

Arbeitstitel – Forum für Leipziger Promovierende // Gegründet 2009
Herausgegeben von Stephanie Garling, Enrico Thomas, Franziska Naether,
Christian Fröhlich, Felix Frey
Meine Verlag, Magdeburg

**Austausch, Abgrenzung und Transformationen.
Zum Aushandeln dieser Prozesse in Postsekundären
Indigenen Bildungseinrichtungen**

Anne Grob

Zitationsvorschlag: Anne Grob: Austausch, Abgrenzung und Transformationen. Zum Aushandeln dieser Prozesse in Postsekundären Indigenen Bildungseinrichtungen. In: Arbeitstitel – Forum für Leipziger Promovierende Bd 2, Heft 2 (2010). S. 23–35.
urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-168885

1. Einführung & Forschungsrahmen

Indigen geleitete Hochschulen sind ein vergleichsweise junges und der großen (nicht-indigenen) Mehrheit noch unvertrautes Phänomen in den USA und Neuseeland. Dennoch nehmen die speziell auf die Bedürfnisse von indigenen Studierenden ausgerichteten Institutionen seit Jahren eine zunehmend wichtige Funktion in der Hochschullandschaft beider Länder ein, was durch die Aussage des amerikanischen Bildungsforschers Paul Boyer untermauert wird. Er sieht die Entstehung dieser Hochschuleinrichtungen in den USA als die bedeutendste Entwicklung innerhalb indigener Gemeinschaften seit dem 2. Weltkrieg an (1997:1).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den von überwiegend indigenen Gemeinschaften gegründeten und durch indigene Vorstände geführten Bildungseinrichtungen¹ setzte allerdings nur langsam ein. James Raymond führt in seiner 2004 veröffentlichten Arbeit an, dass die Entwicklung dieser alternativen Hochschulen sowohl in Kreisen von Bildungsexperten, als auch in der breiten Öffentlichkeit größtenteils unbeachtet blieb (ix). Während sich bis heute eine schier unüberschaubar große Anzahl an Publikationen den größtenteils erfolgreichen und ethnozentrischen nichtindigenen, kirchlichen Initiativen und den Vorgängerversuchen der US-Regierung widmet², gibt es nur eine sehr limitierte Anzahl von Studien die sich mit dem tribalen Bildungsmodell anhand von Fallstudien auseinan-

dersetzen. Die limitierte Quellenlage wird nicht nur von Marie Machamer betont (1998–99:128), auch im persönlichen Gespräch mit langjährigen Beobachtern des Tribal College Movements³ wurde deutlich, dass viele Aspekte dieser Hochschuleinrichtungen noch gänzlich unerforscht sind und daher einer eingehenden Betrachtung bedürfen. Im Hinblick auf die wachsende Selbstbestimmung vieler indigener Gruppen weltweit, die besonders im Bildungsbereich stark zunimmt, stellt eine solche Forschung einen wichtigen Beitrag dar.

Diesem eindeutigen Forschungsbedarf folgend, ist es das Ziel der Dissertation anhand zweier Fallstudien zu untersuchen, inwieweit es tribalen Hochschulen in den USA und Neuseeland gelingt, eine für indigene Studierende effektive und nachhaltige Bildungsoption zu gestalten, die an indigenen Kulturen und deren Wertesystemen ausgerichtet und orientiert ist. Da nicht nur Auswirkungen auf einzelne Studierende oder auf die bildungspolitische Situation der Gruppe zu erwarten sind, sondern Tribal Colleges alle Bereiche der indigenen Gemeinschaft betreffen, wird überdies genau beleuchtet, wie diese als wesentliche Bestandteile ihrer jeweiligen Stammesgemeinschaften zur sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklung beitragen.

Neben einer interdisziplinären Verortung des Dissertationsvorhabens⁴ werden besonders die Erfahrungen und Ansichten der Studierenden, Lehrenden, MitarbeiterInnen, Absolventen, Eltern und weiterer

1 Indigen geleitete Hochschulen sind im amerikanischen Kontext auch als Tribal Colleges, Tribal Controlle (Community) Colleges oder Indian Colleges bekannt. Im Deutschen werden die Begriffe tribale Hochschule, indigen geleitete Colleges und deren Variationen angewendet.

2 vgl. Reyhner 2004; Reyhner /Eder 1989; DeJong 1993; Carney 1999, Szasz 1974, Holm 1979, McClellan et al. 2005

3 vgl. William Yellowtail, personal communication, 5. Juni 2007; Wayne J. Stein, personal communication, 20. September 2007

4 Die interdisziplinäre Verortung erfolgt sowohl im Fachgebiet der Amerikanistik als auch der Ethnologie, um so die jeweiligen fachspezifischen Methoden im größtmöglichen Maße zu nutzen.

mit den Colleges verbundener Personen in den Mittelpunkt gerückt. Folglich bezieht diese Arbeit neben der bereits vorhandenen Primär- und Sekundärliteratur in großem Maße auch eigenständig erhobene empirische Daten mit ein. Die dieser Studie zugrundeliegende Methodik greift dabei auf eine sich bereits bewährte Kombination sowohl qualitativer als auch quantitativer Datenerhebungsmethoden zurück. Semi-strukturierte Leitfadenterviews, leitfadengestützte Experteninterviews und teilnehmende Beobachtung zählen ebenso zu den verwendeten Methoden wie quantitative Umfragen und Dokumentenrecherchen, auf deren Grundlage Aussagen zur Rolle von Tribal Colleges in der individuellen und gruppenbezogenen Förderung möglich sind.

2. Teilprojekt Kontaktzonen

Handel und Austausch, Abgrenzung und Konflikt, Versuche der Beherrschung und Prozesse der Assimilierung sowie ein vielschichtiges Spektrum zwischen diesen stets neu auszuhandelnden Polen, prägt nach wie vor das Verhältnis von indigenen und nichtindigenen Gruppen. Diese wechselvolle Koexistenz, geprägt durch asymmetrische Machtverhältnisse, ist auch im Bildungssektor spürbar und von großer Brisanz. Wie im Aufruf zu den 10. Leipziger Promotionsvorträgen so treffend formuliert wurde, liefern Kontaktzonen den kulturellen Rahmen, in dem Reaktionen stattfinden. Indigen geleitete Hochschulen stellen aufgrund ihrer besonderen Struktur und Entstehungsgeschichte ebensolche Kontaktzonen dar. Im Folgenden sollen einige Prozesse des Austausches, der Abgrenzung und der Transformationen am Beispiel eines amerikanischen Vertreters dieser Bildungseinrichtungen, dem Salish

Kootenai College (SKC)⁵ im Nordwesten der USA aufgezeigt werden⁶.

Da die Geschichte der Kolonisierung und die sich daraus ergebenden tiefgreifenden Transformationen in der Lebenswelt der Ureinwohner Nordamerikas weitestgehend bekannt sind, soll stattdessen zunächst einleitend die historische Bildungssituation dieser Bevölkerungsgruppe in den Mittelpunkt gerückt werden. Zusammen mit den Ausführungen über die Entstehung und Entwicklung von Tribal Colleges in den 1970er und 80er Jahren wird deren Verortung im Grenzbereich, in der Schnittmenge zwischen zwei zum Teil konkurrierenden Weltanschauungen dadurch klar erkennbar. Abschließend soll an konkreten Beispielen das sich daraus resultierende Spannungsfeld in seinen vielfältigen Facetten betrachtet und untersucht werden.

2.1 Historische Bildungssituation & die Entstehung tribaler Hochschulen

Bei genauerer Betrachtung der Bildungsgeschichte nordamerikanischer Ureinwohner wird deutlich, dass eine Rezeption diverser Bildungsinitiativen größtenteils erst mit dem Eintreffen der Europäer auf dem nordamerikanischen Kontinent erfolgt. American Indians⁷ verfügten jedoch bereits vor

5 Die dieser Arbeit zugrundeliegenden empirisch gewonnenen Daten resultieren aus einer insgesamt 8-monatigen Feldforschung am Salish Kootenai College, in deren Verlauf mehr als 90 Interviews geführt wurden.

6 Obwohl sich die Dissertation in erster Linie den Strategien der individuellen Studierenden- und gruppenbezogenen Förderung widmet, ist der Teilaspekt, der indigene Hochschulen u. a. als kulturelle Kontaktzonen begreift, ebenfalls wichtig für die aktuelle Forschung. Dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, weil Prozesse des Austausches, der Abgrenzung und Neugestaltung einen ernstzunehmenden Einfluss auf die zukünftige Gestaltung dieser Einrichtungen haben.

7 Auch wenn im deutschen Sprachgebrauch der Begriff »Indianer« verbreitet ist, wird im folgenden von *American Indians* oder *Native Americans*

dem Kontakt mit Europäern über informelle Bildungssysteme, die das Überleben dieser unterschiedlichen indigenen Nationen über einen sehr langen Zeitraum sicherten (Fleming 2003:241)⁸. Diese wurden vor den 1960er Jahren allerdings selten in den Diskurs um die Bildungsbestrebungen der indigenen Minderheit aufgenommen.

Ogleich es korrekterweise seit dem angehenden 17. Jahrhundert Bildungsbestrebungen für indigene Studierende im Hochschulbereich gab, sowohl von Regierungsseite als auch von religiösen und nichtreligiösen Organisationen ausgehend, und Universitäten wie Dartmouth, Harvard oder das William and Mary College einigen wenigen indigenen Studierenden eine Hochschulbildung ermöglichten, darf nicht übersehen werden, dass es sich hierbei um eine auf weißen Werten und Standards fußende Bildung handelte (Horse 1982:27–31)⁹. Mit dem zunehmenden Einfluss der nichtindigenen Mehrheit wurden voreuropäische Bildungssysteme konsequent einem immer größer werdenden, teils gewaltsamen Druck ausgesetzt, sich dem euro-amerikanischen Bildungsideal anzupassen, was sich nicht zuletzt in der über Jahrhunderte andauernden assimilierenden Bildungspolitik der amerikanischen Regierung widerspiegelt (Boyer 1997:7; Belgarde 1994:1). So verwundert es nicht, dass in der neueren Literatur die

sich mit der Geschichte des Bildungswesens in den USA auseinandersetzt, viele Autoren die Bildungsbemühungen für Native Americans als gescheitert erklären (Coffer 1979:93–94; Carnegie Foundation 1989:15). Auch das *Institute for Higher Education Policy* bekräftigt diese Sichtweise mit folgender Aussage:

»western models of education have failed both on the secondary and post-secondary levels, with the result that American Indians have historically had low levels of educational attainment compared to the rest of the population« (2006:1).

Um den Zugang zu einer Hochschulbildung und das allgemeine Bildungsniveau der indigenen Minderheit zu verbessern und als Antwort auf viele Jahrzehnte einer erfolglosen, ethnozentrischen Bildungspolitik, entstanden in den 1970er Jahren die ersten indigenen Hochschulen. Weitere Gründe für die Etablierung dieser Bildungseinrichtungen stellten ein kontinuierlich wachsender Prozentsatz von Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung sowie das verstärkte Bewusstsein für die Bedeutung einer akademischen Bildung zur Revitalisierung und Erhaltung tribaler Kultur dar (Robbins 2002:83; AIHEC 2006:A-1–A-2). Auch soziale, politische und gesetzliche Änderungen in den 1960er Jahren hatten einen entscheidenden Einfluss auf die Anfänge dieser Colleges. Geprägt durch ein immer stärker werdendes indigenes Bewusstsein für Selbstbestimmung wurde den Belangen von Minderheiten in den USA in dieser Zeit ein höheres Maß an Aufmerksamkeit geschenkt und das soziale und politische Umfeld zeigte sich diesen Forderungen gegenüber weitaus aufgeschlossener als in den Jahren zuvor. Dank dieser Entwicklungen wurde der Weg zu Änderungen im Bil-

gesprochen. Wenn möglich wird darüberhinaus die von den meisten präferierte Stammesbezeichnung angeführt (z. B. Salish, Kootenai etc.) Dies entspricht den in den USA gängigen wissenschaftlichen Konventionen und wird sowohl von Wissenschaftlern als auch von der indigenen Minderheit anerkannt.

8 vgl. Swisher 86; Grinde Jr. 2004: 25–26; Martin 2005: 79.

9 Auch die Situation in den 1950er und 60er Jahren war durch ein Desinteresse der staatlichen Behörden hinsichtlich indigener Bildung gekennzeichnet, was u. a. durch hohe Studienabbruchquoten belegt ist (Fleming 2003:247–49).

dungssektor geebnet und der Grundstein für die Entstehung zahlreicher Indian Colleges gelegt (Oppelt 1990:33, Gipp 2005:4–6). Den Anfang machte im Jahr 1968 das Navajo Community College in Tsaile, Arizona, das heute unter dem Namen Dine College bekannt ist (Bordeaux 1991:11).

Heutzutage bieten 37 indigene Colleges der kleinsten Minorität in den USA die Chance einer Hochschulbildung (AIHEC 2006:A-1–A-2). Obwohl diese so vielfältig sind wie die Stammesgruppen für die sie gegründet wurden, gibt es einige Merkmale, die allen gemein sind. So ist die Mehrzahl in geografisch abgelegenen Gebieten angesiedelt, da sich dort die meisten Reservationen befinden. Alle Tribal Colleges sind von regionalen (nichtindigenen) Akkreditierungsräten anerkannt und bieten Zertifikate und Associate Abschlüsse an. Des Weiteren gibt es einige wenige Colleges, die ihren Studierenden ebenfalls Bachelor und Masterstudiengänge offerieren. Zu den beliebtesten Studienfächern zählen die Wirtschaftswissenschaften, Informatik, Medizin und Lehramtsstudiengänge sowie diverse berufliche Ausbildungen (Thornton 2006:35; Cunningham/Redd 2000:8).

2.2 Prozesse des Austauschs, der Abgrenzung und der Transformationen

Um das indigene Bildungskonzept zu untersuchen ist zunächst ein kleiner Exkurs in den Aufbau und die besonderen Merkmale dieser tribalen Hochschulen vonnöten. Die Struktur der Hochschulen betrachtend, ist zunächst hervorzuheben, dass Tribal Colleges stark an einem der weißen Mehrheitsgesellschaft entsprungenem Bildungsmodell, den sog. *Community Colleges* ausgerichtet sind. Wie bereits der Name erkennen lässt, fühlen sich amerikanische Community Colleges neben dem Ermöglichen einer Hochschulbildung für ihre Studierenden

auch besonders den Gemeinden, in denen die Colleges ansässig sind, sehr verbunden. Aus der Überzeugung, dass dieses Modell den eigenen Vorstellungen am besten anzupassen sei, entschieden sich die indigenen Verantwortlichen für die Community Colleges als strukturelles Vorbild (Oppelt 1990:32; Boyer 2005:11).

Das Leitbild und der Bildungsauftrag setzen indigene Hochschulen dabei klar von ihren staatlichen und privaten Pendant ab. Die Kombination von westlich geprägten Bildungsstrukturen mit traditionellen indigenen Formen der Wissensvermittlung sowie die Bestrebungen um den Erhalt, die Vermittlung und Revitalisierung von kulturellen Traditionen und Sprachen zeichnen Tribal Colleges in besonderem Maße aus (Stein 2005:1; Institute for Higher Education Policy 2007:15). Als Institutionen sind sie bestrebt, eine akademische Umgebung zu schaffen, in der die spezifischen kulturellen Bedürfnisse ihrer Studierenden wahrgenommen werden. Diese Aspekte machen Indian Colleges als solche einzigartig in der Hochschullandschaft der USA, da an keiner staatlichen oder privaten Universität der besondere kulturelle Fokus in dieser Form zu finden ist (Stein 2007).

Das westlich geprägte Modell wird bei indigenen Bildungseinrichtungen mit traditionellen indigenen Formen der Wissensvermittlung kombiniert, wobei Wayne Stein eine klare Chance in der Verbindung dieser beiden Strukturen sieht, indem er argumentiert:

»Students can gain the necessary intellectual tools from the academic and vocational/occupational curriculum and the pride, knowledge, and strength from the Indian/Tribal curriculum to succeed« (Stein 1986:32).

Auch Ann Marie Machamer ist davon überzeugt, dass sich beide Formen verbinden, ergänzen und stärken können (2000:11). Anders als in den Vorgängersystemen werden nun in besonderem Maße indigene Stimmen geachtet und eingebracht. Dies zeigt sich u. a. im Unterrichten von indigenen Sprachen und der Vermittlung von kulturellem Wissen. Luis Lopez bemerkt dazu:

»The school appears to be seen not only as a place and instrument to conquer the bastions of the hegemonic society – but also as a context and tool to recreate knowledge and local wisdom, to revitalize or even recover a vulnerable language« (2008:60).

Tribal College Studierende können je nach College unter verschiedenen kulturbezogenen Kursen wählen. Am Salish Kootenai College zählen zu den Angeboten u. a. *hide tanning, beading, stick game, drumming* und *singing*. Darüber hinaus werden Sprachkurse in den verschiedenen auf der Reservation gesprochenen Stammessprachen angeboten.

Das Vermitteln von Studienfächern aus indigener Sicht ermöglicht ebenfalls neue Perspektiven. So werden das Fach Geschichte und die »Besiedlung« des amerikanischen Kontinents nicht nur aus dominanter weißer Perspektive erläutert, sondern auch aus Sicht der verschiedenen indigenen Akteure dargelegt (SKC Catalog 2007–2008:104–108)¹⁰. Auch traditionell gerne als »westliche Fächer« bezeichnete Disziplinen wie die Naturwissenschaften werden mit einem indigenen Fokus vermittelt, so dass an der Forstwissenschaftlichen

Fakultät des Salish Kootenai College neben klassischem Wissen auch für die jeweiligen Stämme relevante Abläufe, Prozesse und Hintergründe verdeutlicht werden, die in dieser Form in staatlich geführten Studiengängen nicht zu finden sind (Laura Le-nau, personal communication, 2. August 2007).¹¹ Diese Vorgehensweise ermöglicht es, den indigenen Studierenden Wissen zu vermitteln, welches in ihrer spezifischen Lebenswelt relevant und durch den Bezug zu dieser auch schneller erlern- und anwendbar ist.

Der vermehrte Einsatz indigener Formen der Wissensvermittlung in einem westlichen Bildungsrahmen macht einen weiteren Grund für den Erfolg dieser Einrichtungen aus. So sind Lehrveranstaltungen oftmals so konzipiert, dass sie anders als an staatlichen Hochschulen weniger auf Konkurrenzdenken und direkten Wettbewerb, als in einem größeren Maße auf in indigenen Kulturen geschätzten Werten wie Kameradschaftlichkeit und gegenseitiger Hilfe aufbauen. Studien haben ebenfalls gezeigt, dass indigene Gruppen, die ihr Wissen und ihre Werte vor allem mündlich tradieren, in vielen Fällen einen anderen Lernstil bevorzugen als den staatlichen oder privaten Universitäten favorisierten. Ein weniger formales Lernkonzept und der Umstand, dass Seminaren und praktischen Übungen Vorrang gegenüber Vorlesungen gegeben wird, kommt vielen indigenen Studierenden entgegen. Des Weiteren werden häufig größere Lernerfolge mit mündlichen Formen der Wissensvermittlung erzielt als mit rein schriftlichen Unterrichtsmethoden

10 Dabei können nicht nur Lehrende, sondern auch Studierende, die in einem traditionellen Rahmen aufgewachsen sind, wertvolle Impulse für den Unterricht geben (Ambler 2003:8).

11 An staatlichen Colleges und Universitäten wird die Relevanz indigenen Wissens zwar in Disziplinen wie Kunst, Religion und Geschichte in zunehmendem Maße gewürdigt und anerkannt, dennoch ist dies in naturwissenschaftlichen Fächern kaum der Fall (vgl. Ambler 2003:8).

und Leistungsbewertungen (Kelley 1992:3, Ambler 2003:8–9).¹²

Durch die Anlehnung an ein westliches Bildungssystem, was sich auch in der notwendigen Akkreditierung durch amerikanische Hochschulbehörden widerspiegelt, ist außerdem gewährleistet, dass indigene Studierende dank der Anrechnung von Studienleistungen sowohl an weiterführenden (nichtindigenen) Universitäten studieren und forschen, als auch in den Arbeitsmarkt außerhalb der Reservationen integriert werden können. Dies stellt einen wichtigen Aspekt dahingehend dar, dass nach wie vor nicht jedes Stammesmitglied eine Beschäftigung auf den Reservationen finden kann (His Horse is Thunder 2006:3; Bryan Jr. 1996:125).¹³

Obwohl Tribal Colleges in erster Linie von stammeseigenen oder von anderen Reservationen kommenden Studierenden besucht werden, stehen tribale Universitäten formal auch Nichtindigenen offen (AIHEC

1998:C-3). Am Salish Kootenai College, das im Vergleich zu anderen tribalen Universitäten einen höheren Anteil an nichtindigenen Studierenden verzeichnet, wird sichtbar, dass diese Institutionen, obwohl es nicht deren primäre Aufgabe ist, den Kulturkontakt zwischen indigenen und nichtindigenen Akteuren zu verbessern, die Möglichkeit des Austausches bieten und stärken können.¹⁴

Neben den gerade beschriebenen Bemühungen nichtindigene und indigene Bildungsstrukturen zu verknüpfen, gibt es bis heute diverse Reibungsfelder, denen sich tribale Universitäten aufgrund dieser Bestrebungen gegenüberstehen. Die bereits erwähnte Akkreditierung beispielsweise hat neben ihrer nachweisbaren Notwendigkeit auch ihre eindeutigen Schattenseiten. In einer Studie von Betsy Menell Putman äußerten sich einige Befragte besorgt über das geringe kulturelle Einfühlungsvermögen der von Nichtindigenen geleiteten Akkreditierungsräte¹⁵, besonders in Bezug auf indigene Kultur und Sprache, die für tribale Universitäten eine entscheidende Rolle spielen (2001:23). Somit bleiben den Colleges häufig weder die zeitlichen noch die finanziellen Mittel, um Projekte mit einem solchen Fokus zu realisieren (Gagnon 2001:38). Ein weiteres Spannungsfeld ist in der Anerkennung von Studienleistungen zu finden. Obwohl, wie bereits ausgeführt, die Akkreditierung dazu beiträgt, dass ein Wechsel an ein staatliches oder privates College erleichtert wird, trifft dies in den

12 Hierbei beziehe ich mich auf zwei Studien, in denen der Lernstil von indigenen Studierenden analysiert wurde. Es soll keineswegs impliziert werden, dass alle Dozenten an Tribal Colleges dieser Praxis folgen. Auch indigene Studierende (wie nichtindigene Studierende) bevorzugen je nach Erfahrung und persönlichen Vorlieben unterschiedliche Lernformen, die auch der jeweils anderen Gruppe vermehrt zugeschrieben werden können. Folglich können Lernstile sehr verschieden ausgeprägt sein. Es läßt sich jedoch eine Tendenz erkennen, nach der viele indigene Studierende in einer freundschaftlich geprägten Arbeitsatmosphäre bessere Lernergebnisse erzielen können.

13 Wie im weiteren Textverlauf noch herausgearbeitet wird, kann der Aspekt der nichtindigenen Akkreditierung je nach Blickwinkel des Betrachters unterschiedlich bewertet werden kann. Viele Tribal College -Verantwortliche stehen Bestrebungen nach indigenen Akkreditierungsräten sehr ausgeschlossen gegenüber, da der kulturelle Fokus dieser Hochschulen in deren Sicht erweitert und vertieft werden sollte. Dennoch ist man sich auch darüber im Klaren, dass ein ‚Arrangieren‘ mit der Mehrheitsgesellschaft unumgänglich und auch aus wirtschaftlichen Gesichtspunkten unvermeidbar ist.

14 Am Salish Kootenai College ist man bemüht, den indigenen und nichtindigenen Austausch zu fördern. Es muss ebenfalls festgehalten werden, dass lediglich die Möglichkeit zum konstruktiven Austausch geboten wird und dies nicht bedeutet, dass Spannungen automatisch ausgeschlossen sind.

15 Strikter werdende Regierungsrichtlinien, an die Akkreditierungsräte gebunden sind, erschweren überdies eine in den Augen Indigener angemessene kulturelle Wertschätzung.

meisten Fällen nur zu, wenn die Kurse der tribalen Hochschule in ihrem Aufbau und den verwendeten Lehrmaterialien denen der staatlichen Institution ähneln. Dies bedeutet aber auch, dass es für Lehrende an Indian Colleges nicht nur schwieriger ist, einen spezifisch kulturellen Fokus aufzubauen, auch die grundlegende Frage darüber was in den Lehrplan aufgenommen werden soll, ist deutlich eingeschränkt (Belgarde 1994:5–6)¹⁶. Bedenkt man, dass es gerade diese kulturelle Komponente ist, die entscheidend zum Erfolg dieser Institutionen beiträgt und die von indigenen Gemeinschaften gefordert wird, ist dieser Faktor ein ernstzunehmendes Problem.

Ebenfalls direkt verbunden mit der Akkreditierung durch nichtindigene Gremien ist die Bereitstellung finanzieller Mittel durch die Regierung, weshalb die Akkreditierung keineswegs eine rein akademische, sondern auch eine finanzielle Notwendigkeit für tribale Universitäten darstellt (Gagnon 2001:39; Belgarde 1994:1). Im Bezug auf wirtschaftliche Erwägungen gibt es außerdem eine weitere Kehrseite. So sind Studierende, die die Möglichkeit haben an weiterführenden Universitäten zu studieren, auch auf eben diese stark angewiesen, da es bis heute noch keine tribale Universität gibt, die einen höheren Abschluss als einen Master anbietet. Das jedoch an vielen staatlichen oder privaten Universitäten deutlich geringer ausgeprägte kulturelle Verständnis, fehlende auf indigene Studierende zugeschnittene Studienbera-

tungsangebote sowie z. T. noch immer vorherrschende Vorurteile lassen viele Absolventen indigener Colleges von dieser Möglichkeit Abstand nehmen (O'Donnell 2003:23, Oppelt 1990:58). Dennoch ist eine weiterführende Ausbildung in den meisten Fällen notwendig, um später eine besser entlohnte Arbeit in einer leitenden Funktion annehmen zu können. Diejenigen, die sich trotz dieser Hindernisse für eine weiterführende Bildung an einer staatlichen oder privaten Universität entscheiden, haben zum Zeitpunkt des Wechsels jedoch noch keineswegs alle Hürden genommen. Die fehlende Relevanz und Anwendbarkeit der staatlichen Lehrinhalte auf indigene Situationen erschwert oftmals die von vielen indigenen Studierenden gewünschte Rückkehr qualifizierter Absolventen auf die Reservationen. Hinzu kommt, dass in vielen Fällen auch die Jobangebote vor Ort stark beschränkt sind oder, falls vorhanden, weitaus schlechter bezahlt werden als außerhalb der Reservationen. So kommt es, dass viele, obwohl sie den Wunsch hegen, zu ihren Familien auf die Reservation zurückzukehren, aus wirtschaftlichen Gründen nicht dazu in der Lage sind (Voorhees/Adam 2004:20, Curwen Doige 2003:145).

Am Salish Kootenai College, wie an vielen anderen Indian Colleges (und in indigenen Gemeinschaften generell) gibt es daher seit Jahren die Diskussion um den Stellenwert und das Zusammenspiel der sowohl westlich geprägten als auch der indigenen Strukturen. Während einerseits von einigen die Anbindung an den Arbeitsmarkt als erste Priorität angesehen wird, mahnen andere Interviewpartner den indigenen Fokus auszubauen und deutlich mehr kulturelle Inhalte in die Lehrpläne aufzunehmen. An manchen Colleges werden außerdem Stimmen laut, die eine neue Art indigen geleiteter Colleges fordern, die nicht auf dem

16 Obwohl sich die große Mehrheit der Notwendigkeit regionaler (nichtindigener) Akkreditierungsräte im Bezug auf Finanzierung, Legitimierung und Anerkennung von Studienleistungen bewusst ist (Menell Putman 2001:19–22), führen einige der in Gregory Gagnons Studie Befragten an, dass ein spezieller Akkreditierungsrat für Tribal Colleges notwendig sei, um die kulturelle Integrität dieser Einrichtungen zu gewährleisten (Gagnon 2001:41).

westlichen Modell fußen, sondern auf dem der jeweiligen indigenen Gemeinschaft, um so den Bedürfnissen noch besser zu entsprechen (Boyer 2005:11–13). In einem Leitartikel des Tribal Colleges Journal of American Indian Higher Education führt Marjane Ambler aus: »We cannot afford to marginalize the voices of Native people in our classrooms and in our society. By doing so, we deny ourselves the opportunity for growth and innovation«. Zwischen diesen beiden Ansichten gibt es ein vielfältiges Spektrum an Meinungen, das die Komplexität dieses Kontextes widerspiegelt¹⁷.

Ein Beispiel, dass die vielschichtigen Facetten dieses dualen Bildungsmodells mit all seinem Entwicklungs- und Konfliktpotential sehr gut illustriert, ist ein Seminar, das vor einigen Jahren am Salish Kootenai College angeboten wurde. Vernon Finley erklärt das Anliegen dieses Seminars wie folgt:

»We wanted to determine the feasibility of incorporating traditional Native American content and learning/teaching processes into the framework of a regular college program in order to produce cultural leaders« (1997:22).

In diesem einjährigen Projekt arbeiteten ausgewählte Studierende mit je einem *tribal elder* als Mentor zusammen. Vor allem das Unterrichten und die Weitergabe von kulturellem Wissen und Werten sowie das Erlernen oder Ausbauen der indigenen Sprachkenntnisse standen dabei im Mittelpunkt. Auf überwiegend informellen Unterrichtsformen fußend und mit ausgedehnten Exkursionen und praktischen Übungen war dieses Seminar nicht nur wesentlich intensiver als andere Veranstaltungen gestaltet, sondern hatte auch einen

größeren Mehrwert. Dieser wurde in der Weitervermittlung des erlernten Wissens an die Familien und Freunde der Studierenden sichtbar. Damit lieferte es einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zu den reservationsweiten kulturellen und sprachlichen Revitalisierungsbestrebungen (Finley 1997:20–21; SKC Self-Study 2003:II-97). Sowohl von den Verantwortlichen als auch von den Studierenden selbst wurde dieses Seminar als Erfolg gewertet. Dennoch gab es nach 2001 keine vergleichbaren Vorhaben mehr. Obwohl von offizieller Seite keine Erklärung für diesen Umstand gegeben werden konnte, vermuten zwei Interviewpartner Finanzierungs- und administrative Schwierigkeiten (Joshua Brown, personal communication, 12. Juli 2007; Michael Dolson, personal communication, 18. September 2007). Im Hinblick auf erwähnte Anschlussfinanzierungsprobleme bei ähnlichen Projekten und einem kleineren Förderungsvolumen seitens der Regierung und verschiedener Stiftungen¹⁸ für Vorhaben dieser Art, ist davon auszugehen, dass die schwierige finanzielle Situation den bedeutendsten Grund für die Nichtweiterführung dieses Projektes darstellt. Auch die Akkreditierungsräte dürften ein solches Vorhaben zwar durchaus als kulturell wertvoll angesehen, gleichzeitig aber dessen wirtschaftliche Notwendigkeit angezweifelt haben. Was die administrativen Schwierigkeiten betrifft, ist zu vermuten, dass die Anrechnung des Seminars als reguläre Studienleistung innerhalb des Colleges zwar möglich war, das Zertifikat an weiterführenden, nichtindigenen Universitäten jedoch nur sehr schwer oder nicht als gleichwertige Leistung anerkannt wurde.

Konkret bedeutet dies, dass sich Studierende oft zwischen zwei Perspektiven ent-

17 vgl. Doug Ruhman, personal communication, 29. August 2007.

18 Dies gilt besonders im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Projekten.

scheiden müssen. Sie können entweder eine wichtige Funktion in der Revitalisierung der eigenen Kultur und Sprache ausüben, riskieren dabei aber zukünftig geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, da sie mit dem erlernten Wissen keine direkten wirtschaftlichen Erfolge erzielen können. Die zweite Möglichkeit besteht darin, sich in erster Linie um das eigene finanzielle Überleben zu kümmern und neben wirtschaftlichen auch aus Zeitgründen gezwungenermaßen kaum oder keinen Beitrag für das kulturelle Überleben der Gemeinschaft zu leisten¹⁹. Damit stehen sich in vielen Fällen Idealismus, der zum Erhalt des kulturellen Erbes unumgänglich ist, und wirtschaftlicher Druck direkt gegenüber. Nicht nur das gerade diskutierte Seminar am Salish Kootenai College musste sich dieser Thematik stellen, auch andere tribale Universitäten versuchen jeden Tag aufs Neue den Spagat zwischen dem Erhalt des kulturellen Erbes und dem von der Mehrheitsgesellschaft vorgegebenen „ökonomisch-erforderlichen“ Bildungsstandard zu meistern.

3. Schlussbemerkungen

Welches Fazit kann aus diesen Ausführungen also gezogen werden? Zunächst ist es wichtig hervorzuheben, dass nach wie vor ein großer Forschungsbedarf bezüglich der differenzierten Betrachtung indigener Hochschulen im Hinblick auf Struktur, Wirkungsweise und Auswirkungen besteht. Trotz seiner relativ kurzen Existenzdauer und trotz nicht zu unterschätzender Herausforderungen, ist das Modell der Tribal Colleges bereits jetzt weitaus erfolgreicher,

als das bis zur Entstehung dieser übliche assimilierende Bildungssystem der Regierung sowie kirchlicher und nichtreligiöser Gruppen. Das duale Bildungsmodell, das versucht westlich geprägte und indigene Wissenssysteme zu verbinden und gezielt einzusetzen, eröffnet bis dahin nicht vorhandene Möglichkeiten besonders im Hinblick auf die Revitalisierung indigener Kulturen und Sprachen. Wie gezeigt gibt es in diesem Bildungsmodell unzählige Reibungsfelder, die nicht leicht zu überbrücken sind. Da indigene Gemeinschaften keineswegs homogene Gruppen sind und auch einzelne Mitglieder jederzeit Betrachtungsebenen wechseln und einnehmen, werden Entscheidungen über die Zukunft dieser Colleges nie gänzlich unproblematisch sein. Zwangsläufig werden sich auch zukünftige – indigene wie nichtindigene – Generationen der Herausforderung um die Vereinbarkeit zweier scheinbar nicht zu arrangierender Wissenssysteme stellen müssen. Wie an diesen Aussagen deutlich wurde, werden die Prozesse des Austausches, der Abgrenzung und der Transformationen in postsekundären indigenen Hochschulen täglich aufs Neue diskutiert und ausgehandelt, und tragen entscheidend zu deren zukünftiger Gestaltung bei.

4. Literaturverzeichnis

Ambler, Marjane (2003): *Indigenizing Our Future – Listening to Indian Voices Will Help Us Face the Challenges Ahead*. In: *Tribal College Journal of American Indian Higher Education* 15, 1: 8–9.

American Indian Higher Education Consortium: *Who Goes to Tribal Colleges?* <http://www.aihec.org/colleges/documents/WhoGoestoTCU.pdf>. Zuletzt aufgerufen am 16.06.2009.

¹⁹ Natürlich gibt es auch Personen, die trotz wirtschaftlicher und zeitlicher Zwänge dennoch zum kulturellen und sprachlichen Erhalt der Gruppe beitragen. Es muss jedoch hervorgehoben werden, dass dies ein hohes Maß an Idealismus voraussetzt und diese Gruppe keineswegs die Mehrheit darstellt (Brown, personal communication, 12. Juli 2007).

- American Indian Higher Education Consortium (2006): *AIHEC AIMS Fact Book 2005 - Tribal Colleges and Universities Report*. Alexandria: American Indian Higher Education Consortium.
- Belgarde, Larry (1994): *Indian Colleges: A Means to Construct a Viable Indian Identity or a Capitulation to the Dominant Society?* Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 4–8.
- Bordeaux, Lionel R. (1991): *Higher Education from the Tribal College Perspective*. In: Daniel LaCounte/Wayne Stein/Patrick Weasel Head (Hg.): *Opening the Montana Pipeline: American Indian Education in the Nineties*. Sacramento: Tribal College Press: 11–17.
- Boyer, Paul (2005): *TCUs probe identity questions as they 'indigenize' their institutions*. In: *Tribal College Journal of American Indian Higher Education* 16, 3: 11–14.
- Boyer, Paul (1997): *Native American Colleges – Progress and Prospects. A Special Report*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bryan Jr., William L. (1996): *Montana's Indians – Yesterday and Today. 2., aktualis. Aufl.* Helena: American & World Geographic Publishing.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1989): *Tribal Colleges – Shaping the Future of Native America. A Special Report*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Carney, Cary M. (1999): *Native American Higher Education in the United States*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Chiago, Robert K. (1981): *Making Education Work for the American Indian*. In: *Theory in Practice* 20, 1: 20–25.
- Coffer, William E. (1979): *Sleeping Giants*. Washington, D.C.: University Press of America.
- Cunningham, Alisa Federico/Redd Kenneth E. (2000): *Creating Role Models for Change: A Survey of Tribal College Graduates*. Washington D.C.: Sallie Mae Education Institution.
- Curwen Doige, Lynda A. (2003): *A Missing Link: Between Traditional Aboriginal Education and the Western System of Education*. In: *Canadian Journal of Native Education* 27, 2: 144–160.
- DeJong, David H. (1993): *Promises of the Past: A History of Indian Education in the United States*. Golden: North American Press.
- Finley, Vernon (1997): *Designing a Cultural Leadership Program*. In: *Tribal College Journal of American Indian Higher Education* 9, 2: 19–22.
- Fleming, Walter C. (2003): *The Complete Idiot's Guide to Native American History*. Indianapolis: Alpha Penguin Group.
- Gagnon, Gregory O. (2001): *Keeping the Tribal Colleges Tribal*. In: *Tribal College Journal of American Indian Higher Education* 12, 3: 38–41.
- Gipp, Gerald E. (2005): *Since Lewis and Clark: Tribal Colleges, Meeting the Challenges of the 21st Century*. American Indian Nations: Yesterday, Today and Tomorrow, Great Falls, MT, July 1–3.

- Grinde Jr., Donald A. (2004): Taking the Indian out of the Indian – U.S. Policies Ethnocide through Education. In: *Wicazo Sa Review* 19, 2: 25–32.
- His Horse Is Thunder, Deborah (2006): Tribal Colleges & Universities: Defining the Future of Native America. NCA Higher Learning Commission Annual Meeting, Chicago, IL, March 31–April 4.
- Holm, Tom (1979): Racial Stereotypes and Government Policies Regarding the Education of Native Americans, 1879–1920. In: *Multicultural Education and the American Indian*: 15–24.
- Horse, Perry G. (1982): Tribal Cultural Educational Concepts in American Indian Community College Curricula. Diss. The University of Arizona.
- Institute for Higher Education Policy (2007): *The Path of Many Journeys*. Washington, D.C: Institute for Higher Education Policy.
- Institute for Higher Education Policy (2006): *Championing Success: A Report on the Progress of Tribal College and University Alumni*. Washington, D.C: Institute for Higher Education Policy.
- Kelley, Susann D.M. (1992): Traditional Native American Values: Conflict or Concordance in Rehabilitation? In: *Journal of Rehabilitation* 4–5: 1–10.
- Lopez, Luis Enrique (2008): Top-Down and Bottom-up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America. In: Nancy Hornberger (Hg.): *Can Schools Save Indigenous Languages?: Policy and Practice on Four Continents*. Houndmills: Palgrave Macmillan: 42–65.
- Machamer, Ann Marie (1998–99): Survey Reflects Student Development at D-Q University. In: *Tribal College Journal of American Indian Higher Education* 10, 2: 38–47.
- Machamer, Ann Marie (1998–99): Survey Reflects Student Development at D-Q University. In: *Tribal College Journal of American Indian Higher Education* 10, Nr.2, 38–47.
- Mann, Henrietta (2003): Elder Reflections. In: Maenette Benham/Wayne Stein (Hg.): *The Renaissance of American Indian Higher Education – Capturing the Dream*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, XVII–XXIX.
- Martin, Robert G. (2005): Serving American Indian Students in Tribal Colleges: Lessons for Mainstream Colleges. In: George McClellan/Mary J Tippeconnic Fox/Shelly C. Lowe/ (Hg.): *Serving Native American Students*. San Francisco: Jossey-Bass: 79–86.
- McClellan, George S./Tippeconnic Fox, Mary J./Lowe, Shelly C. (2005): *Where We Have Been: A History of Native American Higher Education*. In: George McClellan/Mary J. Tippeconnic Fox/Shelly C. Lowe (Hg.): *Serving Native American Students*. San Francisco: Jossey-Bass: 7–16.
- Mennell Putman, Betsy (2001): Can tribal colleges maintain identity while seeking legitimacy? In: *Tribal College Journal of American Indian Higher Education* 13, 1: 19–23.
- O'Donnell, Michael T/Mitchell, Michell/Anderson, Al/Lambert, Lori/Burland, David/Barber, Kim (2003): *Information Technology and Tribal Colleges and Universities: Moving into the 21st Century*.

- In: Maenette Benham/Wayne J Stein (Hg.): *The Renaissance of American Indian Higher Education – Capturing the Dream*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- Oppelt, Norman T. (1990): *The Tribally Controlled Indian Colleges: The Beginnings of Self Determination in American Indian Education*. Tsaille: Navajo Community College Press.
- Raymond III, James H. (2004): *A History of American Indian Tribal Colleges*. Diss. Wilmington College.
- Reyhner, Jon (2004): *Education and Language Restoration*. New York: Chelsea House Publishers.
- Reyhner, Jon/Eder, Jeanne (1989): *A History of Indian Education*. Billings: Eastern Montana College.
- Robbins, Rebecca L. (2002): *Tribal College & University Profiles*. Pablo: Salish Kootenai College.
- Salish Kootenai College (2007): *SKC Catalog*. Pablo, MT: Salish Kootenai College.
- Salish Kootenai College (2003): *Salish Kootenai College Self-Study Report*. Pablo: Salish Kootenai College.
- Stein, Wayne J. (1986): *Indian/Tribal Studies Programs in the Tribally Controlled Community Colleges*. In: *Wicazo Sa Review* 2, 2: 29–33.
- Stein, Wayne J. (1986): *Indian/Tribal Studies Programs in the Tribally Controlled Community Colleges*. In: *Wicazo Sa Review* 2, Nr. 2, S. 29–33.
- Szasz, Margaret C. (1974): *Education and the American Indian: The Road to Self Determination Since 1928*. 3., aktualis. Aufl. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Thornton, Samuel D. (2006): *An Analysis of Tribal College Student's Backgrounds, Motivations, and Attitudes: The Relationship to Classroom Retention*. MA Thesis. Montana State University.
- Tyro, Frank H. (2004): *More than Smoke Signals: An Examination of the Experience of Online American Indian Students at Salish Kootenai College*. Diss. Union Institute and University.
- Voorhees, Richard A./Adams, Nicole (2004): *Tribal College Faculty Survey – Despite Lower Pay, Faculty Tend to Be Content, Altruistic, Ambitious*. In: *Tribal College Journal of American Indian Higher Education* 15, 3: 20–21.