirtschaftlicher Arbeit. Hohe Migrationsquoten in Richtung urbaner Zentren und der USA führen zudem zu einem Verlust von Arbeitskräften und verstärken die Abhängigkeit der Familien von Geldrücksendungen (*remesas*) zur Sicherung der Versorgung. Im landwirtschaftlichen Bereich ist eine Entwicklung von traditionellem Subsistenzanbau hin zu *cash crops* zu beobachten. Die Einführung von nicht traditionellen Anbauprodukten wie z. B. Brokkoli und Blumenkohl geht auch insbesondere auf das Wirken verschiedener internationaler Organisationen in der Ixil-Region zurück²⁷⁶. Auch verschiedene lokale (Jugend-)Organisationen haben das Thema aufgenommen, gerade mit dem Ziel, die Abwanderung der Jugendlichen aus der Region durch Schaffung neuer Perspektiven aufzuhalten. Dazu gehört ebenfalls das Bestreben, den Subsistenzbauern Anerkennung und Würdigung ihrer Arbeit und ihres Lebensentwurfs entgegenzubringen. Damit einher geht das traditionelle Konzept *txutx txava'* (*madre tierra*), welches eng mit der traditionellen Spiritualität und Gefühlsbezogenheit (*afecto*) verwoben ist. Die Arbeit der Kleinbäuer*innen auf dem Land erhält durch die an der Ixil-Universität ausdrücklich betonte Wertschätzung auch bei den sehr kritischen, jungen Generationen neue Popularität. Neben der Wiedergewinnung angestammten Wissens entdecken und rekonstruieren die Studierenden auch Strukturen der ethnischen Selbstbestimmung und des Zusammenlebens. Sie wirken dem globalen Trend zur starken Individualisierung entgegen und reflektieren darüber, wie die kollektive Identität der *comunidad* gestaltet werden kann.

Die verschiedenen Akteur*innen, Jugendliche aus der ländlichen Peripherie, internationale und lokale Mitarbeiter*innen der Organisationen und die älteren Generationen generieren positiv konnotierte Werte zu unterschiedlichen Lebensentwürfen: das traditionelle Leben auf dem Land, das in der Stadt und das Leben im Ausland. Dadurch stehen die Lebensentwürfe in Konkurrenz zueinander und schaffen durch Widerspruch und Probleme ein Dilemma für die Jugendlichen. Einerseits strebt ein großer Teil der jugendlichen Landbevölkerung nach weiterführender Bildung, der ländliche Raum bietet jedoch nur Arbeit in der Landwirtschaft oder – begrenzt – im öffentlichen Sektor. Dazu gehören die „klassischen“ Berufe des sozialen Aufstiegs: Lehrkräfte, Kaufleute, Buchhalter*innen, Jurist*innen. In einer weiterführenden Forschung könnte evaluiert werden, inwiefern Absolvent*innen der Ixil-Universität mit neuen Impulsen in ihren Heimatgemeinden wirken und wie bzw. ob sie dazu beitragen, dem Streben nach Migration in die USA oder die Hauptstadt entgegenzuwirken.

²⁷⁶ So haben z. B. die *Peace Corps* in der Region zwischen 2004 und dem heutigen Tag zahlreiche Projekte zur Diversifikation und Wirtschaftlichkeit der Landwirtschaft durchgeführt.

7.6 Zusammenfassung und Diskussion

Bildung nimmt eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung kollektiver Identität, Gemeinschaft und des Zusammenhalts ein. Das Konzept der EBI (*Educación Bilingüe Intercultural*) zielt darauf ab, in der Theorie die Wertschätzung der indigenen Sprache und Lebensrealität sowie der indigenen Werte und des indigenen Wissens zu fördern. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass dieses Ziel noch nicht vollständig erreicht wurde. Ein Defizit besteht in der Verfügbarkeit von Lehrkräften, die über ausreichende Kenntnisse der Mayasprache verfügen oder die Bereitschaft mitbringen, in einem herausfordernden, ländlichen Umfeld zu arbeiten. Im Primarschulbereich steht dem Ixil-Unterricht zwar eine Auswahl an Materialien zur Verfügung, die einzelne kulturelle Aspekte des Lebensumfelds abbilden, doch ist dies allein nicht ausreichend. So kritisiert Feliciana Herrera, *Alcaldía Indígena de Nebaj* (08.12.2022, persönliche Kommunikation), dass Ixil losgelöst von der Kultur unterrichtet wird und Inhalte nicht an die Lebenswelt der Gemeinschaft angepasst werden. Obwohl im *Plan Nacional de Educación Ciudadana* 2004-2007 bereits die Werte der Maya-Kosmovation als komplementär und gleichwertig zu den universellen Werten definiert wurden, werden die Ixil-Kosmogonie, das eigene Wertesystem und die traditionelle Religion in der Praxis nicht berücksichtigt. Hinsichtlich der Überwindung der Division der Gemeinschaften aufgrund des Bürgerkriegs erreicht der Unterricht, insbesondere der sozialwissenschaftliche Unterricht, noch nicht sein volles Potenzial. Die Materialien zur Förderung einer friedlichen und lebenswerten Gemeinschaft haben keinen Lebensweltbezug und sind unsensibel gegenüber der Ixil-Kultur und den Ereignissen des Bürgerkriegs. Zudem berücksichtigen die nationalen Bildungsstrategien nicht, dass Traumata und Konflikte des Bürgerkriegs auch von den Nachkriegsgenerationen tradiert werden und der Bürgerkrieg in vielen Klassenzimmern nicht thematisiert wird.

Einzig individuelles Engagement einzelner Lehrkräfte schafft Anlässe im Klassenraum und bezieht informelle Bildung ein. Bedeutsame und kulturellen Aspekten Rechnung tragende Bildung zu gestalten, ist eine Herausforderung. Die Bestrebung, die formale, konventionelle Schule inklusiver zu gestalten und eine rein additive Berücksichtigung von indigenem Wissen, Kultur und Sprache zu implementieren, trägt nicht zur Qualitätssteigerung von Unterricht und Lernen für indigene Schüler*innen bei. Diese Vorgehensweise entspricht keiner tatsächlichen Berücksichtigung der indigenen Bildung und Erziehung, sondern ermöglicht allenfalls eine erfolgreichere Bildungsbiographie innerhalb des staatlichen Schulsystems (Tuhiwai Smith 2005: 95). Viele Errungenschaften und Verbesserungen der Bildungssituation im ländlichen

Guatemala gehen auf individuelles Engagement zurück und nicht auf die Arbeit des Bildungsministeriums. Zugang zu Bildung muss nicht „Modernisierung“ im negativen Sinn bedeuten, sondern bietet Möglichkeiten, Strategien zu entwickeln, Diskriminierung abzuwenden, Selbstbewusstsein zu erlangen, internalisierten Rassismus abzulegen und gleichzeitig auch zu einem Wandel des existierenden Bildungssystems beizutragen. Die Überwindung von „Ethnizität“ als ein konzeptueller Rahmen und das Hinterfragen von Kategorisierung in ethnischen Kategorien sind Aspekte, die im Rahmen einer Persönlichkeitsentwicklung durch Bildung und Erziehung gefördert werden können. Darüber hinaus kann sie individuelle Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen.

Schule hat das Potenzial, den Grundstein für ein friedliches Zusammenleben zu legen und zu einem harmonischen sozialen Miteinander beizutragen. Beispiele aus der Feldforschung von Kulturerbe als verbindendem Element bei besonderen Anlässen zeigen, dass die Institution Schule den Rahmen und den Ort bieten kann, in die gesamte *comunidad* hinein zu wirken. Lehrprogramme wie *Vivamos juntos en armonía* und *La Nueva Ciudadania* sind jedoch zu weit von der Lebensrealität entfernt, um tiefer als eine Unterrichtsreihe zu wirken. Sie vermögen es nicht, bis zu den latenten Konfliktlinien in den Ixil-*comunidades* vorzudringen.

In diesem Kapitel wurde zudem untersucht, inwiefern formale Schulbildung und/oder indigene Entwürfe von Bildung und Erziehung dazu beitragen können, die innerhalb der Ixil-Gemeinschaften existierende Division zu überbrücken. Ferner wurde erörtert, inwiefern institutionalisierte Ungleichheit gemindert und/oder überwunden werden kann.

Hohe Analphabetismusquoten von 2022 aus den drei von extremer Armut gezeichneten *municipios* der Ixil-Region (33,57 % Nebaj, 43,95 % Chajul und 37,55 % Cotzal, Personen über 15 Jahre) zeugen von fortbestehender Marginalisierung und Ungleichheit sowie defizienter Unterrichtsversorgung. Die Überwindung sozialer Ungleichheit kann demnach nicht allein durch die Gewährung von Zugang zu Bildung für marginalisierte und diskriminierte Bevölkerungsgruppen erreicht werden. Zusätzlich sind Wertschätzung und Einbeziehung der kulturellen Lebensumstände sowie eine hohe Qualität des Bildungsangebots erforderlich.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass viele Schul- oder Universitätsabsolvent*innen keine adäquate Beschäftigung in der Ixil-Region finden. Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe sowie ein erfülltes Leben sind in den Heimatgemeinden nicht realisierbar, weshalb

internationale Migration unausweichlich erscheint. In Bezug auf ihre Familien und Gemeinschaften verspüren sie mitunter Schuldgefühle, da sie die Erwartungen und Hoffnungen der Familien nicht erfüllen können. Aus Scham ihren Familien und *comunidades* gegenüber betrachten sie die internationale Migration als Ausweg. Formale Bildung wird in diesen Fällen als „wertloses“ kulturelles Kapital erachtet, da sie nicht ausreicht, um soziale Mobilität zu erreichen und bestehende Ungleichheiten zu überwinden.

Die Ixil-Universität ermöglicht Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum einen eine wertschätzende und tiefergehende Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Erbe und zum anderen eine wissenschaftliche Qualifikation, die an den Bedürfnissen der Gemeinschaft ausgerichtet ist. Die Universität fungiert als Instrument zur Förderung kultureller Resilienz innerhalb der Ixil-Gemeinschaft. Ihre Bildungsangebote sind an den Grundsätzen der *educación Ixil* ausgerichtet, wobei sie gleichzeitig die Normen und Konventionen westlicher akademischer Einrichtungen integriert. Dadurch leistet sie einen Beitrag zur Dekolonisierung und Defoklorisierung der Darstellung der Ixil- bzw. Maya-Kultur sowie der indigenen Kultur im Allgemeinen in Wissenschaft und Forschung. Die Absolvent*innen sollen durch ihr Studium dazu befähigt werden, ihre Gemeinde zu gestalten und zur Überwindung von Division beizutragen. Im Kontext des im Zuge des Bürgerkriegs stark geschädigten sozialen Gefüges in den Gemeinden kommt ihnen eine vermittelnde Rolle zu. Durch qualitative und partizipative Forschung in ihren Gemeinden und die Lektüre wissenschaftlicher Texte sind sie befähigt, mit verschiedenen Parteien in Dialog zu treten. Die Ixil-Universität stellt im Bereich der tertiären Bildung einen hoffnungsvollen Ansatz dar. Im Bereich der Primar- und Sekundarbildung fehlen entsprechende Ansätze in der Ixil-Region bis dato. Die im Rahmen der UNESCO-Strategie *Cultura de Paz* konzipierten Programme und didaktischen Materialien sind nicht in der Lage, die durch den Bürgerkrieg entstandenen Brüche in den betroffenen Gemeinschaften zu überwinden. Die Ixil-Universität beteiligt sich noch nicht an der Ausbildung von Lehrkräften für die Schulen in ihren Gemeinschaften.