



„Mein Leben ist wie eine Piñata“

Identifikationen, Brüche und
Widerstände von Studentinnen indigener
Herkunft aus Oaxaca, Mexiko

Claudia Pietig

„Mein Leben ist wie eine Piñata“

Claudia Pietig

„Mein Leben ist wie eine Piñata“

Identifikationen, Brüche und Widerstände
von Studentinnen indigener Herkunft aus
Oaxaca, Mexiko

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2014

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juli 2013 angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-86388-072-9

eISBN 978-3-86388-228-0

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

Vorwort.....	9
1. Einleitung.....	11
TEIL I	
Frauen indigener Herkunft – Marginalisierung und Widerstand	
2. Wie der Begriff <i>indigen</i> verstanden werden kann	37
2.1 Zur (Un-)möglichkeit des Begriffs <i>indigen</i> oder Probleme der Definitionsmacht.....	37
2.2 Zur Genese des Begriffs <i>indigen</i> – Benennungen ‚der Anderen‘ im Spiegel der mexikanischen Geschichtsschreibung.....	42
2.3 Zum Konzept der <i>comunalidad</i> als widerständige Essenz des ‚Indigenen‘	54
2.4 Zusammenfassung.....	62
3. Indigenität an den Universitäten	63
3.1 Epistemischer Ungehorsam, Interkulturalität und staatliche Bildungspolitik	63
3.2 Wer ist indigen? Alltagskonstruktionen an den Universitäten	76
3.3 Zusammenfassung	86
4. Ver-Änderungen von Frauen indigener Herkunft – Heterostereotype aus der Vergangenheit und Gegenwart Mexikos	89
4.1 Die Rechtlose	90
4.2 Die Verräterin	93
4.3 Die Demütige	98
4.4 Die Elende	103
4.5 Die Traditionelle	107
4.6 Zusammenfassung	115
5. Politische Stimmen von Akteurinnen indigener Herkunft	119
5.1 <i>Testimonios</i> -Selbstzeugnisse	121
5.1.1 Domitilia Barrios de Chüngara – „Ich bin nur eine Frau aus dem Volk“	122
5.1.2 Rigoberta Menchú Tum – „Es steckt im Blut, im Gedächtnis, im Universum“.....	124
5.2 Zapatistin Esther – „Ich bin indigen und ich bin eine Frau“	129
5.3 Zusammenfassung	135

Teil II

Zum Verhältnis von Subjekt, Identität und Biographie

6. Subjekt und Identität im Spannungsfeld von Autonomie und Verbundenheit	139
6.1 Zum ‚Subjekt‘ als Problemfall – Fragen und Antworten aus Sicht der <i>Cultural Studies</i>	140
6.1.1 Was kommt nach dem ‚Tod des Subjekts‘?	140
6.1.2 Welches Subjekt erlebt wie den globalisierten Alltag?	145
6.2 Zur Konzeption von ‚Subjekt‘ und ‚Identität‘ nach Stuart Hall	151
6.2.1 Diskurstheoretische Prämissen: Individuum, Subjekt, Diskurs	151
6.2.2 Artikulationen als Ausdruck von Autonomie und Verbundenheit	152
6.2.3 Artikulationen als ‚Identitäten‘	157
6.3 Konzeptionen von Andersheiten oder ‚Anders anders-Sein‘	160
6.4 Zusammenfassung	168
7. Biographieforschung im postkolonialen Kontext	173
7.1 Prämissen der Biographieforschung	173
7.1.1 Verortung der Biographieforschung	173
7.1.2 Subjekt und Identität in der Biographieforschung	175
7.1.3 <i>Doing Biography</i> – Autobiographisches Erzählen als sozialer Konstruktionsprozess	179
7.2 Biographieforschung im postkolonialen Kontext – zum Verhältnis von Forscherin und Erforschte	184
7.2.1 Irritationen und Normalitäten	185
7.2.2 Zur Interviewsituation	188
7.2.3 Übersetzungsproblematiken	190
7.3 Zusammenfassung	192
8. Methodisches Vorgehen	195
8.1 Rekrutierung der Interviewpartnerinnen	195
8.2 Kontext: Stipendiumsprojekt im Frauenhaus	197
8.3 Durchführung des narrativ-autobiographischen Interviews	203
8.4 Methodisches Repertoire der Datenanalyse	209
8.4.1 Biographische Datenanalyse	209
8.4.2 Transkription, Anonymisierung und Übersetzung	210
8.4.3 Mehrperspektivische Sequenzanalyse	211
8.4.4 Thematische Feldanalyse der Haupterzählung	216
8.4.5 Triangulation der Feinanalysen – Hermeneutische Dialog-, Positionierungs- und Intersektionalitätsanalyse	218
8.5 Zusammenfassung	224

Teil III

Lebenslaufgestützte Artikulationen –Auswertungsergebnisse

9. Sandra – „Mein Leben ist wie eine Piñata“	227
9.1 Lebensdaten.....	227
9.2 Selbst- und Fremdpositionierungen in der Interaktion	228
9.3 Bedeutsame Erzähllinien der Haupterzählung(en)	231
9.3.1 Interpretation der ersten Haupterzählung.....	231
9.3.2 Interpretation der zweiten Haupterzählung.....	234
9.4 Identifikation mit der Familie.....	242
9.4.1 Einheit als Familienregel	242
9.4.2 Sandras Beziehung zur Mutter auf der Folie katholischer Wertediskurse	247
9.4.3 Positionierung auf der Differenzlinie ‚arm/reich‘	253
9.5 Identifikation mit ‚Männerrechten‘	258
9.5.1 Fußball und Sprachverhalten	258
9.5.2 Beziehungs- und Sexualverhalten.....	262
9.6 Sandra im Spannungsfeld von Autonomie und Verbundenheit – Begehren, Schuld und Subversion	271
10. Regina – „Das, was ich nun mache, werd ich eben so machen“	277
10.1 Lebensdaten.....	277
10.2 Selbst- und Fremdpositionierungen in der Interaktion	278
10.3 Bedeutsame Erzähllinien der Haupterzählung	281
10.4 Identifikation mit der Familie.....	289
10.4.1 Lernen als Familienauftrag	289
10.4.2 Bildungswege oder „Vielleicht, weil ich nicht mehr gehen will“	295
10.5 Identifikation mit Bildungsrechten.....	303
10.5.1 Antworten auf Diskriminierung oder „Ich lache über sie“	303
10.5.2 Transformationsprozesse oder „Ein bisschen rauszugehen aus diesem Kreis“	308
10.5.3 Expertinnenstatus oder „Wie eine Begleiterin“	312
10.6 Regina im Spannungsfeld von Autonomie und Verbundenheit – Widerstand, Enge und Ausbruch.....	316
11. Zoë – „Dann muss ich stärker sein“	321
11.1 Lebensdaten.....	321
11.2 Selbst- und Fremdpositionierungen in der Interaktion	321
11.3 Bedeutsame Erzähllinien der Haupterzählungen.....	324
11.3.1 Interpretation der ersten Haupterzählung.....	324
11.3.2 Ein Jahr später „Eine Zeit vieler Wahrheiten, neuer Erkenntnisse“	330

11.4 Identifikation mit der Familie.....	333
11.4.1 Trauer und Identifikation oder „Er war mein Held.“.....	333
11.4.2 Unabhängigkeit und Loyalität – „Immer wird sie meine Mutter sein.“	342
11.5 Identifikation mit dem Recht auf Andersartigkeit.....	356
11.5.1 Identifikation mit der Herkunft oder „Dem nah sein, was meins ist“	356
11.5.2 Aus- und Abgrenzungen an der Universität oder „Dieser Wechsel in eine andere Welt“.....	366
11.6 Zoë im Spannungsfeld von Autonomie und Verbundenheit – Selbstbehauptung, Rebellion und Anders-Sein	375
12. Abschlussreflexionen	379
12.1 Reflexion der Biographieforschung im postkolonialen Kontext	379
12.2 Reflexion der lebenslaufgestützten Artikulationen im kontrastierenden Vergleich – Bedeutsamkeiten, Strategien und Handlungsfähigkeiten	384
12.3 Rückbezug zum Forschungsstand oder „Anders anders-Sein“ und Familie	399
13. Literaturverzeichnis	409
14. Transkriptionszeichen	444

Vorwort

Meine berufliche Positionierung als Förderschullehrerin mit der Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung und in Kombination dazu das Thema der vorliegenden Dissertation lösen im ersten Moment Irritationen aus, wodurch ich während meines Promotionsstudiums oft mit der Frage konfrontiert wurde, wie ich zum Thema der Arbeit oder das Thema zu mir gekommen ist. Meine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen in Mexiko ist biographisch bedingt. Sowohl nach meinem ersten, als auch nach meinem zweiten Staatsexamen hatte ich zusammengerechnet einen dreijährigen Aufenthalt in Mexiko, wobei ich in sehr unterschiedlichen Kontexten arbeitete und einen Einblick in die gesellschaftliche Vielfalt Mexikos, besonders in Oaxaca, gewinnen konnte.

Dass ich mich dort dann für die Bildungsbiographien von Studentinnen indigener Herkunft in besonderem Maße interessierte, hängt sicherlich auch damit zusammen (so wurde mir erst später bewusst), dass meine Mutter in der Nachkriegszeit darunter gelitten hatte, trotz der eindringlichen Empfehlungen ihres Volksschullehrers, auf keine weiterführende Schule geschickt worden zu sein, um ihr Abitur zu machen. Für das ‚katholische Mädchen vom Land‘, so wie meine Mutter in der Bildungssoziologie der 70er Jahre problematisiert worden wäre, war der Weg zur Schule zu weit und eine einjährige Ausbildung als Hausmädchen erachteten meine Großeltern als sinnvoller. Ein ähnliches Schicksal ereilt heutzutage viele Mädchen aus indigenen Gebieten in Oaxaca, die prozentual gesehen am stärksten von Bildungsbenachteiligungen betroffen sind.

Darüber hinaus sehe ich durchaus eine Verbindung zwischen dem Dissertationsthema und meiner Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern, die genauso wie Studentinnen indigener Herkunft von einer gesellschaftlich gesetzten, manchmal identitätspolitisch umkämpften Norm abweichen, die festlegt, wie sie oder er, Kinder, Lernende an Regelschulen oder eben Frauen indigener Herkunft vorgestellt werden sollten. Das von der Norm Abweichende, Sich-Verschiebende oder Verzerrende produziert nicht nur, aber manchmal in besonderem Maße in pädagogischen Praxisfeldern Ängste, Aggressionen und Handlungsunsicherheiten, da pädagogisches Handeln zielgerichtet und normativ ausgerichtet ist. Mit meinen Forschungsinteressen bewege ich mich auf den sich überschneidenden Themenlinien der Identität/Differenz und Norm/Abweichung, die in der heutigen Gesellschaft unter dem Begriff der Inklusion neue Brisanz erfahren.

Mein besonderer Dank gilt an erster Stelle allen meinen Interviewpartnerinnen und ihren Familien, die mir ihr Vertrauen entgegengebracht und mich herzlich aufgenommen haben. Ich erinnere mich sehr gerne an die gemeinsam verbrachte Zeit zurück. Ebenso bedanke ich mich bei den Verantwortlichen des Stipendiumprojekts des Frauenhauses *Rosario Castellanos* für das Interesse an meiner Idee und für die Unterstützung bei der Rekrutierung der Interviewpartnerinnen. Für anregende Gespräche und geduldiges Zuhören besonders während meines Aufenthaltes in Mexiko, aber auch danach bedanke ich mich bei Eva Berger, Maria Andrade Vargas, Adriana Perez Guerrero, José Luis Ramírez López und Sandra del Pilar.

In Köln half mir bei der Auswertung meines Interviewmaterials meine kompetente Interpretationsgruppe, vielen Dank an Karla Verlinden und Inka Wilhelm für Ihr stets engagiertes Auskundschaften aller Wort- und Textebenen. Für die wissenschaftliche und persönliche Begleitung meines Dissertationsvorhabens, insbesondere in Krisenzeiten, bedanke ich mich herzlich bei meinen beiden Doktormüttern Elke Kleinau und Elisabeth Tuidier. Mühevoll Korrekturarbeiten leisteten schlussendlich Susanne Kurtz und Inka Wilhelm, vielen Dank auch dafür.

Für die tägliche und liebevolle Unterstützung von meinem Mann Wolfgang Stöcker, der stets bereit war, mich zu motivieren, oder mich zusammen mit unserem Sohn humorvoll abzulenken, je nach dem, was gerade erforderlich war, bedanke ich mich immer wieder und auch weiterhin noch in Zukunft.

Mein Vorwort schließt nun noch mit dem Hinweis, dass ich alle spanischen Quellen – sofern keine Übersetzung vorlag – selbst übersetzt habe.

1. Einleitung

Auf der Folie von eklatanten sozialen Bildungsungleichheiten, die sich in ärmlichen, ländlichen, indigenen Gebieten potenzieren und darüber hinaus Mädchen indigener Herkunft am stärksten treffen, heben sich die Bildungsbiographien von Studentinnen indigener Herkunft aus Oaxaca, einem süd-mexikanischen Bundesstaat, in besonderem Maße ab (vgl. Speiser 2011: 9).¹ Oaxaca zeichnet sich in Mexiko durch den größten Anteil an ethnischen Gruppierungen und ländlichen Gebieten aus.

Wenn ich mich in dieser Arbeit mit den Biographien von Studentinnen indigener Herkunft aus Oaxaca auseinandersetze, benutze ich den Begriff ‚indigen‘, obwohl ich ihn als (post)koloniale Erfindung und Unterscheidungsinstrument ablehne, denn die Macht des Benennens zeigt sich darin, „jemandem [zu] bedeuten, was er ist, und ihm bedeuten, daß er sich dementsprechend zu benehmen hat. Der Indikativ ist hier ein Imperativ“ (Bourdieu 1982: 87).² Einerseits bestehen offensichtliche, soziale Unterschiede, zwischen ‚Indigenen‘ und ‚Nicht-Indigenen‘, die durch eine lange Diskriminierungsgeschichte historisch gewachsen sind. Diese gesellschaftliche Realität sowie auch herrschender Rassismus können nur durch den Begriff oder einen Ersatzbegriff beschrieben werden, obwohl das Dilemma besteht, dass durch die Beachtung und Weiterverwendung des Begriffs ‚indigen‘ eine hierarchisierende Wirklichkeitssuggestion bestärkt wird. Aufgrund dieses Dilemmas erachte ich es als notwendig, übergeordnete Ziele meiner Arbeit explizit zu benennen. Ich beabsichtige nicht, durch meine Studie zu einer homogenisierenden Sichtweise auf Frauen indigener Herkunft beizutragen, sondern verfolge das Ziel, bisherige Konstruktionen des ‚Indigenen‘ aufzuweichen. Ich wehre mich gegen die Diskriminierung und Festschreibung von Menschen,

-
- 1 Bildung formt sich nicht nur durch den Besuch von Bildungsinstitutionen, sondern gestaltet sich durch ein erfahrungsweltliches, lebenslanges Lernen, das „weit über den Bereich institutionell vermittelbarer Bildung hinausgeh[t]“ (Grundmann et al. 2008: 47, vgl. Becker 2009: 85). Im weiteren Verlauf ist mit dem Begriff Bildung jedoch die institutionalisierte Bildung gemeint, die im Sinne eines „kulturellen Kapitals“ (Bourdieu 2005b) weitere Privilegien eröffnen kann.
 - 2 Die Bezeichnung ‚postkolonial‘ kann einmal als zeitliche Markierung verstanden werden und die Zeit nach dem Kolonialismus betreffen, in Mexiko also die Zeit der Unabhängigkeit und Nationalstaatenbildung im 19. Jahrhundert. Stärker aber bezieht sich ‚postkolonial‘ nicht auf die Veränderung oder den Umbruch im Sinne einer Überwindung des Kolonialismus, sondern auf Kontinuitäten und auf die „Ungleichzeitigkeit zwischen der politisch faktisch erlangten Befreiung und der fortwährenden kulturellen, psychischen und sozialen Kolonialisierung“ (Gutiérrez Rodríguez 2003: 18). Letztere Konnotation des Präfix ‚post‘ trifft auf den Gebrauch des Begriffs in dieser Arbeit zu. Der zitierte Ausspruch des Soziologen Pierre Bourdieu, der nicht gerade den *Postcolonial Studies* zugeordnet wird, korrespondiert inhaltlich gesehen jedoch mit postkolonialen Kritiken.

wie sie nicht nur auf dem amerikanischen Kontinent vor Ort stattfindet, sondern sich auch in Deutschland in karnevalesken Indianerkostümen oder in exotisierenden, pädagogischen Projekten über ‚Indianer‘ ausdrückt. Aufgrund des konstruierenden und diskriminierenden Charakters der Benutzung des Wortes ‚indigen‘ habe ich mich in meiner Arbeit für zwei unterschiedliche Schreibweisen entschieden. Wenn ich aus der indigenen Bevölkerung einzelne Gruppierungen wie Kinder, Frauen oder Studentinnen benennen möchte, dann spreche ich nicht von indigenen Menschen, sondern von Menschen indigener Herkunft. Nicht die Menschen an sich sind indigen, sondern ihre historisch, geographisch oder linguistisch abzuleitende Herkunft wurde als indigen definiert. Wenn ich mich auf das Kollektiv beziehe, das von Indigenen und Nicht-Indigenen mit dem Begriff indigen assoziiert oder in Volkszählungen erfasst wird, dann spreche ich von *pueblos originarios*. Ich greife damit jene Selbstbezeichnung von Menschen indigener Herkunft auf, die sich im Bundesstaat Oaxaca an einigen Stellen wie zum Beispiel der pädagogischen Fakultät ENBIO, an der sich Studierende mit indigener Herkunft für ein Lehramtsstudium einschreiben, durchgesetzt hat.³ Da *pueblos originarios* als fester Begriff in seiner Übersetzung ins Deutsche (einheimische Dörfer oder indigene Gemeinden) seinen symbolischen Gehalt der eigenmächtigen Selbstbezeichnung verliert, bleibt er im Spanischen stehen. Nicht alle ‚Indigenen‘ geben für ihre Herkunft den Ausdruck *pueblos originarios* an, sondern benutzen in einem provokanten Akt der Selbstidentifikation ebenfalls das Wort indigen. Die Aneignung der Fremdzuschreibung geht mit einem politischen Statement einher, ein Beherrscht- und Benannt-Werden zurückzuweisen, so dass innerhalb der indigenen Autonomiebewegung in den 70er Jahren folgender Ausspruch entstand, in dem sogar die als Schimpfwort übliche Bezeichnung Indianer/Indio angenommen und zum Zeichen des Widerstands deklariert wurde: „Wenn Indianer (*Indio*) der Name war, mit dem wir unterworfen wurden, dann wird Indianer der Name sein, mit dem wir uns erheben werden“ (zit. n. Maihold 1986: 20).⁴ Ich habe mich allerdings für die Alternative *pueblos originarios* entschieden, um den symbolischen Akt, Widerstand gegen Fremddefinitionen zu leisten, sichtbarer zu machen.

Wenn ich das Wort ‚indigen‘ benutze, bitte ich die Leser und Leserinnen im fortlaufenden Text, es in Anführungszeichen zu denken und seinen Konstruktionscharakter nicht zu vergessen.

Ich erachte des Weiteren als notwendig, die soziostrukturellen Bedingungen, unter denen Studentinnen indigener Herkunft in Oaxaca, Mexiko

3 Vgl. www.enbio.mx, aufgerufen am 04.01.2012.

4 Ursprünglich stammt das Zitat aus dem Manifest des peruanischen *Movimiento Indio Pedro Vilca Apaza*. Seit den 70er Jahren beriefen sich vermehrt Aktivisten und Aktivistinnen indigener Herkunft auf den Faktor Ethnizität als Grundlage ihrer politischen Forderungen (vgl. Kap. 2.2).

gewöhnlich ihren Bildungsweg bestreiten, kurz zu erläutern, um dem Missverständnis vorzubeugen, durch den Fokus auf den Bildungserfolg der Studentinnen die Bildungsmisere Oaxacas verschleiern zu wollen. Einige Zahlen können die allgemeine Bildungsungleichheit zwischen indigener und nicht indigener, aber auch weiblicher und männlicher Bevölkerung veranschaulichen.⁵ So steht ein Prozentrang von 27,3% von 15-Jährigen und Älteren, die nicht schreiben und nicht lesen können, in *pueblos originarios* einem nationalen Durchschnitt von 9,5% gegenüber. Der Unterschied zwischen Frauen (42,2%) und Männern (24,6%) indigener Herkunft ist dabei auffällig hoch, reduziert sich aber bei jüngeren Generationen im Alter von 15 bis 29 Jahren auf 15,3% bei Frauen und 9,0% bei Männern. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind im Alter von sechs bis zwölf Jahren am geringsten. Zu 90% besuchen Mädchen und Jungen in *pueblos originarios* gleichermaßen die sechs Schuljahre umfassende Grundschule, wobei dies nicht automatisch bedeutet, dass dieselben zu 90% auch die Grundschulzeit beenden (vgl. Fernández Ham 2006: 87), da allein 71% der Schulen in den ländlichen Gebieten von Oaxaca und Chiapas nicht die vollständigen sechs Jahrgangsstufen vorweisen (vgl. Carnoy et al. 2002: 13). Im Anschluss an die Grundschulzeit melden sich 33,6% der Mädchen und 25,2% der Jungen nicht mehr für eine Sekundarstufe an.

Der Bundestaat Oaxaca zeigt eine durchschnittliche Analphabetismusrate von 31,2% (39,0% Frauen und 22,3% Männer indigener Herkunft) und wird von fünf anderen Bundesländern noch übertroffen. Alle weiteren Daten in Oaxaca spiegeln ungefähr den oben beschriebenen, nationalen Durchschnitt wider. Insgesamt lassen sich nicht nur geschlechtsspezifische Unterschiede, sondern auch innerhalb der Geschlechter Differenzen ausmachen. So sticht in jedem Bundesland überproportional die Analphabetenrate von Frauen mit festem Wohnsitz in einer indigenen Gemeinde als besonders hoch im Vergleich zu teilweise migrierenden Frauen hervor, in Oaxaca stehen sich diesbezüglich 42,4% und 24,9% gegenüber (vgl. ebd.: 90-92).

Anscheinend kommen Frauen, die aufgrund von Subsistenzwirtschaft an Haus und Land gebunden sind, weniger mit Schriftlichem in Verbindung.⁶

5 Wenn ich an dieser Stelle Zahlen der mexikanischen Statistiken zitiere, dann geschieht dies aus strategischen Gründen, um soziale Ungleichheiten annähernd sichtbar machen zu können. Zu berücksichtigen ist, dass Statistiken dazu beitragen können, hierarchisierende Unterscheidungsinstrumente zu bestärken. Unter Rückgriff auf bestimmte überprüfbare Kriterien, mit dem ‚Indigenität‘ vermeintlich definiert wird, treffen entsprechende Statistiken eingeschränkte Aussagen über Teilaspekte des in gesellschaftlicher Hinsicht sehr viel komplexeren Konstrukts ‚indigen‘.

6 Zur komplexen Ursachenforschung oder bildungssoziologischen Klärung der Unterschiede sowohl zwischen und innerhalb der Geschlechter als auch zwischen indigener und nicht indigener Bevölkerung, und jenen, die eine Schule besuchen und erfolgreich abschließen und

Kumulative Bildungserschwerisse zeigen sich in ärmlichen, abgelegenen Gegenden erstens auf der strukturellen Ebene durch den Mangel an schulischen Einrichtungen, adäquatem Unterrichtsmaterial, ausgebildeten Lehrkräften und nötiger Infrastruktur, um die nächstmöglichen Schulen zu erreichen. Zweitens sind auf der Mikroebene der familiären Bildungsaspirationen und -entscheidungen die unterschiedlichen Zwänge und Handlungsspielräume, innerhalb derer Familien um ihr Überleben kämpfen, zu berücksichtigen. Drittens verantworten auf einer übergeordneten Ebene bildungspolitische Entscheidungen und Diskriminierungen die Bildungssituation in *pueblos originarios* (vgl. Bonfil Sánchez 2002: 221). Anhand einiger Beispiele erläutere ich die genannten Probleme auf den unterschiedlichen Ebenen Unterricht, Familie, Politik, wobei sich der diskriminierende Diskurs auf alle Bereiche auswirkt.⁷

Die Einschränkung der Qualität der Grundbildung beginnt mit der mangelnden Ausstattung. Wenn kein Schulgebäude in den Gemeinden vorhanden ist, findet der Unterricht in provisorischen Räumen statt, ohne dass die übliche Ausstattung einer Schule zur Verfügung stünde, von Bänken und Tafel bis hin zu Toiletten, geschweige denn einer Bibliothek, Unterrichtsmedien oder einem Sportplatz. Verschiedene Altersgruppen werden in sogenannten *escuelas unitarias* in einem Raum von einer Person unterrichtet (ebd.: 221). Wenn kein ausgebildetes Lehrpersonal vorhanden ist, ersetzen Radio- oder Fernsehprogramme die Unterrichtsinhalte, die eine anwesende, nicht ausgebildete Person beaufsichtigt (vgl. Martínez Vásquez 2002b: 152f.).

Ein besonderes Problem stellt die Unterrichtssprache dar. Erst seit 1992 werden indigene Sprachen als förderungswürdig anerkannt. Wenn aber die Lehrkraft selbst nicht aus der linguistischen Gegend der Schule kommt, kann sie den Unterricht nicht in der Muttersprache der Schüler und Schülerinnen

jenen, die ihren Schulbesuch abbrechen, liegen keine umfassenden Studien vor (vgl. Bonfil Sánchez 2002: 223, 14, Carnoy et al. 2002: 10).

7 Die Regierung des Bundesstaates Oaxaca beinhaltet jene Abteilung, die zur Aufgabe hat, die Erziehung im Staat zu verwalten: das IEEPO, *Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca*. Unterrichtsinhalte und -programme werden allerdings zentral in Mexiko von der SEP, *Secretaría de Educación Pública*, definiert. In der SEP werden auch die entsprechenden Bücher entwickelt, gedruckt und verteilt. Die Unterabteilung DGEI (*Dirección de Educación Indígena*) existiert seit 1978 und soll spezifische Erziehungsprogramme für indigene Gebiete entwerfen (vgl. Maldonado Alvarado 2004: 34f., Ramírez Castañeda 2006: 228). Von staatlicher Seite sind weitere Bausteine einer ‚Indigenen Erziehung‘ zu nennen, wie das CONAFE (*Consejo Nacional de Fomento Educativo*), das 1987 gegründet wurde, um Gemeinden mit weniger als 200 Einwohnern und Einwohnerinnen und migrierende Kinder zu betreuen (vgl. ebd.). Auch gründete sich 1979 die Vereinigung ANPIBAC, *Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües*, zur Organisation der bilingualen Lehrpersonen. Zehn Jahre später wurde an der pädagogischen Fakultät (UPN) der staatlichen Universität der Studiengang ‚Indigene Erziehung‘ eingerichtet (vgl. Ramírez Castañeda 2006: 228, Julián Caballero 1998: 104).

anbieten, wodurch sich nicht nur die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden erschwert, sondern vor allem die Alphabetisierung, die nicht an die Erfahrungswelt und linguistischen Voraussetzungen der Kinder anknüpft. Derartige Schwierigkeiten können bereits aufkommen, wenn Lehrpersonen innerhalb einer indigenen Sprachgruppe einen anderen Dialekt als die Lernenden sprechen, so dass immer wieder beobachtet wird, dass der postulierte bilinguale Unterricht ausschließlich in spanischer Sprache stattfindet, nicht selten auch deshalb, weil die Schüler und Schülerinnen aufgrund von Diskriminierungserfahrungen Scham empfinden, die indigene Muttersprache zu praktizieren (vgl. Hernández-Díaz 2003: 49, 55, vgl. Estrada 2008: 377).⁸

Obwohl in Oaxaca seit den 80er Jahren eine stetig aktive Bewegung existiert, in der sich Lehrer und Lehrerinnen für den Unterricht in entlegenen Gemeinden engagieren, jährlich auf dem *Zocalo*⁹ am Tag des Lehrberufs im Mai Missstände anprangern und sich für eine Dezentralisierung und Demokratisierung des lokalen Erziehungswesens einsetzen und immer mehr Lehrkräfte, die eine indigene Sprache beherrschen, an verschiedenen Universitäten ausgebildet werden, mangelt es in den zahlreichen, ethnisch diversen *pueblos originarios* an gut ausgebildetem und bilingualem Lehrpersonal (vgl. Martínez Vásquez 2002: 153, Kraemer Bayer 2004: 141, Bonfil Sánchez 202: 222, Rockwell 2004: 12).

Der Unterricht wird nicht in jedem *pueblo originario* angeboten. Ein weiterführender Schulbesuch, möglicherweise schon nach dem dritten Schuljahr, geht mit zusätzlichen Fremdunterbringungs- und Fahrtkosten oder einem fast unmöglich langen Fußmarsch einher. Auch das Geld für Bücher und Schuluniform stellen eine zusätzliche finanzielle Belastung dar, die nicht jede Familie aufbringen kann (vgl. Martínez Vásquez 2002a: 32). Anstatt Schulbusse zu stellen, etablierte der Staat bevorzugt Schullandheime, deren Qualität sehr stark variieren und von ernstzunehmenden Lernzentren bis hin zu barackenartigen Heimen mit erschreckenden Mängeln an sauberem Wasser oder gesunder Ernährung reichen (vgl. Carnoy et al. 2002: 32). Wird das Hindernis der geographischen Distanz überwunden und eine Sekundarschule besucht, vergrößert sich das Problem bei der Anmeldung an einer Universität, die aufgrund ihrer meist urbanen Lage den Umzug in eine Stadt erzwingt.

8 Wenn vor 1992 in indigenen Sprachen unterrichtet wurde, dann wurden diese nur als Mittel und Zweck zur Hispanisierung der *pueblos originarios* eingesetzt (vgl. Nahmad Sittón 2003: 8). Die historisch entstandene Lücke an entsprechenden Unterrichtsmaterialien, um in indigenen Sprachen zu alphabetisieren, wird erst langsam geschlossen, in dem zum Beispiel das *Centro de Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca* (CEDELIO) seit 1997 Lautierungstabellen erstellt (vgl. www.cedelio.org.mx, aufgerufen am 07.02.2012).

9 Hauptplatz in jeder mexikanischen Stadt, benannt nach dem Sockel eines nicht fertigen Monuments auf dem riesigen Platz in Mexiko-Stadt.

In der qualitativen Studie von Carnoy et al., in der 24 Studierende indigener Herkunft aus Oaxaca und Chiapas nach erschwerenden und unterstützenden Faktoren auf ihrem Bildungsweg befragt wurden, nannten diese zunächst die geographische Distanz als Hindernis. Viele der Befragten äußerten im Zusammenhang mit dem Wechsel in die Stadt weiter das Erlebnis eines tiefen Schocks, aufgrund fehlender sozialer Kontakte und den mangelnden Möglichkeiten, sich in der Muttersprache zu verständigen, sowie aufgrund von Rassismuserfahrungen. In Chiapas – so erinnert sich ein Interviewpartner – durften ‚Indios‘ und ‚Indias‘ noch in den siebziger Jahren nicht auf dem Bürgersteig gehen. Andere erzählten, dass sie mit Tiernamen angesprochen wurden oder ihnen aufgrund ihrer Kleidung, Hautfarbe oder angeblich ihres Geruchs der Zutritt in öffentliche Räume (auch der Universität) verwehrt wurde. Diskriminierungserfahrungen ordneten viele der Befragten stärker ihrem Bildungsweg als später dem Arbeitsplatz zu. Neben der geographischen Distanz galten in der Studie daher kulturelle Barrieren, Diskriminierung, finanzielle Probleme und die fehlende Chance zu einer qualitativen Grundbildung als erschwerende Faktoren für den Bildungserwerb (vgl. Carnoy et al. 2002: 24-29).

Da die Statistik aufzeigt, dass weniger Mädchen als Jungen eine weiterführende Schule besuchen, wird in der Forschungsliteratur nach Gründen für dieses Phänomen bei den Bildungsentscheidungen der Eltern indigener Familien gesucht. So könnten sich Eltern gegen einen Schulbesuch ihrer Tochter entscheiden, damit diese nicht als Arbeitskraft in der familialen Subsistenzwirtschaft fehlt, die oft eine tägliche Arbeitszeit von 15 bis 18 Stunden der Eltern erfordert. Mädchen im Alter von fünf bis zwölf Jahren helfen ungefähr acht Stunden täglich bei der Wäsche oder der aufwändigen Zubereitung der täglichen Grundnahrungsmittel (vgl. Bonfil Sánchez 2002: 218). Die Schule würde die Tochter von der häuslichen Erziehung trennen, sie nur zweitrangig auf ihr Leben und ihre Aufgabe, den Haushalt zu bestreiten, vorbereiten - so ein möglicher Grund. Eine weitere Strategie, die prekäre finanzielle Lage zu bewältigen, liegt darin, nur ein Kind in die Schule zu schicken, wobei stärker dem Jungen die Aufgabe, einen Beruf zu erlernen und so später die Familie finanziell zu versorgen, zugeschrieben wird. Einigen Meinungen zufolge bedeute der Ausschluss der Mädchen aus der Schule eine Form des Widerstands gegenüber der akkulturierenden Wirkung einer Institution, die mit homogenisierenden Zielen assoziiert wird.¹⁰ Auch sollen Mädchen außerhalb des Hauses nicht mit ‚schlechten Werten‘ in Berührung kommen und werden statt eines weiterführenden Schulbesuchs lieber früh mit 15 Jahren verheiratet

10 Entsprechend könnten auch Jungen von der Schule fern gehalten werden, den Mädchen jedoch wird möglicherweise die Aufgabe, Traditionen aufrechtzuerhalten, stärker zugeschrieben (vgl. Kap. 3).

(vgl. Bonfil Sánchez 2002: 220, 224, 232, 238). Ein anderer Grund für die Negierung der Schule läge in dem fehlenden Sicherheitsgefühl, das als verletzbar angesehene Mädchen aus der Obhut der häuslichen Familie entlassen zu können. Erfahrungen von Diskriminierung, sexueller Gewalt und Demütigungen in der Schule verstärken das Bedürfnis von Vätern und Müttern, den Schulbesuch ihrer Töchter abzulehnen. So beinhalten die Forderungen von Akteurinnen indigener Herkunft in Bezug auf die Verbesserung der Erziehungssituation in *pueblos originarios* erfahrungsbedingt unter anderem, „dass betrunkene Lehrer entlassen und Lehrer, die Schülerinnen belästigen, nach entsprechenden Gesetzen bestraft werden sollen“ (zit. n. ebd.: 225). Neben äußeren Faktoren können auch intrafamiliäre Konflikte wie Alkoholismus oder Gewalt gegenüber Ehefrau und Töchtern die Schullaufbahn negativ beeinträchtigen (vgl. Bonfil Sánchez 2003b: 17).

Wurden allerdings junge Frauen, die studiert oder eine Ausbildung gemacht haben, nach unterstützenden Faktoren ihres Bildungswegs befragt, galten entgegen des eigenen, fehlenden Bildungsabschlusses auf Seiten der Eltern die positiven Bildungsaspirationen derselben als ausschlaggebend für die Bildungserfolge der Töchter. Des Weiteren erinnerten die befragten studierten Frauen Oaxacas keine geschlechtsspezifische Bevorzugung in ihrer Familie in Bezug auf die Unterstützung der Bildungswege. Geschlechtsunabhängig konnten vielmehr jüngere Geschwister einen höheren Bildungsgrad erwerben, wenn im Laufe der Zeit die älteren Kinder durch ihr Einkommen oder ihre Arbeitskraft die Haushaltslage verbessert hatten. Positiv wurde die „Einheit der Familie“ im Sinne von gegenseitiger Rückenstärkung hervorgehoben (vgl. Flores Crespo 2005: 206, Howell 1995a: 27, 1995b: 4f, 2002: 6). Als unterstützender Faktor wurde auch anerkannt, wenn das Einkommen der Familie über dem Durchschnitt der Gemeinde lag oder wenn Verwandte in der Stadt lebten und die Tochter (oder den Sohn) bei sich aufnehmen konnten (vgl. Carnoy et al. 2002: 32ff.).¹¹

Seit dem Paradigmenwechsel im Jahr 1992 in Mexiko, sich nicht mehr als homogene, sondern multiethnische Nation zu definieren, wurde das Postulat der ‚Interkulturellen Erziehung‘ in entsprechenden staatlichen Gesetzen verankert, durch das zum ersten Mal das Recht auf Unterricht in indigenen Sprachen geltend gemacht wurde (vgl. Ruiz López 2002: 342).

11 In Bezug auf die familialen Entscheidungen und Prozesse, die den Bildungsweg der Schulkinder beeinflussen, bleibt vieles ungeklärt. Erforscht wurde bisher noch nicht, welche Unterschiede zwischen Familien mit positiven Bildungsaspirationen für ihre Töchter und denen, die sich gegen den weiterführenden Schulbesuch entscheiden, bestehen (vgl. Howell 1995b: 9). Weiter fragt sich, wovon positive Bildungsentscheidungen von Eltern im Einzelnen abhängen oder wie sich der beobachtete familiäre Zusammenhalt in Familien, die sich für die Bildung ihrer Kinder einsetzen, gestaltet.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Oaxacas wird der staatliche Kurswechsel gewürdigt, aber auch auf Widersprüchlichkeiten hin überprüft. Positiv wird hervorgehoben, dass sich die Zahl der bilingualen Lehrer und Lehrerinnen von 1980 bis 1995 auf ungefähr 9000 verdoppelt habe (vgl. Hernández-Díaz 2003: 44).

Nichtsdestotrotz würden in Oaxaca nur 20 Prozent der Vor- und Grundschulen im Bereich der indigenen Erziehung abgedeckt werden (vgl. Ruiz López 2001: 348). Besonders kritisch wird die normsetzende, zentralistische Erziehungspolitik gesehen, die ‚von oben‘ agiere, anstatt lokale Besonderheiten zu berücksichtigen (vgl. Rockwell 2004: 12ff., Meyer/Chomsky 2005: 14). So verrate schon die Formulierung des Artikels 29 des *Ley Estatal de Educación*, den „ *pueblos indígenas*“ eine interkulturelle, bilinguale Erziehung zukommen zu lassen, die linguistische, kulturelle und sozioökonomische Kriterien berücksichtige, um die dortigen Potentiale zu entwickeln, dass es sich um „eine Erziehung für den Anderen“ (Gabriel Hernández 2004: 111) handele.

Einige Programme des „neuen, pro-indigenen Diskurses“ (Rockwell 2004: 17) würden widersprüchliche Effekte provozieren, wodurch sie Gefahr laufen, „Kinder aus indigener Nachkommenschaft, die vorher nicht wahrgenommen wurden, zu stigmatisieren“ (ebd.). Andere pädagogischen Entscheidungen bleiben unverständlich, wenn zum Beispiel im Curriculum des Unterrichtsfachs Geschichte 2004 die prähispanische Zeit als Thema gestrichen wurde, sowie auch anderen Unterrichtsinhalten bescheinigt wird, dass sie an der Lebensrealität der *pueblos originarios* vorbeigehen. Schulstipendien des staatlichen Programms *Oportunidades*, die für Mädchen sogar höher ausfallen, würden zu einer nationalen Kontrollstrategie pervertieren, wenn die Mütter der geförderten Kinder sich regelmäßig in lokalen Kliniken zu präsentieren haben, um zum Thema Geburtenkontrolle instruiert zu werden (vgl. ebd.: 18-21).

Die 24 befragten Akademiker und Akademikerinnen der bereits erwähnten Carnoy et al. Studie erachteten auf der strukturellen Ebene Stipendien und die Unterbringung in Internaten als hilfreich. Staatliche Gelder deckten jedoch die Lebensunterhaltungskosten oftmals nicht ab. Positiv wurden antreibende Lehrkräfte oder Internatsleiter als Motivationsstützen erinnert, sowie das motivierende Klima von zwei nicht staatlichen Internaten besonders hervorgehoben (vgl. Carnoy et al. 2002: 32-36).

Trotz der kumulativen Bildungserschwerisse existieren zwischen indigenen Gemeinden, ihren kulturellen und ökonomischen Voraussetzungen und den Bildungswegen von Frauen indigener Herkunft feine Unterschiede. In Oaxaca haben 9,2% der Frauen indigener Herkunft einen mittleren oder höheren Bildungsabschluss. Im Vergleich dazu liegt der nationale Prozentrang

von Frauen indigener Herkunft bei 11,8 und von Männern dagegen bei 14,7 (vgl. Fernández Ham 2006: 99-103).¹²

Aus historischer Sicht lässt sich ein besonderes, gesellschaftliches Interesse an Studierten indigener Herkunft ableiten. Seit der *Conquista* entstanden im kolonialen Neuspanien, im jetzigen Mexiko, Initiativen, um auserwählte Einheimische adeliger Abstammung zu Promotoren und Promotorinnen des katholischen Glaubens umzuerziehen. Einmal missioniert sollten diese ihrem Volk die ‚Zivilisation‘ nahebringen. Das damals nicht unumstrittene Projekt der Franziskaner, einen indigenen Klerus auszubilden, scheiterte aus Sicht der Bettelmönche, weil sie beobachten mussten, dass indigene Priester neben den Bekehrungen zum christlichen Glauben prähispanische, polygame Glaubensformen weiterhin duldeten. Die Angst vor Idolatrie führte 1535 zur Einführung von Inquisitionsprozessen, von denen fünf Jahre später die Einheimischen als noch nicht vollwertige Christen und Christinnen wiederum befreit wurden (vgl. Bornemann 2006: 23, Hinz 2005: 364-372, Gonzalbo Aizpuru 2000: 28-34). Auch Mädchen adeliger Herkunft wurden in Mädcheninternaten gesondert evangelisiert. Sowohl Nachkommen aus der Familie Moctezumas als auch seinem Nachfolger Cuauhtémoc waren prominente Schülerinnen in den Mädcheninternaten (vgl. Muriel 1998: 59). Umstritten ist, warum die Arbeit in den Mädcheninternaten bereits nach zehn Jahren 1544 niedergelegt wurde. Da viele der adeligen, jungen Frauen ihre Erbsprüche verloren hatten, so eine Interpretation, versprach das Projekt keinen Erfolg mehr, um über die zukünftigen Ehefrauen die christliche Lehre in die Ehe und Familie tragen zu lassen (vgl. Krause 2007: 133, 266; Gonzalbo Aizpuru 2000: 83, Kobayashi 2007: 205f.).

Mit einem Sprung in das zwanzigste Jahrhundert lässt sich auch in der postrevolutionären Ära ein besonders ambitioniertes, staatlich forciertes Projekt aufzeigen, das von der Idee, junge Menschen indigener Herkunft zu Promotoren oder Agentinnen der Zivilisation auszubilden, getragen wurde. In der sogenannten *Casa del Estudiante indígena* (Haus des indigenen Studenten) wurden 200 Adoleszente im Alter von 14 bis 18 Jahren unterrichtet, die als Lehrkräfte in ihre Gemeinden zurückkehren sollten. Dort sollten sie die intendierte Akkulturation als vermeintlicher Fortschrittsmotor der als rückständig beurteilten und in ärmlichen Verhältnissen lebenden Menschen indigener Herkunft voranzutreiben. Das Experiment wurde jedoch als Misserfolg gedeutet, weil von 200 Zöglingen nur 144 übrigblieben, die sich wiederum nicht bereit erklärten, in ihre Herkunftsgemeinde zurückzukehren, sondern

12 Aufgrund einer politischen Initiative bis zum Jahr 1984, den Lehrberuf ohne Abitur erwerben zu können, wurde dieser besonders häufig angestrebt. Im Jahr 1990 arbeiteten in Oaxaca 45 Prozent der Studierten aus *pueblos originarios* auf dem Erziehungssektor (vgl. Carnoy et al. 2002: 18).

weiter studieren wollten. Nach dieser Erfahrung wurden Lehrpersonen lieber in ihrer Herkunftsregion ausgebildet (vgl. Ramírez Castañeda 2006: 141).¹³

Aus den bildungshistorischen Bezügen leitet sich eine gegenwärtige Befürchtung ab, die sprichwörtlich mit der Aussage „*se entra indígena y se sale blanco*“ (zit. n. Speiser 2011: 16) artikuliert wird. Übersetzt werden kann dies mit ‚er oder sie tritt indigen ein und kommt weiß heraus‘ und bezieht sich auf die akkultrierende Wirkung/Intention von staatlichen Bildungsinstitutionen im Allgemeinen und Universitäten im Besonderen.¹⁴ Diesbezüglich kommentiert der Ethnolinguist Julián Caballero mixtekischer Herkunft in seiner „Reflexion von innen heraus“ (1998), dass er während seines akademischen Bildungsprozesses eine „sehr ernsthafte Krise über die Frage seiner mixtekischen Identität“ (ebd.: 97) erlebt habe, aufgrund der Tatsache, dass Nicht-Indigene an der Universität behauptet hätten, er sei aufgrund seines Studiums nicht mehr indigen. Er schreibt:

„Jene, die wir beanspruchen, uns als Indigene zu identifizieren, nachdem wir ‚kontaminiert‘ und in eine Gesellschaft integriert wurden, die uns nicht entspricht, gezwungenermaßen durch unsere institutionalisierte Bildung oder durch die konstanten Kontakte mit ande-

13 Diese Entscheidung verdeutlicht die dem zivilisatorischen Akkulturationsprogramm immanenten, selbst auferlegten Grenzen – ‚indigene Bauern‘ sollten ‚indigene Bauern‘ bleiben, ihnen war nur ein Platz auf dem Land zugewiesen, den sie einer utilitaristischen Perspektive zufolge möglichst effektiv und produktiv auszufüllen hatten.

14 Während in dieser Debatte auf der Basis von unterschiedlichen kulturellen Identitäten argumentiert wird und von der Unvereinbarkeit einer okzidental und indigenen Kultur ausgegangen wird, existieren im europäischen Raum bildungssoziologische Studien, in denen milieu- und geschlechtsspezifische Unterschiede oder Unterscheidungspraxen in ihrer Wirkmächtigkeit auf den Bildungserfolg und auf das Lernverhalten von Studentinnen aus ‚ArbeiterInnenfamilien‘ untersucht wurden. Bildung könne auch als ‚Fluch‘ betrachtet werden, wenn Studierende aus marginalisierten Milieus sich durch die Bildungserfahrung ‚von ihrem Herkunftsmilieu entfremden und damit den Bezug zu ihrer Herkunftsfamilie und ihren herkunftsmilieuspezifischen Handlungsrationitäten verlieren‘ (Grundmann et al. 2008: 51). Ein Beispiel für milieuspezifische Unterschiede seien differente Strategien, das Selbstkonzept herauszubilden. Im marginalisierten Milieu gelten stärker soziale und pragmatische Aspekte als Orientierung, im akademischen Bildungsmilieu dagegen psychologische und emotionale Aspekte im Sinne einer ‚individualistischen Innerlichkeit‘ (ebd.: 55), wobei letztere in der akademischen Wissensproduktion als die bessere Lebensstrategie hierarchisiert werden würde, so als sei das ‚Raisonnement der Gebildeten [...] die höchste Stufe der Reflexion [...] über das eigene Selbst‘ (ebd.). So äußerten Studentinnen aus marginalisierten Milieus Entfremdungsgefühle, Versagensängste, Distanzierungen zu Mitstudierenden oder Universitätslehrenden und Gefühle von Heimatlosigkeit in ihren Erinnerungen an die Studienzeit. Sie hätten ihren Lebensmittelpunkt lieber außerhalb der Universität gesucht, als sich mit ihr zu identifizieren, und eine pragmatische Einstellung zum Studium entwickelt. Die sozialen Umgangsformen an der Universität erinnerten sie als ‚kulturelle Barrieren‘ (Rohleder 1997: 37). Sprache sei befremdend zur Selbstinszenierung oder zur Besonderung der eigenen Person eingesetzt worden, während Sprache ‚in ArbeiterInnenfamilien immer auch in Bezug auf andere [erfolge], so daß Individualität bei Angehörigen der ArbeiterInnenklasse eher zu ‚Einbettung‘ und ‚Zusammenhang‘ tendiere‘ (ebd.).

ren Gesellschaften, waren mit wahrscheinlicher Häufigkeit auch jene, die ernste Identitätsprobleme in einer Welt voller Widersprüchlichkeiten wie der unsrigen hatten. Das heißt, man muss einen Prozess der tiefen Reflexion über die Rolle, die man in Bezug auf unsere indigene Bedingung spielen sollte, durchleben, vorausgesetzt wir wünschen uns, in unsere Rolle zu investieren, die wir im kollektiven Leben, so wie wir sind, einnehmen sollten.“ (ebd.)

Weiter differenziert Julián Caballero zwischen intellektuellen und akademisch Ausgebildeten indigener Herkunft. Während die erste Gruppe auch ohne eine formale Bildung gesellschaftliche Probleme der Herkunftsgemeinde mit erstaunlicher Klarheit analysieren und ansatzweise lösen könnte, besteht die zweite Gruppe aus gebildeten Studierenden, die unter Umständen ihre ‚kulturelle Identität‘ negieren würden.¹⁵ Schlimmer noch sei, wenn Graduierte indigener Herkunft sich in ihrer Herkunftsgemeinde in akkulturierenden Projekten engagieren würden, anstatt zu „Promotoren des *etnodesarollo*“ (ebd.: 100) zu werden.¹⁶ Die akademischen Ausbildungen würden die Gefahr mit sich bringen, nicht mit indigenen Lebens- und Sichtweisen kompatibel zu sein. Juristen oder Medizinerinnen, Landwirtinnen oder Linguisten würden sich unbeliebt machen, wenn sie beginnen, nach okzidentaler Manier bestehende Systeme in den Gemeinden zu verändern (vgl. ebd.).

Der oben zitierte Ausspruch und die Reflexionen von Julián Caballero implizieren das Thema ‚Identität‘, das im Zusammenhang mit den Bildungswegen von Menschen indigener Herkunft umkämpft wird, mit der Frage danach, ob Studierende indigener Herkunft oder unter welchen Lern- und Lehrbedingungen sie ihre ‚kulturelle Identität‘ wahren können, wobei der Kontakt zum Außen oder zur okzidentalen Kultur der Universität als binär zum ‚Indigenen‘ und als bedrohlich konstruiert wird, sowohl im öffentlichen, als auch im wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Bonfil Batalla 2005: 101, Maldonado Alvarado 2002e: 123). Das Konstrukt der Unvereinbarkeit von ‚Okzidentalem‘ und ‚Indigenem‘ ist dabei in neuen sozialen Bewegungen immer auch als positive Umdeutung von negativen, historisch gewachsenen und damit bereits vorhandenen politischen Unterscheidungspraxen zu lesen, durch die ‚Indigene‘ als inferiore Andere unterdrückt und marginalisiert

15 Wenn ich an dieser Stelle und auf den folgenden vier Seiten den Begriff der ‚kulturellen Identität‘ verwende, setze ich ihn in Anführungszeichen, um meine kritische Distanz zum Verständnis einer vermeintlich gegebenen und unabänderlichen ‚kulturellen Identität‘ zum Ausdruck zu bringen. In der hier skizzierten Debatte wird der Begriff der ‚kulturellen Identität‘ durchaus benutzt, um Menschen indigener Herkunft zu charakterisieren, ohne dass der Begriff der Identität konkretisiert wird.

16 *Etnodesarollo* ließe sich mit Förderung der Ethnizität oder ethnische Weiterentwicklung übersetzen. Zum Aufkommen dieses Begriffs siehe Kapitel 2.2.

wurden und werden, mit der Folge zum Beispiel von den oben aufgezeigten, historisch erwachsenen, soziostrukturellen Bildungsungleichheiten.¹⁷

Aus der Perspektive der ‚von unten‘ erfolgenden Umwertung des ‚von oben‘ Abgewerteten wird unter anderem auf die Dichotomisierung von Stadt- und Landleben zurückgegriffen. So würden sich die okzidentale Stadt und das indigene Land Oaxacas markant voneinander unterscheiden.¹⁸ Konträr zur Stadt zeichne sich das Dorf durch ausgedehnte Landfamilien als ökonomische Einheiten, direkte politische Partizipation, solidarische Strukturen, einen auf das kollektive Territorium konzentrierten Lebensraum, kommunalen Zusammenhalt und durch Verantwortungsbewusstsein aus (vgl. Maldonado Alvarado 2002e: 123). Allerdings sei das Problem, dass sich die Stadtkultur in der Vorstellungswelt „als DAS Zentrum und mit seinen Charaktereigenschaften als ein überlegenes Ideal des Lebens“ (ebd.: 128) festsetze, so dass jeder oder jede sich danach sehnen würde, so „gebildet, reich, modern“ (ebd.: 129) wie eine städtische Person zu sein. Angesichts der dargestellten, unvereinbaren Unterschiede sieht der Autor Schwierigkeiten für jene Menschen indigener Herkunft, die in eine Stadt kommen, ihre Werte und indigene Lebensweise zu bewahren, wenn sie es nicht schaffen sollten, die Verbindung zur Herkunftsgemeinde zu halten (vgl. ders. 2002d: 115). Die implizite Anspruchshaltung an Menschen und speziell Studierte indigener Herkunft, die Verbindung zur Herkunftsgemeinde aufrechtzuerhalten, spiegelt das Engagement des Sprechers wider, der sich als Anthropologe für die indigene Autonomiebewegung einsetzt, sich gegen Unterdrückung, Rassismus, Einverleibung oder Akkulturation zu behaupten und gemäß der in der UN verankerten indigenen Rechte in das Recht auf Schutz der ‚kulturellen Identität‘ von *pueblos originarios* zu investieren.¹⁹

Wird gegenwärtig der Eintritt in die Stadt oder Universität als Bedrohung für die ‚kulturelle Identität‘ von ‚Indigenen‘ konstruiert, bleibt die Frage zu beantworten, mit welchen spezifischen Auseinandersetzungen und Erwartungen Studentinnen indigener Herkunft auch aufgrund ihres Geschlechts sowohl in ihrer Herkunftsgemeinde, als auch in der Stadt konfrontiert werden.

17 Alte und neue Bewegungen werden unter anderem darin unterschieden, dass alte Bewegungen wie die traditionelle Arbeiter- und Arbeiterinnenbewegung des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts institutionalisiert und zentralistisch organisiert waren, während neue soziale Bewegungen sich ohne hierarchisierte Interessensvertretungen dezentral, autonom und netzwerkartig gestalten, seit den 80er Jahren als gesellschaftliches „Normalphänomen“ (Roth/Rucht 1991: 12) in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden, vielfältige Formen annehmen und daher auf die Idee eines einheitlichen kollektiven Subjekts verzichten würden (vgl. Schön 2008: 23, Brand 1991: 51).

18 An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass Menschen indigener Herkunft nicht ausschließlich auf dem Land leben.

19 Vgl. www.ilo169.de/index.php?option=conent&task=view&id=20&Itemid=31, aufgerufen am 18.03.2012.

So verweisen Wissenschaftlerinnen auf Anpassungsdruck und Demütigungen, denen Frauen indigener Herkunft in der Stadt ausgesetzt seien. Als „bescheuerte Maria“²⁰ (Thacker 2003: 202) beschimpft, würden Stadtmigrantinnen das negative Bild von Frauen indigener Herkunft übernehmen und ihre Herkunft verheimlichen oder einen „Schock“ (ebd.) erleben, wenn sie sich nicht mehr in ihrer Muttersprache, die in Mexiko in der Alltagssprache als Dialekt diskreditiert wird, verständigen oder verteidigen könnten (vgl. ebd.: 197f.). Besonders öffentliche Orte wie auch die Universität fordern heraus, eine Entscheidung in Bezug auf das äußerliche Auftreten zu treffen (vgl. Pérez Ruiz 2004: 86, 88). Indigene Trachten (*huipul*) würden ausgelacht, so dass in einer Studie über migrierte Maya- und Nahuatl-Frauen in Mexiko-Stadt und Quintana Roo konstatiert wurde, dass diese bevorzugten, sich dem urbanen Schönheitsideal anzupassen (vgl. Rosales Mendoza 2010: 197).

Konträr zum negativen Bild über Frauen indigener Herkunft ist jedoch auch eine proindigene Stilisierung von ‚Indias‘ in der Stadt zu bedenken, durch die sie – wie innerhalb der *Postcolonial Studies* hervorgehoben wird – romantisiert oder in kolonialistischer Manier wohlwollend als besonders sympathisch/traditionell imaginiert oder angesprochen werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005: 60). Die ausschließliche Wahrnehmung von Frauen indigener Herkunft über vermeintliche oder reelle kulturelle Merkmale führt seit der Kolonialzeit gleichzeitig sowohl zu diskriminierenden als auch zu idealisierenden Fremdzuschreibungen, die von der Bewunderung von angeblich ‚schamanischen‘ Fertigkeiten bis hin zu einverleibenden Phantasien reichen können (vgl. Kastner 2007: 3ff).

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive resümiert Alicia de Alba in Bezug auf das Erleben zahlreicher Fremdzuschreibungen:

„Der Fall der mexikanischen Indigenen ist ziemlich klar. Nach allgemeinen Termini existiert ein ernstes Zurückweisen der indigenen Kulturen seitens der ‚dominanten‘ Kultur [...], auf jene Art und Weise, dass wenn der Indigene aus seiner primären Gruppe herauskommt und in Kontakt mit der nationalen, globalen Kultur tritt (mit den ‚Mestizen‘ wie sie uns nennen), eine Identitätsblockade innerhalb seiner eigenen Subjektivität entsteht, die ihm normalerweise ernste Probleme in seiner Beziehung zu sich selbst und in seiner Beziehung zur Andersheit (der nationalen Kultur) verursacht.“ (De Alba 1995: 166)

Übertragen auf die Situation von Studentinnen indigener Herkunft müssten also Identitätsblockaden zu erwarten sein, wenn sie für ihr Studium in die Stadt ziehen. Entgegen einer eindeutig negativen Prognose, theoretisiert die Anthropologin Maya L. Pérez Ruiz jedoch anhand ihrer empirischen Ergebnisse über in die Stadt migrierte Jugendliche indigener Herkunft, wie unterschiedlich und kreativ sich diese städtische Angebote aneignen und eigene

20 Maria ist eine despektierliche Bezeichnung in der mexikanischen Alltagssprache für Frauen indigener Herkunft.

Räume kreieren, ohne zwangsläufig die ‚eigene kulturelle Identität‘ zu verleugnen. Sie plädiert dafür, mit dem Stereotyp, dass Menschen indigener Herkunft in der Stadt ausschließlich ein gesellschaftliches Problem darstellen würden, zu brechen, ohne die möglichen, damit verbundenen Konflikte aus dem Blick zu verlieren. Daher zeigt sie unterschiedliche Facetten auf, die von innerfamiliären Spannungen, veränderten Erziehungsaufgaben, neuen konflikthafter Elternrollen, innovativen Geschäftszweigen, Bildungserwerb als positiver Nutzung der Stadt bis zum Aufbau eines sozialen, multifunktionalen Netzes reichen. Junge Menschen indigener Herkunft kreieren dabei „ihre eigenen, kulturellen und symbolischen Räume und indigenen Gussformen“ (Pérez Ruiz 2003: 89), in dem sie sich zum Beispiel in neuen sozialen Bewegungen engagieren. Auch die Anthropologin Adriana Leona Rosales Mendoza beurteilt die Strategien junger migrierter Maya- und Nahuatl-Frauen positiv, zum Beispiel anonyme Freiräume zu nutzen, um sich gegen das in ihren Herkunftsgemeinden übliche Sprichwort „nur Frau für einen Mann zu sein“ (2010: 201, 194) zu wehren. Marjorie Thacker theoretisiert in ihrer soziologischen Studie eine „multiple Identität“ (Thacker 2003: 196) von Frauen indigener Herkunft in Städten, deren Wege „nicht linear [sind], sondern Gesichter und Namen tragen, Varianten beinhalten, die uns die multiplen Richtungen aufzeigen, die indigene Frauen in den Städten entwickeln“ (ebd.: 203).

Als Zwischenfazit des derzeitigen Forschungsstands lassen sich daher zwei Ebenen ausmachen. Auf der einen Seite werden innerhalb eines komplexen, postkolonialen Machtgefälles spezifische Demütigungen, Rassismus und soziostrukturelle Benachteiligungen von Frauen indigener Herkunft, konträr dazu auch ein gesellschaftlicher „pro-indigener Diskurs“ (Rockwell 2004: 17) konstatiert, auf der anderen Seite stehen Fragen nach den Identitätsprozessen einzelner Frauen, die pessimistisch mit Zweifeln, Verlustängsten, prognostizierten Identitätsblockaden oder optimistisch mit „multiplen Identitäten“ (Thacker 2003: 196) oder kreativen Strategien assoziiert und theoretisiert werden.

Daraus leite ich meine Forschungsfrage ab, in der ich sowohl die Seite der gesellschaftlichen Vorbedingungen, als auch die Seite des Individuums in Beziehung setzen möchte: Wie konstruieren Studentinnen indigener Herkunft auf der Grundlage von unterschiedlichen diskursiven Formationen und von konkurrierenden Identifikationsangeboten ihre Identität?

Dabei gilt es, in dieser Arbeit durchaus noch die Frage nach den spezifischen, gesellschaftlichen Vorgaben für Studentinnen indigener Herkunft differenzierter zu beachten. Welche konkurrierenden Zuschreibungen mögen sich in den Lebensräumen wie Herkunftsgemeinde oder Universität auf den Differenzlinien Geschlecht, Ethnizität, Milieu/Klasse/Schicht, Alter oder Religion ergeben? Welche unterschiedlichen Identifikationsangebote zielen

auf Studentinnen indigener Herkunft? Ich erachte in meiner Arbeit über Studentinnen indigener Herkunft als notwendig, als Kontrastfolie zu den individuellen Selbstbeschreibungen die komplexe, diskursiv erzeugte Wirklichkeit, die Erwartungshaltungen und Identifikationsangebote für Studentinnen indigener Herkunft beinhalten, annähernd beschreibbar zu machen. In den ersten vier Kapiteln greife ich deshalb sowohl historische, als auch gegenwärtige Beispiele heraus, um zu verdeutlichen, wie komplex der Begriff ‚indigen‘ mit Bedeutung aufgeladen wird, sowohl in einem Sprechen über Frauen indigener Herkunft, als auch in einem Sprechen von Frauen indigener Herkunft über sich selbst. Primär geht es allerdings um die subjektiven Sichtweisen der Studentinnen. Sowohl in Bezug auf weibliche, als auch männliche Studierende indigener Herkunft ist ein eklatantes Forschungsdesiderat auszumachen, der Mangel an Studien diesbezüglich wird an einigen Stellen beklagt (vgl. Berkin/Pérez Daniel 2010, Flores Crespo et al. 2005: 134, Carnoy et al. 2002: 17). So lagen bis 2002 an den Universitäten nicht einmal statistische Daten über Studierende indigener Herkunft vor (vgl. ebd.), was als Gleichgültigkeit interpretiert und mit der diskriminierenden Vorstellung, Personen indigener Herkunft würden nicht studieren, assoziiert werden kann. Gleichzeitig erzeugt die Aufnahme der entsprechenden Daten eine wirkmächtige, diskriminierende Unterscheidungspraxis. Dass seit 2002 Statistiken vorliegen, spiegelt den pluriethnischen Paradigmenwechsel im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wider, Interkulturalität zu verfolgen und Studierende indigener Herkunft im universitären Bereich zu berücksichtigen bzw. zu fördern. Damit kam auch ein gewisses Interesse an Biographien und subjektiven Sichtweisen von Studierenden indigener Herkunft auf. So wurden an fünf Universitäten zur Evaluation einer Betreuungsinitiative 211 Studierende indigener Herkunft befragt und einige davon gesondert dazu aufgefordert, eine persönliche Reflexion ihrer Bildungsgeschichte mit allen „Auf und Abs und Hindernissen“ (ANUIES 2005b: 76) aufzuschreiben, um nachfolgenden Generationen die Möglichkeit zu bieten, aus biographischen Beispielen zu lernen (vgl. ANUIES 2005a: 45-52, ANUIES 2005b: 76-120, Domínguez Rueda 2006, Morales Morales 2006, Gómez Jiménez 2006).²¹

In der teilweise bereits zitierten Carnoy et al.-Studie wurden 24 Graduierte aus Oaxaca und Chiapas nach ihren Erinnerungen zu ihrer universitären Laufbahn befragt. Ziel war, die Interviews im Hinblick auf drei Fragestellungen zu untersuchen und sowohl erstens die hinderlichen als auch zweitens die förderlichen Faktoren bei der Bestreitung des Studiums zu reflektieren (siehe oben). Der dritte Fokus der Studie zielte auf die Effekte, welche das Studium

21 Veröffentlicht wurden ausgewählte Fragmente, die dadurch aus einem gesamten biographischen Zusammenhang herausgerissen und möglicherweise zweckorientiert präsentiert wurden, so dass die Schriftstücke für meine Studie als Grundlage nicht in Frage kamen.

im Individuum und in der Herkunftsgemeinde ausgelöst habe. Dabei stand gemäß der aktuellen und historisch ableitbaren Identitätsfragen im Vordergrund, ob die Studierten bereit waren, in ihre Herkunftsgemeinde zurückzukehren, oder ob sich dort überhaupt Möglichkeiten boten, die erworbene Profession auszuüben. Auch wenn sich Mexiko seit 1992 durch das offizielle Bekenntnis zur pluriethnischen und multikulturellen Vielfalt der Nation von der vorher praktizierten Akkulturationspolitik abzugrenzen gedenkt, bleibt der Anspruch bestehen, dass sich der Aufwand, Menschen indigener Herkunft auszubilden, für den Fortschritt der Gemeinden lohnen soll. Verändert hat sich die Bewertung der ‚kulturellen Identität‘ der *pueblos originarios* und erhofft wird, dass graduierte Personen indigener Herkunft diese wahren und ihre Verbindung zur Gemeinde halten. Diesbezüglich zogen die Verantwortlichen der erziehungswissenschaftlichen Studie negative Bilanz:

„Es ist eine Tatsache, dass die Mehrheit der indigenen Experten nie in ihre Herkunftsgemeinde zurückkehren, weil sie dies nicht möchten oder sich nicht wieder an das kommunale Leben anpassen können, nachdem sie einen Prozess erlebt haben, den sie als Transkulturationsprozess benennen. Ein anderer Hauptgrund, nicht zurückzukehren, ist, dass sich dort die ökonomischen Arbeitsmöglichkeiten auf die Lehre und die lokale Politik reduzieren. Die Idee, dass die Bildung von Indigenen automatisch den Gemeinden soziale Entwicklung bringt, in dem Moment, wo die indigenen Experten dorthin zurückkehren, muss reevaluiert werden.“ (Carnoy et al. 2002: 40)

Im Einzelnen konnten sich einige der Befragten aus finanziellen Gründen kein Leben mehr in der Gemeinde vorstellen. Selbst viele Lehrpersonen, die zunächst in einer Gemeinde gearbeitet hatten, bemühten sich um einen höheren Posten im Erziehungsministerium, um auf diese Weise eine Gehaltserhöhung zu erzielen. Andere hatten das Gefühl, sich von der Gemeinde in „kultureller Hinsicht“ entfremdet zu haben, wie eine studierte Exberaterin der Zapatistinnen in Chiapas aussagt:

„Gebildete Leute möchten zum Beispiel nicht auf dem Boden essen. Für sie ist Wasser H₂O und nicht ein fantastisches Wesen. In kultureller Hinsicht verändern sie sich und unterscheiden sich stark vom Rest.“ (zit. n. ebd.: 37)

Ohne dass eine genaue Anzahl genannt wurde, resümierten die Verantwortlichen der Studie, dass viele ihre Verbindung zur Gemeinde aufgegeben hätten, stellten jedoch auch heraus, dass andere Möglichkeiten von der Stadt aus wahrgenommen wurden, um sich für das Kollektiv zu engagieren, wie zum Beispiel in sozialen Projekten, an der Universität in der Forschung, als Regierungsbeamte oder in unabhängigen, indigenen Organisationen. Auffällig sei, dass viele derzeit Studierende den Wunsch artikulieren würden, in ihre Herkunftsgemeinde zurückkehren zu wollen, es aber meist an konkreten Plänen diesbezüglich mangle (ebd.: 37- 40).

An derartige Forschungsergebnisse könnten sicherlich weitere Studien anknüpfen, um die Frage nach den Effekten eines Studiums von Menschen indigener Herkunft auf die Herkunftsgemeinde oder ihre individuellen Beheimatungsvorstellungen zu erhellen. Ich reagiere auf das im Zusammenhang mit den Bildungswegen von Studierenden indigener Herkunft implizierte Thema ‚Identität‘ allerdings mit einem theoretischen Rahmen, durch den sich andere Forschungsfragen ergeben, wie ich folgend erläutern werde.

Theoretischer Rahmen und Forschungsfragen

Mit meiner Studie widme ich mich dem aufgezeigten Forschungsdesiderat und wende mich der spezifischen Interessensgruppe Studentinnen indigener Herkunft zu, um subjektive Sichtweisen und Identitätskonstruktionsprozesse zu erfassen, bei dem ich ein Verständnis von ‚Identität‘ zugrunde lege, das sich von der bisher aufgezeigten Identitätsdebatte unterscheidet.

Problematisch erscheint an der oben dargestellten, teilweise impliziten, teilweise expliziten Theoretisierung von ‚Identitätsverlustängsten‘ in Bezug auf Studierende oder Stadtmigrantinnen indigener Herkunft die Vorstellung von Identität als einem gegebenem Besitz. In dieser Arbeit vertrete ich eine Sichtweise auf das Thema ‚Identität‘ aus Sicht der *Cultural Studies*, in der ein vermeintliches ‚Identisch-Sein‘ an sich problematisiert wird, und entgegen einem primordialen Verständnis Identitäten als prozessuales Zwischenergebnis von gesellschaftlichen *und* persönlichen Unterscheidungspraxen und Aushandlungsprozessen verstanden werden können, durch die Differenzlinien wirkmächtig entstehen, auf denen sich Einzelne auf unterschiedliche Art und Weise verorten können und müssen. Der springende Punkt liegt darin, dass ein Unterschied zwischen Fremd- und Selbstzuschreibungen liegt, durch den Dynamiken, Bedeutungsverschiebungen oder Zwischenräume entstehen (vgl. Hall 2010: 170).

Indigenität kann dabei im weitesten Sinne als „eine Form der Ethnizität“ beschrieben werden, und Ethnizität als „eine kulturelle Form (neben anderen wie z.B. Geschlecht)“ (Kastner 2007: 6). „Kulturelle Formen“ verstehe ich dabei in Bezug auf Stuart Hall, Begründer der *Cultural Studies*, als hybrid, die nur imaginär als Einheiten hergestellt werden (vgl. Hall/Höller 1999: 105ff.), aber als Effekte von symbolischen Klassifikationen jedoch durchaus reelle Zwänge ausüben (vgl. Kastner 2007: 6). Wenn zum Beispiel in gegenwärtigen Vorstellungen eine ‚indigene Kultur‘ in Abgrenzung zum ‚Okzidental‘ konstruiert wird, dann werden 62 derzeit registrierte Ethnien unter einem einzigen Begriff homogenisierend subsumiert (vgl. Flores-Crespo et al. 2005: 95) und ‚dem Okzidental‘ verschiedene, zum Beispiel europäi-

sche und nordamerikanische Einflüsse zugeschrieben.²² Diese Konstrukte wirken sich jedoch als Unterscheidungspraxen auf gesellschaftliche Machtverhältnisse aus, wenn zum Beispiel als ‚indigen‘ Klassifizierte auf dem Arbeitsmarkt weniger Chancen haben. ‚Kulturelle Fragen‘ verschulden sich in dieser Arbeit keiner Logik, um Unvereinbarkeiten oder dichotomisierende Grenzen an der Schnittstelle indigen/okzidental anzunehmen oder aufzubauen, sondern werden als Perspektive der *Cultural Studies* verstanden, „um die polyphonen, stets umstrittenen und umkämpften, komplexen Prozesse der Konstruktion von sozialen Differenzen und Identitäten zu beschreiben und zu untersuchen“ (Mecheril/Witsch 2006: 8f.). Damit verstehe ich Alltagsprüche wie *se entra indígena y se sale blanco* und die akademische Produktion von Wissen, in der implizit oder explizit Fragestellungen nach der Wahrung einer vermeintlich gegebenen ‚indigenen Identität‘ formuliert werden, als Spiegel eines Kampfes um Bedeutungen, in dem über Zugehörigkeitsfragen Ressourcen, seien diese ökonomischer oder symbolischer Art wie Bildung, hierarchisierend verteilt werden. Auffällig kennzeichnet sich das Hegemoniale durch die Nicht-Kennzeichnung zum Beispiel als nicht indigen, während dem und der ‚Anderen‘ eine Benennungspflicht auferliegt, sich als indigen, arm oder wie auch immer normabweichend auszugeben. Werden diese „Macht- und Herrschaftsmechanismen bei jeder Auseinandersetzung mit Kultur berücksichtigt“ (Kastner 2007: 5), fällt auf, dass Ethnizität einseitig nicht der herrschenden, nicht indigenen ‚Whiteness‘, sondern meistens nur den *pueblos originarios* zugeschrieben wird.

Dadurch wird innerhalb des Feldes umkämpfter Begriffe Ethnizität und Indigenität als Differenzierungs- und Zugehörigkeitsangebot zu einer Selbstverortung und Fremdzuschreibung, die vielerlei bedeuten kann. ‚Von oben‘ könnte politisierte Ethnizität als „Instrumentalisierung ethnischer Loyalitäten zur Machtabsicherung“ (Schön 2008: 119) fungieren, vor allem im Bereich der höheren Bildung von Akademikern und Akademikerinnen indigener Herkunft, sowie politisierte Ethnizität ‚von unten‘ strategisch eingesetzt wird, „um kollektive Menschenrechte geltend zu machen“ (ebd.). In der Ethnologie wurde die These widerlegt, dass Individuen mit der Geburt einen ethnischen Status erwerben, durch den sie ihr Leben lang an ein Kollektiv gebunden sind. Ethnizität wird dagegen unterschiedlich erklärt, unter anderem als „Überbleibsel vormoderner Gesellschaften“ (Rößler 2004: 53), als Bestandteil von Nationsbildungsprozessen oder auch als Zerfallsmittel nationaler Homogenitätskonstrukte (vgl. ebd.). Stuart Hall verweist darauf, dass die

22 Im Bundestaats Oaxaca allein verorten sich 17 ethnische Gruppen. Diese werden im Spanischen folgendermaßen benannt, wobei die Selbstbezeichnungen in den jeweiligen ethnischen Sprachen vom spanischen Namen abweichen: Zapotecos, Zoques, Mixes, Amusgos, Tacuates, Chatinos, Mixtecos, Cuicatecos, Triquis, Mazatecos, Popolocas, Ixcatecos, Chocho, Chinantecos, Huaves, Náhuas und Chontales (vgl. Hernández-Díaz 2005: 47).

Behauptung von vielfältiger Ethnizität innerhalb eines Staates einerseits als hegemoniale Strategie gesehen werden kann, um „die Realität von Rassismus und Unterdrückung zu leugnen“ (Hall 1994e: 22). Ethnizität stellt als Konstrukt aber auch die Möglichkeit für marginalisierte Gruppierungen dar, sich verortet zu artikulieren: „Es ist dieses Greifen nach den Grundlagen, das ich Ethnizität nenne. Ethnizität ist der notwendige Ort oder Raum, von dem aus Menschen sprechen“ (Hall 1994a: 61). Damit ist gemeint, dass Ethnizität ‚entkolonisiert‘ als „*strategische Praxis* im Rahmen einer ‚Politik des Lokalen‘“ oder als Suche „nach einem Ort der Selbstermächtigung und des politischen Selbstbewusstseins“ (Eickelpasch/Rademacher 2004: 91) verstanden werden soll, nicht als homogene Entität oder abgeschlossener Zustand.²³ Ethnizität wird immer wieder neu ausgehandelt und stellt sich situativ und kontextabhängig dar.

Die entkolonisierte Bedeutung von Ethnizität führt in den Debatten der *Postcolonial Studies* oder der *Cultural Studies* zu einer Verschiebung des Forschungsinteresses über ‚Andere‘. So sollen keine Spezifizierungen über ‚das Wesen Anderer‘ oder homogenisierende Fremdzuschreibungen produziert werden, sondern die kulturelle Erkenntnis über wirkmächtige Unterscheidungspraxen führt zur Frage nach der Handlungsfähigkeit (*agency*) von marginalisierten ‚Anderen‘, sich *selbst* in heterogenen, nicht abschließbaren Prozessen innerhalb von benachteiligenden Strukturen eigenmächtig zu deuten und zu bestimmen (vgl. Mecheril 2006: 128ff, Steyerl/Gutiérrez Rodríguez 2003: 10). Das entkolonisierte Verständnis von Ethnizität verweist gleichzeitig darauf, dass sich Einzelne dabei nicht in einem macht- oder geschichtsfreien Vakuum beliebiger Wahl- und Handlungsmöglichkeiten bewegen, sondern dass Identitätskonstruktionen das Ergebnis von Aushandlungsprozessen sind, die sich von einer zugewiesenen, gesellschaftlichen Position, von einem geopolitischen Ort aus vollziehen (vgl. Hall 1994b: 78).

Da ich nicht intendiere, Konstrukte über ‚das Indigene‘ zu erweitern oder zu erneuern, sondern einen Einblick in Positionierungen und individuelle Aushandlungen mit gesellschaftlichen, emotional aufgeladenen Vorgaben zu gewähren, gliedere ich meine Forschungsfrage nach den Identitätskonstruktionen von Studentinnen indigener Herkunft aufgrund der theoretischen Verortung der Studie in die folgenden Unterfragen:

- Welche gesellschaftlichen Diskurse, Konstrukte, Themen, Probleme erfahren in den Narrationen subjektive Bedeutsamkeit?

23 Über die Möglichkeit einer allgemeinen Politik des Lokalen schreibt Stuart Hall: „Nein, es gibt keine allgemeine Politik des Lokalen. Ich habe nichts in meinem Rucksack, ich kann nichts hervorzaubern. Aber ich kann etwas über eine kleine Politik des Lokalen berichten. Vielleicht ist das einzige, was wir haben, das sich gegen die Politik des Globalen stellen könnte, aus vielen kleinen Ansätzen lokaler Politik zusammengesetzt“ (1994b: 77).

- Welche Strategien entwickeln Studentinnen indigener Herkunft im Umgang mit gesellschaftlichen Vorgaben?
- Wie können sie sich innerhalb der gegebenen Machtstrukturen im Sinne einer „Kunst des Eigensinns“ (Winter 2001) widerständig und selbstbestimmt verhalten?

Methodisches Vorgehen

Ich gehe von der Hypothese aus, dass sich auf der Mikroebene des Individuums im Kontrast zur Makroebene, auf der Kollektivkonstrukte auf Verallgemeinerung abzielen, eine heterogene Diversität an individuellen Selbstbeschreibungen offenbart. Um Bedeutsamkeiten, Strategien und Handlungsfähigkeiten von Studentinnen indigener Herkunft zu erfassen, erachte ich die Methode der Biographieforschung innerhalb der qualitativen Sozialforschung und damit eine empirische Studie als besonders hilfreich, da in narrativen Interviews Selbstbeschreibungen evoziert werden. Das Erkenntnisinteresse qualitativer Studien richtet sich auf Einzelfallbeispiele oder auf die „mikroskopische bzw. dichte Beschreibung“ (Rosenthal 2005: 13) von individuellen Selbstbeschreibungen, wobei „durch das Biographische hindurch auch die Konstruktion und Reproduktion von Gesellschaft“ (Dausien 2002: 79) empirisch zugänglich gemacht wird. Autobiographische Interviews ermöglichen in Zusammenarbeit von Forscherin und Erforschter das Sichtbarmachen einer narrativen Selbstkonstruktion auf der Folie gesellschaftlicher Diskurse (vgl. Spies 2009a, Tuidier 2007). Die entstandenen Einzelfallbeispiele werden in einem kontrastiven Vergleich gegenübergestellt. Das Prinzip der Kontrastierung ist in der qualitativen Sozialforschung zentral für die Auswahl der Ergebnisse sowie für den Prozess der Theoriegenerierung, damit der Gegenstand der Untersuchung in seinen verschiedenen Ausprägungen erfasst wird (vgl. Glaser/Strauss 1967: 45ff., Rosenthal 2005: 96f., Jakob 2003: 454). Weiter intendiere ich mit dem Vergleich, Differenzen in den Narrationen der Interviewpartnerinnen herauszustellen, so dass eine vorschnelle Verallgemeinerung vermeintlicher Zuschreibungen in Bezug auf die Andersheit von Studentinnen indigener Herkunft verhindert wird. Dem postkolonialen Denken geschuldet ist der Anspruch, auf identitätslogische Zuschreibungen zu verzichten, keine ‚fixen natürlichen Identitäten‘ zu unterstellen, sondern durch kontrastiven Vergleich verallgemeinernde und Wirklichkeit erzeugende Prozesse beim Sprechen über ‚Andere‘ zu dekonstruieren.

Zum Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei große Teile:

- Teil I als Feldzugang und Beschreibung gesellschaftlicher Unterscheidungspraxen
- Teil II als Theorie- und Methodendiskussion
- Teil III als Analyse der empirischen Daten

Im ersten Teil gehe ich der Frage nach, welche Wirklichkeiten über das ‚Indigene‘ im Allgemeinen und über Frauen indigener Herkunft als ‚die Anderen‘ im Besonderen historisch und gegenwärtig in Mexiko erzeugt wurden und werden, um zu verdeutlichen, dass sich individuelle Selbstbeschreibungen nicht in einem sozialen und historischen Vakuum vollziehen, sondern sich auf gesellschaftliche Vorgaben beziehen.

Ich beginne im zweiten Kapitel damit, den Begriff ‚indigen‘ als solchen zu problematisieren (Kap. 2.1), ihn historisch zu erläutern (Kap. 2.2) und aus der Sicht der indigenen Bewegung als politisches Statement mit aktuellem, auf Oaxaca bezogenen Inhalt zu füllen (Kap. 2.3). Im Kontrast zur kolonialistischen Indigenitätskonstruktion (Kap. 2.2) steht die in politischen Gegenbewegungen formulierte Selbstdefinition (Kap. 2.3).

Im dritten Kapitel wende ich mich dem Bereich der höheren Bildung zu, um dort das Spannungsfeld zwischen Fremd- und Eigendefinitionen über das ‚Indigene‘ und damit einhergehende Erwartungshaltungen zu beschreiben. Auf der Grundlage von erkämpften indigenen Rechten, kritischen Stimmen über kolonisierende, universitäre Wissensproduktionen und dem erziehungswissenschaftlichen Paradigmenwechsel in Mexiko beschreibe ich gegenwärtige, staatliche Maßnahmen, mit denen Studierende indigener Herkunft in den Universitäten angesprochen werden sollen und untersuche sie auf Fremd- oder Selbstzuschreibungseffekte (Kap. 3.1). In einem weiteren Schritt fasse ich die Ergebnisse einer selbst durchgeführten Umfrage mit hundert Menschen auf dem Campus verschiedener oaxaquenischer Universitäten zusammen, die ich um eine spontane und subjektive Meinung zur Frage, ‚wer indigen sei‘, bat. Das Augenmerk richtet sich dabei auf gegenwärtige, seien diese reflektierte oder unreflektierte, Kategorien und Unterscheidungspraxen, um den Begriff ‚indigen‘ abgrenzend vom ‚Nicht Indigenen‘ zu konstruieren (vgl. Kap. 3.1). Mit den in Kapitel 2.3 und 3 aufgezeigten Inhalten über Zuschreibungen und Erwartungen an Menschen indigener Herkunft versuche ich zwei zentrale Lebensbereiche der Interviewpartnerinnen, die alle aus einer entlegenen, indigenen Gemeinde kommen, abzudecken: die indigene Gemeinschaft im Dorf und die Universität.

Im vierten Kapitel erörtere ich auf der Grundlage der postkolonialen Theorie des *Othering* nach Gayatri Chakravorty Spivak, von mir als Ver-

Anderung übersetzt,²⁴ historische und gegenwärtige Heterostereotype über Frauen indigener Herkunft (Kap. 4), während ich im fünften Kapitel die Selbstverortungen von Frauen indigener Herkunft thematisiere, die in der Öffentlichkeit stehen, sich politisch artikulieren und damit ein relevantes Identifikationsangebot für Studentinnen indigener Herkunft zur Verfügung stellen (Kap. 5). Die Beispiele beziehen sich auf die im vergangenen Jahr verstorbene Bolivianerin Domitilia Barrios de Chúnghara, die Friedensnobelpreisträgerin Rigoberta Menchú Tum aus Guatemala (Kap. 5.1) und auf Zapatistinnen, die sich im süd mexikanischen Chiapas zentrieren und für eine eigene politische Stimme kämpfen (vgl. Kap. 5.2).

In der umkämpften Wirklichkeitserzeugung durch die Verwendung des Begriffs ‚indigen‘ eröffnet sich sowohl bei der Definition des Begriffs (Kap. 2.), im universitären Bereich (Kap. 3.) als auch bei der Thematisierung von Fremd- und Selbstbildern von Frauen indigener Herkunft (Kap. 4. und 5.) das Spannungsfeld einer kolonisierenden und entkolonisierenden Sichtweise auf das Konstrukt ‚indigen‘ und damit die Frage nach der Wirkmächtigkeit von diskursiven Formationen und seinen Ver-Anderungs- und Veränderungs-effekten.

Im zweiten Teil der Arbeit widme ich mich der theoretischen und methodologischen Erörterung des Themas. Subjekt und Identität werden als Begriffe problematisiert und aus Sicht der *Cultural Studies* theoretisiert (Kap. 6.), das heißt, dass ich zunächst postmoderne Dezentrierungen des cartesianischen Subjekts und im Alltag weltweit zu beobachtende Strukturveränderungen als Effekte von zunehmender Globalisierung als Ausgangslage und die entsprechenden Antworten darauf aus Sicht der *Cultural Studies* beschreibe (Kap. 6.1). Im Anschluss vertiefe ich die der Arbeit zugrunde liegenden Theoreme und berufe mich dabei auf die Artikulationstheorie von Stuart Hall, um beim Blick auf die Selbstbeschreibungen von Studentinnen indigener Herkunft stets die Spannung zwischen gesellschaftlichen Vorgaben festschreibenden Charakters und den dennoch „nicht an seinem Platz festgeschrieben[en]“ Selbstverständnissen (Hall 1994b: 76) mitzudenken. Stuart Halls Ansatz einer „dezentrierten Positionierung“ (Supik 2005) erlaubt, Subjekte sowohl als diskursiv, performativ konstituiert und prädeterniert, eben als

24 *Othering* wird im Deutschen mit Veränderung übersetzt, so zum Beispiel in der soziologischen Dissertation von Julia Reuter (2002). Da sowohl die postkoloniale Kritikerin Gayatri Spivak, als auch der poststrukturalistische Psychologe Jacques Lacan zwei unterschiedliche Scheibweisen des *O/othering* benutzen, um mit der Großschreibung *Other* die Subjektwerdung durch Macht und Begehren zu veranschaulichen und mit der Kleinschreibung *other* auf die *Selbst*werdung hinzuweisen, entschied ich mich für die Schreibweise Veränderung, wenn ich das *Othering* meine. Dagegen schreibe ich Veränderung, wenn ich mich auf das *othering* beziehe (vgl. Ashcroft et al. 2005: 71). Ich plädiere für eine deutsche Übertragung des Wortes *Othering*, da auch im deutschsprachigen Raum postkoloniale Theoreme nicht mehr ignoriert werden können (vgl. Steyerl/Gutiérrez Rodriguez 2003).

positioniert vorzustellen, als auch Subjekte in ihrer *agency* als handlungsfähig vorauszusetzen (Kap. 6.2). In einem weiteren Kapitel thematisiere ich das Phänomen mehrfacher ‚Andersheiten‘ in Bezug auf die Situation von Studentinnen indigener Herkunft, sowohl im Zugehörigkeitsraum der Herkunftsgemeinde, als auch in der Universität möglicherweise als ‚die Andere‘ stilisiert zu werden, was ich als ‚Anders anders-Sein‘ benenne. In Bezug auf die Universität beziehe ich mich auf Theoreme des Soziologen Pierre Bourdieus, um Ver-Änderungsprozesse an der Universität auf der Grundlage von soziostrukturellen Vorbedingungen theoretisch greifbar zu machen, während ich in Bezug auf die Frage nach der Handlungsfähigkeit von mehrfach veränderten Frauen auf feministisch-postkoloniale Theoreme des *border feminism* rekurriere, wie sie Gloria Anzaldúa mit *borderland* und *Nepantla* formulierte. Das Augenmerk richtet sich in diesen Theoremen auf Transformationsprozesse, Grenzgänge und auf die durch diese Bewegungen sich eröffnenden Zwischenräume, die identitär besetzt werden können (Kap. 6.3).

Auf der methodologischen Ebene diskutiere ich im siebten Kapitel die Einbettung der Biographieforschung in den postkolonialen Kontext, stelle zuerst die allgemeinen Prämissen der Biographieforschung heraus (Kap. 7.1), problematisiere dabei im Vergleich zu den vorherigen Überlegungen das zugrundeliegende Verständnis von Identität aus Sicht der Biographieforschung und beschreibe den Konstruktionsprozess, der sich bei der Gestaltung einer Lebensgeschichte in einem autobiographischen Interview vollzieht. Erst die Berücksichtigung des Konstruktionscharakters einer Biographie und entsprechender Prämissen zeigt, dass die Biographieforschung für die Intentionen der *Postcolonial* und *Cultural Studies* anschlussfähig ist. In einem weiteren Schritt sind spezifische Problematiken zu berücksichtigen, die entstehen, wenn ich als Europäerin innerhalb der gegebenen Machtstrukturen auf Studentinnen indigener Herkunft zugehe (Kap. 7.2). Wie lassen sich bei der Durchführung der Biographieforschung identitäre Zuschreibungen als unwillkommene Zumutungen auf der Basis möglicher hegemonialer Normalitätsordnungen und die Reproduktion hegemonialer Machtstrukturen sowohl während der Interviewsituation als auch bei der Interpretation und Übersetzung des Datenmaterials vermeiden? Die von postkolonialen Kritikern und Kritikerinnen in die wissenschaftliche Diskussion eingebrachte Frage wurde in der methodologischen Diskussion der Biographieforschung zwar theoretisiert, aber noch nicht eingehend methodisch eingeholt.

Auf der in der methodologischen Erörterung erarbeiteten Grundlage reflektiere ich das methodische Vorgehen (Kap. 8). Im Zusammenhang mit Problemen bei der Rekrutierung von Studentinnen indigener Herkunft für ein Interview (Kap. 8.1) ergab sich der spezifische Kontext, Interviewpartnerinnen vor allem über das Frauenhaus in Oaxaca gefunden zu haben. Allen drei

ausgewählten Interviewpartnerinnen ist gemeinsam, dass sie dort vor ihrem Studium ein Stipendium während der Oberstufenschulzeit erhalten hatten. In der Darstellung des spezifischen Kontexts richtet sich der Fokus auch auf die Frage, wie die Interviewpartnerinnen innerhalb des Stipendiumprojekts im Frauenhaus als ‚Frauen indigener Herkunft‘ markiert und beschrieben wurden (Kap. 8.2). Schließlich erläutere ich, wie ich das Interview durchführte und inwieweit Veränderungen in der Gestaltung der Interviewsituation im postkolonialen Kontext sinnvoll sein könnten (Kap. 8.3). Bei der Auswertung des Datenmaterials orientierte ich mich zuerst an der biographischen Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal, ignorierte, erweiterte oder modifizierte jedoch aufgrund der Vorüberlegungen gegebenenfalls einzelne Schritte (Kap. 8.4). Werden die im Interview entstandenen Lebensgeschichten im Sinne des Artikulationstheorems nach Stuart Hall als lebenslaufgestützte Artikulationen verstanden, können Fremd- und Selbstpositionierungen sowohl in Bezug zur Interviewinteraktion, als auch in Bezug auf gesellschaftliche, diskursive Formationen herausgearbeitet werden. Um die Interviewinteraktion, Bezüge zu gesellschaftlichen Vorgaben und die Intersektionalität von miteinander verschränkten Differenzlinien berücksichtigen zu können, modifizierte ich die übliche Sequenzanalyse, und griff in einer Triangulation auf die Hermeneutische Dialoganalyse (vgl. Welzer 1998), die Positionierungsanalyse (vgl. Bamberg 2003, Spies 2010 und Lucius-Hoene/Deppermann 2004) und die Intersektionalitätsanalyse (vgl. Tuider 2011) zurück.

Im dritten Teil der Arbeit beschreibe ich die empirischen Ergebnisse von drei ausgesuchten, miteinander kontrastierenden Interviews (Kap. 9-11). Im jeweiligen ersten Unterkapitel beschränke ich die Lebensdaten über die Interviewpartnerinnen auf Angaben über Alter, Geschwisterreihe, Studiengang, Besonderheiten der Gemeinden und finanzielle/berufliche Situation der Eltern, um die Anonymität der Studentinnen zu wahren. In einem zweiten Unterkapitel widme ich mich jeweils den Ergebnissen, die sich aus der Analyse der Interaktion zwischen mir und den befragten Studentinnen ergaben. Wie wurde ich als ‚europäische Forscherin‘ aufgenommen, wie stellten sich die Studentinnen innerhalb des Forschungssettings durch ihr Verhalten mir gegenüber selbst dar und wie verhielt ich mich? Im dritten Unterkapitel präsentiere ich jeweils die Interpretationen der Stegreiferzählungen, die am Anfang eines narrativen Interviews (Schütze) erfolgen und aufschlussreich auf komprimierte Art und Weise erste Selbstpositionierungen und thematische Relevanzsetzungen der Erzählerinnen beinhalten. Den größten Teil nehmen jeweils die vierten und fünften Unterkapitel ein, in denen Schlüsselsequenzen aus den Interviews interpretiert werden. Bei der Auswahl der dargestellten Themen orientierte ich mich an den Relevanzsetzungen und Identifikationen der Interviewpartnerinnen. Wenn ich im jeweils vierten Unterkapitel auf das

Thema Familie eingehe, bedeutet dies daher nicht, dass ich dieses Thema dem Interviewmaterial aufoktroiert habe, sondern dass in allen drei Interviews bedeutsame Identifikationen mit dem familiären Kontext relevant wurden. Am Ende der Kapitel neun bis elf finden auf der Grundlage meiner Forschungsfragen nach den Bedeutsamkeiten, Strategien und Handlungsfähigkeiten entsprechende Zusammenfassungen statt.²⁵

Im zwölften Kapitel schließlich verorten sich die Abschlussreflexionen dieser Studie, bei denen ich durch kontrastierende Vergleiche der empirischen Ergebnisse in Bezug auf meine Forschungsfragen eine zusammenführende Schau und einen resümierenden Rückbezug zur Methodologie, Theorie und zum oben dargestellten Forschungsstand herstelle.

25 Falls notwendig, wurde weitere Fachliteratur herangezogen, um den sich in den lebenslaufgestützten Artikulationen darbietenden Themen anhand einschlägiger Forschungskenntnisse differenziert nachspüren zu können. Dabei muss stets kritisch bedacht werden, ob die rekrutierte Forschungsliteratur widerspruchsfrei auf die Einzelfälle angewandt werden kann. So fungiert jedoch letztlich das Heranziehen weiterer Fachtexte zu spezifischen Themen (wie zum Beispiel bei Zoë zum Thema Väterverlust) zur Stützung *und* Erweiterung der Hypothesenbildung, nicht aber zur Einengung des Blickwinkels auf die erhobenen Daten. Schließlich kann der jeweilige Forschungsstand aufgrund neuer empirischer Ergebnisse immer wieder modifiziert und erweitert werden.

Teil I

Frauen indigener Herkunft – Marginalisierung und Widerstand

2. Wie der Begriff *indigen* verstanden werden kann

2.1 Die (Un-)möglichkeit des Begriffs *indigen* oder Probleme der Definitionsmacht

Der Begriff ‚indigen‘ bezeichnet als Ersatzbegriff für die von Columbus – der dachte Indien erreicht zu haben – irrigerweise vorgenommene Bezeichnung des Indianers oder der Indianerin nichts, was nicht erst durch den Begriff konstruiert werden würde. Indigen bedeutet ins Deutsche übersetzt einheimisch. Auch unter der wortwörtlichen Bedeutung rekurriert dieser Begriff auf den Moment der Eroberung, als spanische Invasoren und mesoamerikanische Einheimische aufeinanderstießen und eine Benennung vorgenommen wurde, durch die sich eine Partei das Recht herausnahm, ‚die Anderen‘ zu definieren, für eigene Zwecke zu erfinden und zu erobern. Die Bezeichnung ‚indigen‘ entbehrt also jeglicher Legitimation, wenn sie sich im Rahmen der Fremdefinition bewegt, und sollte gemäß der poststrukturalistischen Denkform durchgestrichen werden. Das Durchstreichen soll einerseits zeigen,

„dass das Wort – wie alle anderen Wörter – sich nur von seiner Differenz zu den anderen Wörtern her definiert und so seine Bedeutung durch Differenzen von Differenzen und Spuren her konstituiert und andererseits, dass einem die Sprache für einen anderen Ausdruck fehlt, d. h. das Wort passt nicht. Das Konzept der Durchstreichung findet sich sowohl bei Heidegger als auch bei Derrida“ (Koivisto, Merkens 2004: 186).

Somit liegt ein Dilemma vor, das darin besteht, weder behaupten zu können, dass keine Menschen indigener Herkunft existieren, noch anzunehmen, dass der Begriff etwas Reales abbilden könnte. ‚Indigenität‘ ist kein Faktum, sondern wird umkämpft und ausgehandelt. Auf dieser Grundlage ist es wichtig, immer wieder zu hinterfragen, von wem, unter welchen Bedingungen, mit welchen Zielen und Bedeutungsinhalten das Wort ‚indigen‘ benutzt wird.²⁶ Als ein Beispiel dafür möchte ich den mexikanischen Zensus, der scheinbar objektive Daten über *pueblos originarios* liefert, anführen. Mit einer Anzahl

26 Relevanz für eine derartige Sichtweise besitzen die *Postcolonial Studies* mit dem Ziel, Kolonialismus auch auf der symbolischen, diskursiven und performativen Ebene als institutionalisierte Gewaltform zu erfassen (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003: 21ff.).

von 10.253.627 Menschen indigener Herkunft zählt Mexiko in Lateinamerika als das Land mit dem zahlenmäßig größten, indigenen Anteil.²⁷ Im mexikanischen Zensus von 2000 wurden diesbezüglich insgesamt 10,52 Prozent erhoben, wovon im südlichen Bundesstaat Oaxaca mit ungefähr zwei Millionen Menschen etwa ein Fünftel der gesamten mexikanischen *pueblos originarios* und damit der größte Anteil Mexikos leben soll (Fernández Ham 2006: 20, 22). Andere Daten geben an, dass in Mexiko 12,7 Millionen als ‚indigen‘ klassifizierte Personen leben würden, wovon 4,2 Millionen keine indigene Muttersprache und 8,5 Millionen eine der 62 differenten, registrierten indigenen Sprachen beherrschen (vgl. Flores Crespo 2005: 95). Die statistischen Angaben über den indigenen Anteil der Bevölkerung variieren sehr stark. So galten 2004 im offiziellen Zensus noch 56 indigene Sprachen als anerkannt; nun ist von 62 Ethnien die Rede. Würden an die Sprachgruppen feinere Differenzmaßstäbe angelegt werden, könnten sogar bis zu 290 Sprachen gezählt werden (vgl. Zimmermann 2004: 421). Kleinere ethnische oder linguistische Formationen wie das Chocholteco werden vermisst (Pardo 1991: 10), sowie sich innerhalb der größeren Ethnie der Zapoteken Sprecher und Sprecherinnen aufgrund linguistischer Unterschiede nicht verständigen könnten (vgl. Masferrer Kan 1992: 291).²⁸

Die ermittelte Anzahl der Menschen indigener Herkunft schwankt, je nach dem welches Definitionskriterium den Zensus bestimmt. Seit 1895 hat sich unter dem Diktator Porfirio Diaz offiziell das linguistische Kriterium als ausschließliches Definitionsmerkmal herauskristallisiert, so dass lange Zeit nur jene als indigen gezählt wurden, die über fünf Jahre alt waren und eine indigene Muttersprache beherrschten (vgl. Reina Aoyama 2004: 103). Entsprechend reduzierte sich 1895 im Vergleich zu vorherigen Erhebungen von 1891 der Prozentrang drastisch, in Oaxaca zum Beispiel sank der Anteil von 78 auf 50 Prozent. Die Reduzierung der *pueblos originarios*, wenn auch zunächst vordergründig in der Statistik, war von der Regierung durchaus erwünscht, sollte sie doch eliminiert, akkulturiert oder ‚aufgeweißt‘ werden (vgl. ebd.: 110).

In der aktuellen Volkszählung von 2000 wurden zwei Kriterien abgefragt, um den indigenen Status zu erfassen: das Beherrschen einer indigenen

27 www.giz.de/themen/de/SID-18D26116-4DF22C77/dokumente/de-lateinamerika-statistik-indigene-voelker.pdf, aufgerufen am 06.03.2012.

28 Geographisch gesehen leben Menschen indigener Herkunft in fast allen, topographisch sehr variierenden Regionen des Landes. Von 2443 mexikanischen Bezirken lassen sich nur 30 ohne indigene Bevölkerung zählen (vgl. Flores-Crespo 2005: 95, Ortiz Pérez et al.: 2004: 43). Die Hälfte der jungen Leute im Alter von 15 bis 29 Jahren siedelt in Städten, die andere Hälfte auf dem Land (Pérez Ruiz 2004: 76f.). Durch das wachsende Phänomen der Migration wohnen außerdem Mexikaner und Mexikanerinnen indigener Herkunft über die nationalen Grenzen hinaus in den USA und tendieren oft dazu, nach längeren Aufenthaltsphasen hin- und herzupendeln (vgl. Beck 2007: 59).

Sprache und das Zugehörigkeitsgefühl zu einer indigenen Gruppe. Damit wurde zum ersten Mal das objektiv erscheinende, linguistische Kriterium um eine subjektive Einschätzung der befragten Personen erweitert. Zu erwarten wäre ein neues statistisches Ergebnis, stattdessen blieb der Prozentrang von 10 Prozent im Vergleich zu vorherigen demographischen Daten relativ gleich (vgl. Masferrer Kan 1992: 291), was sich möglicherweise dadurch erklären lässt, dass das Attribut ‚indigen‘ als herabwürdigend empfunden und schambesetzt in der Erhebung der Daten negiert wurde, wie zum Beispiel Interviews in der indigenen Gemeinde Guelatao zeigten, die immerhin als Geburtsort des berühmten Ex-Präsidenten Benito Juárez ein gewisses Prestige erfährt (vgl. Canedo Vásquez 2003: 71).

Zur quantitativen Erfassung der Menschen indigener Herkunft wird historisch betrachtet von staatlicher Seite aus ein gewisser Aufwand betrieben, mit dem Effekt, dass die Unterscheidungspraxis zwischen indigen und nicht indigen gepflegt wird, obwohl unter dem Begriff ‚indigen‘ eine politische, linguistische und ethnische Vielfalt subsumiert wird und obwohl zugrunde gelegte Definitionskriterien beliebig verändert werden könnten und sehr umstritten sind. Spätestens seit dem anthropologischen Werk *México profundo* (1987/2005) von Guillermo Bonfil Batalla, das meistgelesene und meistdiskutierte Buch der achtziger Jahre, entstand der von den einen befürwortete und von anderen negierte Anspruch, die zugeschüttete Indigenität des Landes, eben das ‚tiefe Mexiko‘, wieder aufzudecken und damit auch Definitionskriterien, die sich ausschließlich an der Sprache orientierten, in Bezug auf die eigene, als nicht indigen zählende Person zu überdenken (vgl. Bonfil Batalla 1987/2005: 223ff.). Der Zensus unterlag lange Zeit „dem Vorwurf des ‚statistischen Ethnozids‘“ (Scheuzger 2009: 706) und kann nicht als Dokumentation von real existierenden ‚Indigenen‘ im Land, sondern als erschaffende Konstruktion des ‚Anderen‘ gelesen werden, in der sich kollektive Deutungs- und Wertschemata mit politischen Interessen vermischen. So können demographische Daten unterschiedlich funktionalisiert werden, zum Beispiel, um wie im Porfiriat²⁹ eine geringe Zahl an *pueblos originarios* zu suggerieren, um das kollektive Fremd- und Selbstdeutungsschema durch das Attribut ‚indigen‘ anhand des linguistischen Kriteriums möglichst kontrollierbar zu halten, um in einem Viktimisierungsdiskurs dem marginalisierten Anteil der Nation gleichzeitig extreme Armut und kulturelle Andersheit zuzuschreiben, die – in einen kausalen Zusammenhang gebracht – als bemitleidenswerte, aber auch ‚kulturelle‘ Unüberbrückbarkeiten erscheinen oder auch

29 Die Regierungszeiten des Diktators Porfirio Díaz waren von 1876 bis 1880 und 1884 bis 1911.

konträr dazu, um soziale Ungleichheiten anzuprangern.³⁰ Die demographischen Ausführungen zusammenfassend möchte ich betonen, dass erst durch das Festlegen eines Definitionskriteriums im Zensus Daten über scheinbar real existierende ‚Indigene‘ entstehen und so gehandelt werden, als ob eine objektivierbare Wirklichkeit über Menschen indigener Herkunft gespiegelt werden könnte.

In dieser Arbeit vertrete ich die Ansicht, dass der Begriff ‚indigen‘ entgegen inhaltlichen, scheinbar objektivierbaren und homogenisierenden Aussagen *über* Menschen indigener Herkunft nicht als deskriptive, sondern als „soziale Kategorie“ (Maihold 1986: 25) verstanden werden sollte, bei der auf der Beziehungsebene *durch* das Sprechen über ‚Anderer‘ hierarchisierende, komplexe Machtverhältnisse zwischen ‚Indigenen‘ und ‚Nicht-Indigenen‘ erzeugt werden. Auf diesen Umstand verweist auch Guillermo Bonfil Batalla mit seiner Definition des *Indios* als ausschließlicher „Kategorie der kolonialen Situation“ (1972: 110). Innerhalb der von Bonfil Batallas vertretenen, Kritischen Anthropologie wurde dabei das Theorem des ‚Inneren Kolonialismus‘ geprägt, um darauf hinzuweisen, dass sich die sozialen Bedingungen kolonialer Herrschaftsbeziehungen in Bezug auf *pueblos originarios* mit dem politischen Faktum der Unabhängigkeit nicht aufgelöst haben. Vielmehr wurden seit der Eroberung Mexikos im Laufe der Zeit soziale Realitäten erschaffen, in denen Menschen indigener Herkunft entweder christianisiert, zivilisiert oder ‚aufgeweißt‘, mestizisiert und letztlich durch Akkulturation eliminiert werden sollten. Die Stereotypisierung der ‚Anderen‘ fiel stets paradox aus und reichte von ‚besseren Christinnen‘ bis hin zu ‚Satanisten‘, von ‚barbarischen, rückständigen Idiotinnen‘ hin zu ‚archaischen, urkommunistischen Helden‘.

Der Literaturwissenschaftler Tzvetan Todorov analysiert, dass in der Zeit der Eroberung selten ein Bemühen stattfand, ‚die Anderen‘ auf der epistemologischen Ebene des Wissens kennenzulernen oder zu erfassen. Stattdessen stellt Todorov die beiden weiteren Ebenen des Bewertens (als lieb, dumm, wild...) und Handelns (zum Beispiel unterwerfen, idealisieren) als dominant für den Umgang der Eroberer mit Alterität heraus (vgl. 1985: 221f.). Dieses dreistufige Modell bietet bis heute ein analytisches Instrument zur Betrachtung des Umgangs mit ‚Anderen‘.

30 So gehen statistische Daten über *pueblos originarios* oft mit verallgemeinernden Aussagen über ihre extreme Armut einher. 91 Prozent der als ‚indigen‘ konstruierten Menschen leben in 871 verschiedenen Bezirken, von denen 76 Prozent als arm oder extrem arm gelten (vgl. Flores Crespo et al. 2005: 95). Als Kriterien gelten gesundheitliche Versorgung, Strom, sauberes Wasser und die Qualität der Unterkünfte. Als ‚nicht indigen‘ markierte Gemeinden teilen sich durchaus diese Nöte. In Oaxaca lag die Sterberate im Jahr 2000 bei 5,4, die Kindersterblichkeit bei 12 und die Müttersterblichkeit bei 6 Prozent. 77% der Oaxaqueuer wurden in keiner medizinischen Einrichtung erfasst (vgl. Martínez Vásquez 2002a: 32).

Weiter ist hervorzuheben, dass (post)kolonialen Unterscheidungspraxen ein widersprüchlicher Doppelcharakter immanent ist, einerseits ‚Anderer‘ auszuschließen und andererseits das moralische Skript wohlwollender Assimilations- oder Integrationsvorhaben der ‚Anderen‘ zu feiern. Letztlich verweisen zahlreiche Studien darauf (vgl. Steyerl/Gutiérrez Rodríguez 2003: 8), wie die sich widersprechenden Ziele von Ausschluss und Einverleibung letztlich dazu führen, durch Negation des ‚Anderen‘ das Selbst zu definieren, so wie der Historiker Jürgen Osterhammel in Bezug auf das Zivilisierungsprojekt des 19. Jahrhunderts treffend konstatiert:

„Zivilisation herrscht dort, wo ‚Barbarei‘ oder ‚Wildheit‘ besiegt sind. Zivilisation braucht ihr Gegenteil, um als solche kenntlich zu bleiben. Wäre ‚Barbarei‘ aus der Welt verschwunden, dann fehlte ein Maßstab für das offensiv selbstzufriedene oder defensiv sorgenvolle Wertungsbedürfnis der Zivilisierten. Minderzivilisierte sind als Zuschauer des großen Schauspiels der Zivilisierung notwendig.“ (2009: 1172)

Das Sprechen über ‚Anderer‘ geht mit der Definitionsmacht einher, wer als minderzivilisiert oder ‚indigen‘ anzusehen ist, gleich einem Drehbuch, in dem Plätze, Umgangsweisen und Deutungen der sozialen Realität festgelegt werden. Die Definierten haben während des Auftritts in der hegemonialen Historiographie keinen eigenmächtigen Handlungsraum und keine Möglichkeit, den zugewiesenen Platz zu verlassen, sondern dienen als Bemitleidenswerte, Clowns, Feinde, etc. dem Skript der Definierenden. Entsprechend wurde allein das Umbenennen von Orten oder Menschen während der Eroberung zu einem Akt der Gewalt (vgl. Hinz 2005: 245).

Aufgrund der historisch-politischen Definitions- und Konstruktionsmacht erfährt das Konstrukt ‚indigen‘ erst wieder in einer selbstbewussten, ethnischen Selbstidentifikation eine gewisse Legitimation. In den Arbeitsgruppen der Vereinten Nationen zu Angelegenheiten indigener Völker wird in den entsprechenden Arbeitstexten betont, dass eine universell gültige Definition des Begriffs für unnötig gehalten wird (UN 2004: 3) und der Fokus vielmehr auf der Selbstidentifikation liegt:

„On an individual basis, an indigenous person is one who belongs to these indigenous populations through self-identification as indigenous (group consciousness) and is recognized and accepted by these populations as one of its members (acceptance by the group)... This preserves for these communities the sovereign right and power to decide who belongs to them, without external interference.“ (UN 2004: 2, siehe auch Daes 2011: 6, 12f., 20f., 22)

Bedeutsamer als eine Definition werden die differenzierten Rechte angesehen, die in 44 Artikeln in der ILO³¹ Konvention 169 aufgestellt wurden und soziale Gerechtigkeit gewährleisten sollen, die der Kolonialismus und nach

31 Internationale Arbeitsorganisation

dem Erwerb der Unabhängigkeit in Folge der ‚Innere Kolonialismus‘ *pueblos originarios* verwehrte. Unter vielen anderen Aspekten sind die folgenden Rechte formuliert:

- die volle und unterschiedslose Gewährleistung von Menschenrechten,
- das Recht auf kulturelle Identität, gemeinschaftliche Strukturen und Traditionen und den Schutz dieser,
- das Recht auf Gestaltung der eigenen Zukunft, vor allem das Recht auf Beteiligung an Entscheidungen, die diese Völker direkt betreffen,
- das Recht auf Land und Ressourcen,
- das Recht auf Bildung.³² (Artikel 1, 4, 7, 8, 14, 26 der Konvention 169).³³

2.2 Zur Genese des Begriffs *indigen* – Benennungen ‚der Anderen‘ im Spiegel der Geschichtsschreibung Mexikos

Kolonialzeit –Erfindung der Indios und Indias

Die Unterscheidung zwischen Indigenen und Nicht-Indigenen begann mit der Eroberung des Kontinents Amerika, dessen Produkt die Erfindung der *Indios* und *Indias* war, deren menschlicher Status – als tierische Barbaren oder edle Wilde stilisiert – angezweifelt wurde (vgl. Warman 2003: 67f.).³⁴

32 http://www.ilo169.de/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=31, aufgerufen am 18.03.2012.

33 Die Abkommen der Vereinten Nationen können im internationalen Rahmen auf einer Metaebene als Stütz- und Orientierungspunkt dienen, auf den sich *pueblos originarios* berufen, wenn sie ihre Ansprüche auf politische Selbstverwaltung erheben. Einerseits setzt die UN als internationale Autorität eine unabänderliche Norm, andererseits müssen auch diese Normen historisch kontextualisiert gesehen werden. Der Vorgänger des Abkommens 169, die Konvention 107 aus dem Jahr 1957, spiegelte den indigenistischen Diskurs seiner Zeit wider, der auf Integration anstatt auf Inklusion abzielte, von Nicht-Indigenen formuliert und in den achtziger Jahren zunehmend von *pueblos originarios* angefochten wurde. So reagierte die *Asamblea de Autoridades Mixas (ASAM)* aus Oaxaca auf den ersten Vorschlag von 1988 mit einem Revisionsentwurf (vgl. Scheuzger 2009: 730, 735). Prozessual gesehen festigt das Abkommen 169 den aktuellen Autonomie-Diskurs, den *pueblos originarios* mitgestalteten, und wirft die Frage nach Zukunftshypothesen auf, wie er sich in dreißig Jahren möglicherweise noch einmal verändern könnte.

34 Diese Bilder beziehen sich auf Männer. Frauen wurden stärker in sexueller Hinsicht stereotypisiert im Sinne der klassischen Dichotomie Hure/Heilige. Zur Ver-Anderung von Frauen indigener Herkunft siehe Kapitel 4.

Diese Art der kolonialen Definitions- und Degradierungsmacht wurde in einem juristischen Rahmen abgesteckt. Neuspanien bestand aus zwei, dem spanischen und indigenen, Gemeinwesen, die strikt voneinander getrennt verwaltet wurden und in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander standen. Entsprechend erfuhren die Einheimischen vor dem Gesetz eine Behandlung als Minderwertige, die sich sowohl in legitimierte Ausbeutungsbeziehungen, gesonderten Erziehungsangeboten, Schutz- und Zwangsmaßnahmen niederschlug. Vor Gericht galten erst mehrere indigene Zeugenaussagen mit einem einzigen spanischen Zeugnis als gleichwertig (vgl. Pietschmann 2007: 73). Hernán Cortés implementierte ein gesetzlich verankertes Ausbeutungssystem, die *encomienda*, das die Verfügungsgewalt über ein Gebiet und deren Bewohner und Bewohnerinnen legitimierte (vgl. Hinz 2005: 848). Innerhalb der *encomienda*, deren Strukturen von den Azteken übernommen wurden, konnten sich die *encomenderos* anhand von Arbeitsdiensten und Tributzahlungen bereichern. Das Kommendensystem sollte die materielle Kriegsbeute ersetzen und trug zu einer wesentlichen Hierarchisierung der neuspanischen Gesellschaft bei (vgl. Pietschmann 2007: 39f.). Offiziell beinhaltete die „conquistadorenspezifische Ausbeutungsinstitution“ (Hinz 2005: 398) Gegenleistungen für die vermeintlich ‚Anvertrauten‘³⁵, denen für ihre ‚Dienste‘ das Recht auf Unterricht in der christlichen Lehre zugesprochen wurde. Die Versprechen erfüllten jedoch nach außen nur eine Legitimationsfunktion, um innerhalb der eigenen *encomienda* gesetzeslos walten zu können (vgl. ebd.: 266, 400).³⁶

Angesichts der „abscheulichen Greuelthaten“ (Las Casas 2006/1552: 150) der Kolonialherren reagierte die spanische Krone mit Schutzmaßnahmen und sprach in den *Leyes Nuevas* von 1542/43 das Sklavenverbot aus, das allerdings vor Ort in Neuspanien missachtet wurde (vgl. ebd.: 155f.) Außerdem gründete die Krone einen sogenannten Indienrat und schuf das Amt des *protector de los indios* (Indio-Beschützer). Die protektionistischen Maßnah-

35 *Encomendar* bedeutet anvertrauen.

36 Die brutalen Zustände innerhalb der *encomiendas* wurden vom Dominikaner Bartolomé de Las Casas in dem berühmten „Kurzgefaßten Bericht von der Verwüstung der Westindischen Länder“ angeprangert, in dem er kein Detail ausließ, um die Conquistadoren anzuklagen. Er resümiert dort: „[...] und sie [die Spanier] schlachten jeweils einige von ihnen und haben eine öffentliche Schlachtbank mit Menschenfleisch, und der eine sagt zum anderen: >Leih mir ein Viertel von einem dieser Schurken, damit ich meinen Hunden zu fressen kann, bis ich wieder einen schlachte.< Als liehen sie sich gegenseitig Viertel von Schweinen oder Hammeln. [...] und bei Gott und meinem Gewissen beteuere ich, daß, wie ich glaube und für sicher halte, die Verluste, Schäden, Zerstörungen, Verwüstungen, Metzelleien, Mordtaten, höchst üblen und abscheulichen Grausamkeiten und schlimmsten Schändlichkeiten, die Gewalttätigkeiten, Ungerechtigkeiten, Räubereien und Blutbäder, mit denen man jene Menschen und Länder heimgesucht hat [...] so groß sind, [...] daß ich [...] nicht einmal den zehntausendsten Teil [...] geschildert und veranschaulicht habe“ (Las Casas 2006/1552: 150).

men verkörperten das ‚königliche Gewissen‘, durch das weniger „die Effektivität des Indianerschutzes“ (Hinz 2005: 425) intendiert war, als dass königliche Kontrolle, Herrschaft und moralische Deutungshoheit in Neuspanien gesichert wurden. Anstatt die Menschen indigener Herkunft als ‚unzivilisiert‘ und ‚barbarisch‘ zu degradieren, verschoben sich die Zuschreibungen auf ‚schwach‘ und ‚schutzbedürftig‘, was aber keine Zunahme an Freiheit oder Gleichheit zur Folge hatte (vgl. ebd.: 429, 437).

Eine wichtige Eroberungsgruppe stellten die katholischen Missionare dar, die im Auftrag der Krone und auf Wunsch der Conquistadoren die Einheimischen in gesonderten, religiösen Lehreinrichtungen unterschiedlichster Art moralisch kontrollieren, nach europäischem Vorbild zivilisieren und christianisieren sollten. Dadurch entstand neben dem Segregationsprinzip eine Art der kontrollierenden Einmischung, die unter repressiven Maßnahmen die religiöse Konvertierung der Einheimischen erzwang und von der optimistischen Prämisse ausging, sie kulturell verändern zu können (vgl. Gallardo Gutiérrez 2006: 159).

Die ersten Mendikanten widmeten sich ihrer Aufgabe sehr enthusiastisch und träumten davon, aus den ‚guten Wilden‘ reine, von weltlichen Lastern unbeschmutzte Urchristen zu formen (vgl. Pietschmann 2007: 52, Krause 2007: 123ff., Kobayashi 2007: 131). Selbst die Lektüre der Bibel, so diskutierten die katholischen Orden, sei möglicherweise schädlich und führe zu häretischen Ideen (vgl. Hinz 2005: 379-381). Die missionarische Motivation führte einerseits zu einer realitätsfernen Erhöhung der Einheimischen, die laut Bartolomé de las Casas sogar „in Sachen Religiosität den Christen überlegen“ gewesen seien (Todorov 1985: 226). Andererseits galt für die Mendikanten alles Prähispanische als verteufelt, die Einheimischen selbst als satanistisch (vgl. ebd.: 197f.; Maihold 1986: 49). Die Beurteilung der Fremden als entweder ‚edel‘ oder ‚barbarisch‘ oszillierte seit der ersten Konfrontation zwischen unsachlicher Bewunderung und rigoroser Ablehnung. In beiden Fällen fungierten die eroberten Menschen als Projektionsfläche für eigene Sehnsüchte oder Ängste.

Neuspanien bestand nicht nur aus spanischen und einheimischen Menschen. Juristische Unterscheidungen wurden auch in Bezug auf jene vorgenommen, die von spanischen Eltern abstammten, aber in Neuspanien geboren waren und deshalb als sogenannte Kreolen/Kreolinnen weniger Privilegien genossen. Die Mischlingskinder, die aus Beziehungen zwischen Kreolen oder Spaniern und *Indias* hervorgingen, wurden als Mestizen/Mestizinnen bezeichnet und erhielten noch weniger Rechte. Die stark hierarchisierte Gesellschaftsordnung sorgte für den Unmut der Kreolen, die das „Stigma, hier und nicht dort geboren zu sein“ (Bonfil Batalla 2005: 146) dazu anstachelte, sich vom Mutterland Spanien ablösen zu wollen. Die kreolische Bewegung beein-

flusste den Kampf um Unabhängigkeit und ging mit dem sogenannten kreolischen Aztekismus einher, durch den ‚indianische‘ Elemente wie die prähispanische Vergangenheit für die kreolische Selbstbehauptung aufgewertet wurden.³⁷ Durch die Würdigung der vorspanischen Zeit änderte sich jedoch nicht das Verhältnis zu Zeitgenossen indigener Herkunft. Die inkorporierende Umdeutung und Glorifizierung vermeintlich indigener Merkmale diente dem kreolischen Eigennutz und dem Aufbau eines neuen Selbstbewusstseins, von der die zeitgenössischen *pueblos originarios* ausgeschlossen wurden. Diese Art der Aufspaltung in vergangene, aztekische Heldenkrieger und elende *Indios* und *Indias*, wirkte bis in das nächste Jahrhundert, sogar bis in die heutige Zeit, fort (vgl. Scheuzger 2009: 129ff., Vázquez de Knauth 1970: 18f., Bonfil Batalla 2005: 146, Aguirre 2008: 168, Montemayor 2001: 64, Villoro 1996: 113-163).

Unabhängigkeit – Abschaffung fortschritthemmender Indios und Indias

Im Zuge der Ablösung des Kolonialstaates im Jahre 1810 von der spanischen Krone stand das ehemalige Neuspanien vor der Aufgabe, die erworbene Unabhängigkeit zu gestalten und den Nationalstaat Mexiko im Sinne eines „antikolonialen Nationalismus“ (Osterhammel 2010: 586) zu definieren. Dieser langwierige Nationsbildungsprozess wurde von chronischen Bürgerkriegen und wirtschaftlichen Misereen begleitet, die eine allgemeine Instabilität im Land zur Folge hatten (vgl. Bernecker 2007: 121f., 139). Menschen indigener Herkunft wurden als gesellschaftliches Problem, als *problema indigena*, betrachtet, das juristisch, bildungs- und entwicklungspolitisch kontrovers diskutiert wurde.

Vereinfachend gesagt, befürworteten die sogenannten Konservativen die koloniale Schutzpolitik und akzeptierten die vermeintliche Unterlegenheit der ‚Anderen‘ als naturgegebenen Zustand (vgl. Scheuzger 2009: 152), während der Gegenpart, die Liberalen, die ausbeutende und protektionistische Kolonialpolitik für die vermeintliche Verrohung der *pueblos originarios* verantwortlich machte und sich der Idee des voranzutreibenden Fortschritts verschrieb, der durch die geradezu angebetete ‚Erziehung‘ als Instrument und „transformativische Tugend“ erreicht werden sollte (Gallardo Gutiérrez 2006: 161).

37 So wurde die indigene Kultstätte der Jungfrau Guadalupe in besonderem Maße verehrt, weil ihre Erscheinung angeblich die Überlegenheit Neuspaniens bewies. Schließlich hatte sich die Heilige Neuspanien als Ort für ihr Wirken ausgesucht. Der Dominikaner Servando Teresa de Mier (1763-1827) predigte außerdem, dass der heilige Thomas die prähispanischen Völker schon vor der Eroberung zum christlichen Glauben bekehrt hätte. Durch diese Argumentation raubte Mier den Kolonialherren Legitimitätsansprüche, ein teuflisches Volk durch Unterwerfung erretten zu können. Seine Gedanken galten zu seiner Zeit als so gefährlich, dass er 1794 das Land verlassen musste (vgl. Scheuzger 2009: 131, 137, Villoro 1996: 168-171).