Michaela Hauer, Pia Lichtblau, Michael Sertl
mit Zeichnungen von Susanne Köck-Kossarz

Selbstbefreiung oder Inklusion?

Zur Aktualität emanzipatorischer (Volks)Bildungskonzepte

schulheft 134/2009

StudienVerlag

IMPRESSUM
schulheft, 34. Jahrgang 2009

© 2009 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen
ISBN 978-3-7065-4731-4
Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter, **Titelgrafik:** Susanne Köck-Kossarz
Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien
Grete Anzengruber, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.: 0043/ 1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Michaela Hauer, Pia Lichtblau, Michael Sertl

Verlag: Studienverlag, Erlerstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at; Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.
Jahresabonnement: € 28,–/48,50 sfr
Einzelheft: € 11,–/20,50 sfr
(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)
Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:
Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813
E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:
Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Editorial 5

Emanzipatorische Bildungskonzepte

Franz Ofner
Selbstbefreiung oder Inklusion 9

Carlos Roberto Winckler
Freires Wege 21

Frigga Haug
Emanzipatorische Volksbildung bei Luxemburg und Gramsci 31

Ulrich Klemm
„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ 42
Über den Zusammenhang von Freiheit, Anarchismus und Pädagogik

Von der Theorie zur Praxis: Beispiele aus dem Süden

John Nyambe
Learner-Centred Pedagogy: Pedagogic Emancipation and Democratisation in Post-Apartheid Namibia 54

Maria Denkmayr, Teresa Nadeje
„For us, we are here in Africa...“ 66
Ein Schulprojekt in Uganda und seine Schwierigkeiten

Alexander Ragossnig
Das „Learn for Life-Projekt“ – Bildung ohne Grenzen 77

Birgit Fritz
Jana Sanskriti – The People's Culture 89
Das indische „Theater der Unterdrückten“-Netzwerk geht mutig, lustvoll und beharrlich seinen Weg

Michaela Hauer, Pia Lichtblau
Incubadoras in Brasilien – Brutkästen emanzipatorischer Bildung 95

Von der Theorie zur Praxis: Beispiele aus Österreich

Margarete Meixner
„Unterdrückung herrscht dort, wo der Monolog den Dialog ersetzt“ 109
Forumtheater nach Augusto Boal

Michaela Hauer, Pia Lichtblau
Freires Spuren in Österreich 116

AutorInnen 123

Editorial

Die vorliegende Ausgabe des schulhefts hat im Wesentlichen zwei Ausgangspunkte. Der erste Ausgangspunkt ist ein Forschungsprojekt von Pia Lichtblau und Michaela Hauer zu den *Incubadoras Universitarias* in Brasilien (siehe Artikel in dieser Nummer). Diese universitären Gründungszentren bilden Schnittstellen zu benachteiligten Bevölkerungsgruppen und wenden sich ganz bewusst an „unterdrückte" Menschen, um gemeinsam mit ihnen in dialogisch organisierten Bildungsprozessen Realitäten zu hinterfragen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Diese Prozesse gehen über eine reine Wissensvermittlung weit hinaus und orientieren sich an der Pädagogik und Philosophie Paulo Freires. Dieser Name steht für eine politische Bildungsarbeit, die Alphabetisierung und Befreiung zusammendenkt. Seine Ideen stecken in vielen Volksbildungsprojekten, die – beginnend in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts – sich als Beitrag zur Befreiung der unterdrückten Klassen verstehen. In unseren Breitengraden steht der Name stellvertretend für eine Tradition emanzipatorischer Erwachsenenbildung, bei der nicht mehr so sehr Freires Methode der Alphabetisierung im Vordergrund steht, sondern vielmehr seine Haltung gegenüber den Unterdrückten, die auf Respekt und einem Dialog auf gleicher Ebene basiert.

Ein Ziel unserer Redaktionsarbeit war es nachzufragen, wie es eigentlich um emanzipatorische Projekte in diesem Bereich heute steht. Der zweite Strang, der schließlich zur endgültigen Form dieses schulhefts geführt hat, waren Erfahrungen mit und Kontakte zu Bildungsprojekten „im Süden". Hier berichten LehrerInnen und BetreiberInnen aus dem Norden und ein Schulentwickler aus dem Süden über die Probleme des Bildungswesens in den Staaten des Südens. In diesen Berichten verlassen wir den eigentlichen Fokus dieses schulhefts, nämlich die Erwachsenenbildung, und werfen einen Blick auf die Grundschulbildung dieser Länder.

Damit ist die Struktur dieser Nummer gegeben: Im ersten Teil werden einige grundsätzliche Positionen zu den „Emanzipatorischen Bildungskonzepten" dargestellt; im zweiten Teil werden

Projekte aus Ländern des Südens vorgestellt; der dritte Teil widmet sich Projekten aus Österreich.

Dem Artikel von *Franz Ofner* haben wir auch den Titel der ganzen Nummer entnommen: Selbstbefreiung oder Inklusion. Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Hier ist nicht die in der Sonderpädagogik diskutierte inklusive Pädagogik gemeint, sondern das vermutlich diesem Inklusionsverständnis zugrunde liegende sozialpolitische Konzept einer Inklusion, die im Vergleich zu Armut und ähnlichen Konzepten den Fokus mehr auf die Prozesse der Exklusion und deren Verhinderung legt. Ofner stellt die systemtheoretischen Wurzeln dieser neuen Sichtweise dar und weist auf einige Probleme hin, die sich gerade im Zusammenhang mit Bildung daraus ergeben. Inklusion mag zwar neue Sichtweisen eröffnen. Die Verbindung mit Befreiung, für die Paulo Freire steht, gelingt aber nicht. Einen Überblick über das Werk und die Spuren Paulo Freires in der brasilianischen Gesellschaft liefert der brasilianische Soziologe *Carlos Alberto Winckler*. Er demonstriert, wie schwierig der politische Kampf in der jüngeren brasilianischen Geschichte zwischen Widerstand, Exil und Vereinnahmung zu führen ist. Daneben zeichnet der Artikel u.a. auch die Verbindungen von Freires Denken zu marxistischen Klassikern wie Gramsci und Makarenko nach. Um zwei dieser marxistischen Klassiker der Volksbildung, Rosa Luxemburg und Antonio Gramsci, und deren Sicht einer befreienden Pädagogik geht es auch in der Analyse von *Frigga Haug*. Schließlich beendet *Ulrich Klemm* diesen theoretischen Block mit einer Darstellung historischer und aktueller Konzepte der anarchistischen Schulkritik und libertären Pädagogik.

Am Beginn des zweiten Kapitels stehen drei Berichte, die sich grundlegend unterscheiden. Während der erste, ein Bericht aus Namibia, aus der Sicht der Betroffenen oder zumindest von einem Vertreter dieser vom Kolonialismus geprägten Länder und Bildungssysteme geschrieben ist, sind die andern beiden Berichte über Indien und Uganda von ÖsterreicherInnen geschrieben, die ihre Erfahrungen mit alternativen Bildungsprojekten in diesen Ländern schildern. Wir haben uns erlaubt, diese grundlegende Differenz auch dadurch zum Ausdruck zu bringen, dass wir den ersten Artikel im englischen Original belassen haben. *John*

Nyambe zeigt, dass die überzeugende Formel von einem Wandel der teacher centred pedagogy des kolonialen Systems zur learner centred pedagogy des postkolonialen Systems so einfach nicht zu verwirklichen ist. Er verweist darauf, dass solche Vermengungen von politischer Rhetorik und pädagogischen Konzepten eher problematisch sind. *Maria Denkmayr* und *Teresa Nadeje* unterziehen ihre eigene Mitarbeit an einem an Montessori orientierten alternativen Bildungsprojekt in Uganda einer kritischen Reflexion. Ihr Resümee: Solche punktuellen Initiativen stehen in einem problematischen Kontrast zur grundsätzlichen Bildungsmisere in diesen Ländern. Ein etwas optimistischeres Bild zeichnet *Alexander Ragossnig* von einem Projekt in Indien. Er sieht sehr wohl Nutzen und Chancen für jene, die das öffentliche Bildungswesen links liegen lässt.

Ebenfalls aus Indien stammt die Bewegung Jana Sanskriti, eine vom kürzlich verstorbenen Theaterpädagogen Augusto Boal und Paulo Freire inspirierte Form des „Theaters der Unterdrückten", über das *Birgit Fritz* berichtet. Damit sind wir wieder bei der Erwachsenenbildung. Am Schluss dieses Blocks berichten *Michaela Hauer* und *Pia Lichtblau*, wie schon angedeutet, über die *Incubadoras* an brasilianischen Universitäten.

Die letzten beiden Artikel berichten über Initiativen in Österreich, die Parallelen vorweisen und/oder in denen emanzipatorische Bildungsansätze in der Praxis gelebt werden. Auch in Österreich gibt es die politische Theaterbewegung und *Margarete Meixner*, eine der BegründerInnen, berichtet anschaulich über das Forumtheater und seine Anwendung. Schlussendlich begeben sich *Michaela Hauer* und *Pia Lichtblau* auf die Suche nach emanzipatorischen Bildungskonzepten in österreichischen Organisationen und finden Reste einer Tradition, die im weiteren Sinne mit dem Namen Paulo Freire verbunden werden kann.

Michael Sertl, Michael Hauer, Pia Lichtblau

Christoph Kühberger

Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen

Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte - Sozialkunde - Politische Bildung, Band 2

164 Seiten, zahlr. Tabellen und Übersichtstafeln
€ 19.90/sfr 35.90, ISBN 978-3-7065-4702-4

Durch den Paradigmenwechsel des historischen und politischen Lernens von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung ist ein neuer Zugang zum Unterricht notwendig. Das Buch präsentiert nicht nur theoretische Aspekte der Geschichts- und Politikdidaktik, sondern bietet auch eine Vielzahl an Bausteinen für den konkreten Unterricht an Hauptschulen und im Gymnasium.
Als Ziel des Lernens in Geschichte und Politischer Bildung wird dabei ein reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein ausgemacht. Kritisches historisches Denken sowie kritisches politisches Denken und Handeln stehen dabei im Mittelpunkt. Ausgehend von zwei Kompetenzmodellen, die im österreichischen Lehrplan 2008 verankert wurden, zeigt der Autor adäquate Zugänge zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf.
Unter Einbeziehung der schulischen Praxis gelingt es, eine Basis für die Annäherung an neue fachdidaktische Konzepte zu schaffen, die für Studierende und auch für LehrerInnen Zugänge zu theoretischen und praxisrelevanten Aspekten legt.

Der Autor: Prof. Dr. Christoph Kühberger, geboren 1975, Studium in Salzburg (Österreich) und Perugia (Italien), 2002–2004 Forschungsassistent am Institut für Philosophie/Universität Salzburg; 2004–2006 Leiter der Geschichtsdidaktik am Historischen Institut der Universität Greifswald; 2006–2008 Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Seit 2008 lehrt Kühberger „Vergleichende europäische Kulturgeschichte“ und Didaktik der historisch-politischen Bildung an der Universität Hildesheim.

StudienVerlag
Innsbruck
Wien
Bozen

A-6020 Innsbruck ⋆ Erlerstraße 10
T: 0043/512/395045 ⋆ F: 0043/512/395045-15
order@studienverlag.at

Portofrei mit Rechnung: www.**studienverlag**.at

EMANZIPATORISCHE BILDUNGSKONZEPTE

Franz Ofner

Selbstbefreiung oder Inklusion

Im vorliegenden Beitrag setze ich mich kritisch mit dem Konzept von Inklusion und Exklusion auseinander, das in den letzten Jahren im sozialwissenschaftlichen Diskurs zunehmend an Verbreitung gewonnen hat. Die Konjunktur, die dieses Konzept erlebt, dürfte wohl auf die Rezeption der soziologischen Systemtheorie Niklas Luhmanns zurückzuführen sein, zu deren begrifflichem Repertoire die Termini „Inklusion" und „Exklusion" gehören (vgl. insbesondere Luhmann 2005, S. 80ff). Es ist aber keineswegs so, dass sich alle, die diese Begrifflichkeit verwenden, explizit auf Luhmann beziehen würden, sondern „Inklusion" und „Exklusion" werden eher im Sinne von Teilnahme an und Ausschluss von sozialen und gesellschaftlichen Prozessen verwendet, ohne dass die Theorie sozialer Systeme die Grundlage bildet.

Bei der Darstellung der verschiedenen Ansätze, die dieses Konzept anwenden, stütze ich mich auf einige Artikel, die zu diesem Thema vor allem aus der Perspektive der sozialpolitischen Forschung erschienen sind. Einerseits möchte ich herausarbeiten, worauf bei der Verwendung des Inklusion-Exklusion-Konzepts die Aufmerksamkeit gerichtet wird und welche (neuen) Aspekte von Gesellschaft auf diese Weise wahrgenommen werden. Andererseits möchte ich diese Herangehensweise an gesellschaftliche Phänomene einer kritischen Bewertung unterziehen und aufzeigen, welche problematischen Seiten sie enthält. Konkret erörtere ich einige Aspekte des Themas Bildung auf der Grundlage der Luhmannschen Systemtheorie und zeige theoretische Probleme auf, die man sich mit ihr einhandelt. Schließlich kritisiere ich am Inklusion-Exklusion-Konzept insgesamt, dass ihm eine handlungstheoretische und gesellschaftsverändernde Perspektive fehlt. Als Gegenbeispiel dazu, also als Beispiel für ei-

nen handlungstheoretischen Ansatz ist die Befreiungspädagogik Paulo Freires zu nennen, auf die ich am Schluss kurz eingehe.

Charakteristikum und Vorzüge des Inklusion-Exklusion-Konzepts

Mit den Begriffen „Inklusion“ und „Exklusion“ wird die Aufmerksamkeit auf soziale und gesellschaftliche Prozesse sowie darauf gerichtet, ob Personen an diesen Prozessen teilnehmen oder von ihnen ausgeschlossen sind. Damit unterscheidet sich dieser Ansatz von der traditionellen Herangehensweise in der sozialpolitischen Forschung, wo der Zustand, die Ausstattung oder der Status von Personen und der Zusammenhang dieser Merkmale (z.B. Armut, Bildungsstand, soziale Schicht) im Mittelpunkt des Interesses stehen – sozusagen die Ergebnisse gesellschaftlicher Prozesse (vgl. Kronauer 2007b, S. 7).

In der Fokussierung auf Prozesse sehen viele Autoren die Stärke dieses Konzepts. Martin Kronauer (2007a und 2007b) betont, dass „Inklusion“ und „Exklusion“ den Kern der sozialen Frage treffen, nämlich die Teilhabe von Personen an der Vielfalt gesellschaftlicher Prozesse. Etwas abstrakt könnte man sagen, dass es dabei um das Problem von Vergesellschaftung geht, das die Kernfrage der Soziologie ausmacht. Aufgrund einer Reihe von Veränderungen hat die Frage der Vergesellschaftung neuerlich an Brisanz gewonnen: zunehmende gesellschaftliche Differenzierung und Komplexität, verstärkte Konkurrenz und Entsolidarisierung, Abbau sozialstaatlicher Leistungen, Schwächung von Verwandschaftsbeziehungen, Virtualisierung der Kommunikation u.v.a.m.

Kronauer betont, dass Exklusion von gesellschaftlichen Prozessen die Grundlage für das Entstehen sozialer Ungleichheit ist und dass dieser Begriff eine differenzierte Erfassung von Formen sozialer Ungleichheit ermöglicht; als solche Formen führt er Verwundbarkeit, Prekarität und Verunsicherung an (2007a, S. 4). Es ließe sich hier eine lange Liste weiterer Ungleichheitsformen anschließen, etwa aufgrund des Geschlechts, der sexuellen Orientierung und natürlich auch Ungleichheit in der Teilhabe an Bildung und Kultur. Inklusion und Exklusion stehen, so Kronauer,

in einem essenziellen Bezug zur Demokratie, zur Erwerbsarbeit und zum Sozialsystem (2007b, S. 4). Auch hier müsste die Teilhabe an Bildungsprozessen als eine wesentliche Voraussetzung für die Teilnahme an demokratischen Prozessen einerseits und am Erwerbssystem andererseits hinzugefügt werden.

Thomas Wagner sieht in der Multidimensionalität den entscheidenden Vorzug des Inklusion-Exklusion-Konzepts. Er geht in seinen Überlegungen von den gesellschaftlichen Ressourcen aus (ökonomische und politische Ressourcen, räumliche Infrastruktur, Zugang zu Informationen, medizinische Versorgung, Wohnraum, soziale Sicherheit – auch hier wäre wieder Bildung zu ergänzen) und fragt nach der Einbindung von Personen in die gesellschaftlichen Felder und Bereiche, in denen diese Ressourcen relevant sind (2007, S. 2). Auf diese Weise lassen sich dann die Zusammenhänge zwischen der Einbindung in die verschiedenen Bereiche, die Kumulation von Ausschlüssen und die Verschärfung der Situation der Betroffenen untersuchen. Der Vorzug des Konzepts, so könnte man sagen, besteht darin, dass die Produktion, der Entstehungsprozess sozialer Ungleichheit analysiert werden kann.

Theoretische Ansätze

Wie bereits einleitend erwähnt, ist das Inklusion-Exklusion-Konzept nicht Bestandteil eines einzigen sozialtheoretischen Ansatzes, sondern es wird in mehreren Ansätzen verwendet; Thomas Wagner skizziert drei von ihnen (vgl. zum folgenden 2007, S. 4 – 8). Der von Wagner selbst vertretene „Ressourcenansatz“ wurde bereits vorhin angesprochen. Dieser Ansatz geht auf Heinz Steinert zurück (vgl. 2000b) und thematisiert die Berechtigung für Personen, an der Aneignung gesellschaftlich produzierter Ressourcen teilzunehmen, sowie den, graduell abgestuften, Ausschluss von dieser Teilhabe. Steinert versteht Inklusion und Exklusion als politische Kategorien, die mit der jeweiligen Regulation und Verfasstheit von Gesellschaften und der Ausprägung ihrer Institutionen zu tun hat.

Eine weiterer Ansatz, der die Frage von Inklusion und Exklusion behandelt, ist der sogenannte Underclass-Ansatz, der von

Gunnar Myrdal (vgl. 1963) als ökonomischer Begriff eingeführt worden ist, um die „Opfer“ des De-Industrialisierungsprozesses zu erfassen, die arbeitslos geworden sind und vom gesellschaftlichen Leben abgekoppelt werden, sodass eine unterprivilegierte soziale Klasse entsteht. Dieser Ansatz wurde in den 1980er Jahren von amerikanischen Soziologen aufgegriffen und mit einer verhaltenstheoretischen Erklärung versehen (vgl. Wagner 2007, S. 5 und 8) Der gesellschaftliche Ausschluss wird demnach darauf zurückgeführt, dass die Werte und Normen der underclass von denen der Mehrheitsbevölkerung abwichen und moralisch defizitär seien, wodurch sie sich quasi selber ausschließe und von der Mehrheitsbevölkerung ausgeschlossen werde. Aus diesem Grund komme es zu Ghettobildungen und isolierten Wohnvierteln. Vielfach wird auch argumentiert, dass sozialstaatliche Leistungen für diese Schicht deren asoziales Verhalten fördere, weil auf diese Weise kein Druck entstehe, sich zu ändern (vgl. Murray 1984).

Als dritten Ansatz erwähnt Wagner die Systemtheorie Niklas Luhmanns. Nach dieser Auffassung bestehen funktionale Systeme aus spezifischen Kommunikationszusammenhängen, d.h. Kommunikationen, die einem bestimmten (binären) Code folgen, und das jeweilige System ausmachen, wie etwa Politik, Ökonomie, Recht, Bildung, Medizin u.a. Personen sind nicht Elemente von Systemen, sondern gehören zu deren Umwelt – oder auch nicht, d.h. sie sind entweder einbezogen in die entsprechenden Kommunikationen oder nicht: sie sind inkludiert oder exkludiert (vgl. Wagner 2007, S. 4).

Zwei Aspekte sind beim systemtheoretischen Ansatz von Bedeutung (vgl. Stichweh 2006, S. 87). Zum einen ist er durch eine strikte Trennung von System und Personen gekennzeichnet, also von Kommunikationen und den an ihnen Beteiligten. Zum anderen geht es bei Systemen nicht darum, ob jemand bestimmte Leistungen erhält, etwa materielle Ressourcen oder Dienstleistungen (ökonomisches System) oder Recht (Rechtssystem) oder Gesundheit (medizinisches System) etc., sondern es geht um die Kommunikationsprozesse, in denen Fragen der Produktion und Verteilung von Leistungen erörtert und entschieden werden. Die Distribution von Leistungen ist eine Folge der Kommunikations-

und Entscheidungsprozesse der Systeme.

Bewertung der Ansätze

Der Underclass-Ansatz sieht die Ursache des Ausschlusses in den Ausgeschlossenen selbst. Der Ausschluss hat demnach nichts mit der Gesellschaft zu tun, seine Ursache liegt nicht in der Gesellschaft, sondern seine Entstehung ist völlig getrennt von ihr. Der Ansatz fragt nicht, inwieweit das Verhalten und die entsprechenden Werthaltungen der Underclass-Angehörigen mit der Gesellschaft zusammenhängen, in der sie ghettoisiert sind. Es ist, als würden die Vertreter dieses Ansatzes ihren Blick auf die Ghettos und Wohnviertel der underclass fixieren und sie als total von der Gesellschaft isolierte soziale Einheiten betrachten. Es liegt dann auf der Hand, dass lediglich die Prozesse innerhalb dieser Einheiten wahrgenommen werden: die spezifischen Verhaltensweisen und ihre Reproduktion durch die Sozialisation in der underclass. Als Handlungskonsequenz ließe sich auf der Grundlage dieser Auffassung lediglich ein radikales Umerziehungsprogramm, am besten mit religiöser Unterstützung, ableiten. Der Gedanke, dass unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen – etwa ökonomische Umstrukturierungen und Arbeitslosigkeit, Ausschluss aus Bildungsprozessen – die underclass immer von neuem erzeugt wird, kann innerhalb dieses Ansatzes nicht aufkommen.

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Luhmanschen Systemtheorie und ihren Problemen ist hier nicht möglich, da zunächst eine detaillierte Darstellung der Theorie selbst erforderlich wäre. Ich möchte drei Punkte herausgreifen:

- die Unklarheit, wann in der Systemtheorie Inklusion und Exklusion vorliegen,
- die Unvermeidbarkeit von Exklusion und
- die Komplexität von Systemkonstruktionen, die sich ergeben, wenn man einen bestimmten gesellschaftlichen Bereich analysieren möchte.

Nach der Systemtheorie bedeutet Inklusion bzw. Exklusion, an Kommunikationsprozessen beteiligt bzw. von ihnen ausgeschlossen zu sein. Liest man jedoch die Ausführungen Luhmanns zum

Thema Exklusion, so ist nicht von Kommunikation die Rede, sondern von Armut, Rechtlosigkeit, keine Arbeit haben, keine Gesundheitsversorgung haben usw., also von Leistungen ausgeschlossen sein (vgl. Luhmann 2005, 275 – 278). Und umgekehrt sagt er über Inklusion: „Jeder soll sich nach Möglichkeit an der Wirtschaft beteiligen, jeder soll über Geld verfügen, je mehr Geld vorhanden ist, umso mehr kann gekauft werden, umso besser ist es für die Wirtschaft." Inklusion heißt hier also „arbeiten", „Geld haben" etc. und nicht Kommunikation. Was zählt nun als Inklusion? Und weiter: Wann nimmt ein Beschäftigter am ökonomischen System teil? Das ökonomische System ist laut Luhmann über den Code „Zahlung – Nichtzahlung" definiert. Ein Beschäftigter, der nicht in Lohnverhandlungen einbezogen ist, aber in einem Unternehmen arbeitet, ist er in das Wirtschaftssystem inkludiert und ist er Mitglied des Betriebs, in dem er arbeitet? Ähnliche Fragen stellen sich natürlich auch für die Zugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern zum Bildungssystem.

Ein weiterer Punkt ist die Behauptung, Exklusionen seien in funktional differenzierten Gesellschaften unvermeidbar. Luhmann begründet dies damit, dass es aufgrund der funktionalen Differenzierung keine Instanz gebe, die über den Systemen stehe und eine Inklusion aller Personen in eines der Systeme veranlassen könne. Diese Behauptung scheint mir in dieser Radikalität nicht gerechtfertigt zu sein, sondern auf einige der Systeme zuzutreffen (z.B. das Wirtschaftssystem) und auf andere nicht. So müsste es in staatlich organisierten Systemen prinzipiell sehr wohl möglich sein, alle Gesellschaftsmitglieder einzubeziehen, wie das etwa im Rechtssystem (Rechtsfähigkeit) und im politischen System (Wahlberechtigung, freie Meinungsäußerung) der Fall ist. Warum sollte dies nicht auch im Bildungssystem möglich sein; tatsächlich gibt es ja eine solche Einbeziehung aller für einen Grundstock an Bildung in den entwickelten Ländern, wenn auch in einem unterschiedlichen Ausmaß (bei uns für vier Jahre, in Finnland und Schweden für neun Jahre, in Norwegen für zehn Jahre etc.).

Ein dritter Grund für meine Skepsis gegenüber der Systemtheorie liegt in der großen Zahl und Komplexität von Systemen, die konstruiert werden müssen, um die Prozesse in einem Be-

reich zu analysieren. Daraus ergibt sich eine große Unschärfe, ob nun eine Person in ein System einbezogen ist oder nicht. Dieses Problem wird deutlich an Stichwehs systemtheorischen Darstellung der Schule und des Erziehungssystems (vgl. 2006, 116 – 117). Da gibt es die einzelnen Schulklassen als Interaktionssysteme, dann die Schule als Organisationssystem, ferner das Erziehungssystem einer Gesellschaft und schließlich das globale Funktionssystem des Bildungswesens (insofern Leistungsvergleiche, Anregungen hinsichtlich Didaktik und Schulorganisation etc. stattfinden). Dies ist aber bloß eine sehr grobe Strukturierung; denn es müssten die Systeme der einzelnen Schultypen berücksichtigt werden, die Beziehungen zwischen Schulen und Schultypen oder auch die Interaktionssysteme der Beziehungen zwischen Schüler/inne/n ein und derselben Klasse und auch zwischen den Klassen, auch das Interaktionssystem der Lehrer einer Schule – und vielleicht noch weitere Systeme. Es müssten, gemäß der Theorie, die Codes der einzelnen Systeme definiert werden und ihre gegenseitigen Einflüsse, da sie wechselseitig füreinander Umgebungen sind. Wann wäre dann ein/e Schüler/in in das Bildungssystem inkludiert? Wenn es mindestens in eines der Systeme inkludiert ist, z.B. eine Klasse? Mitglied einer Schule wäre er/sie nicht, weil nicht einbezogen in die Kommunikation ihrer organisatorischen Gestaltung?

Die Annahme der Vielfalt und Komplexität von Systemen gibt die Auffassung der Systemtheorie wieder, dass moderne Gesellschaften in selbständige Teilbereiche zerfallen, die bloß lose aneinander gekoppelt sind und nicht einander durchdringen. Einflüsse von außen sind nur möglich, wenn sich die externen Ansprüche (z.B. umweltfreundliche Produktion) in den Code jenes Systems verwandeln (z.B. Preise), das sie beeinflussen wollen.

Klarer scheint mir der ressourcenorientierte Ansatz zu sein, der nicht codespezifische Kommunikationen in das Zentrum stellt, sondern die Frage des Einbezogenseins von Personen in die Produktion und Verteilung von materiellen Ressourcen. Inklusion und Exklusion führt Steinert, wie bereits erwähnt, auf die politische Regulationsweise von Gesellschaften zurück. Eine Grenzverschiebung zwischen Inklusion und Exklusion ist daher eine Frage der politischen Verfasstheit einer Gesellschaft. Gesellschaft

wir demgemäß als ein, zumindest was ihre Grundstruktur betrifft, politisch bestimmtes Gebilde angesehen. Die Analyse von Exklusionsprozessen erhält damit ein Prinzip, das sie orientiert und strukturiert und auf das sie ihre Analyseergebnisse bezieht.

Wagner zitiert eine kritische Auseinandersetzung von Holger Ziegler mit dem Steinertschen Ansatz (vgl. Wagner 2009, S. 12; Ziegler 2003). Die Kritik richtet sich gegen die Beschränkung auf materielle Ressourcen. Steinert ist der Auffassung, die Teilnahme der Ausgeschlossenen könnte dadurch erfolgen, dass ihnen materielle Mittel zur Verfügung gestellt werden; denn die Ausgeschlossenen seien handlungsfähige Subjekte, die kreativ und reflexiv agieren können. Steinert wendet sich damit gegen Sozialarbeit als „Herrschaftsarbeit", d.h. als moralische Disziplinierung. Ziegler kritisiert, dass bei dieser Herangehensweise die symbolischen Herrschaftsformen (die Auffassungen und Äußerungen der Mitmenschen und der Medien) sowie die subjektive Konstitution der Ausgeschlossenen (ihr Selbstbild, die Verinnerlichung des Ausgeschlossenseins und der sozialen Irrelevanz, die Selbstbeschuldigung als Versager) übersehen würden, die die Einbeziehungen in soziale Prozesse erschweren oder verhindern, auch wenn die Ausgeschlossenen über materielle Mittel, etwa in Form eines Grundeinkommens verfügten. Unter solchen Umständen käme es bloß zu einer Alimentation, aber nicht zu einer Inklusion.

Das Fehlen einer Handlungstheorie

Das Inklusion-Exklusion-Konzept ist durch einen Beobachterstandpunkt gekennzeichnet, d.h. durch den Standpunkt eines Wissenschaftlers, der mit Hilfe seiner Kategorien gesellschaftliche Prozesse beobachtet und beschreibt. Insbesondere die Systemtheorie ist durch eine distanzierte Haltung gegenüber gesellschaftlichen Prozessen charakterisiert. Es ist selbstverständlich auch ihr eine kritische Haltung anzumerken, insofern sie Exklusion als etwas Problematisches aufzeigt, aber sie beschäftigt sich nicht mit den Möglichkeiten gesellschaftlicher Veränderungen – sie ist politisch enthaltsam. Sie verfügt über kein Instrumentarium für Veränderungsprozesse, da sie keine Handlungstheorie

beinhaltet. Man könnte es auch so formulieren: Es werden Personen beobachtet, die exkludiert sind oder exkludiert werden, aber es wird nicht untersucht, durch welche Prozesse sich Personen inkludieren können und sie bei der Inkludierung unterstützt werden können. Was die Systemtheorie beobachtet, ist, dass sich als Reaktion auf die Exklusion ein eigenes „Funktionssystem der Hilfe“ (vgl. Wagner 2007) etabliert, das das Problem der Exklusion nicht löst, sondern bloß administriert. Zu diesem „Funktionssystem der Hilfe“ zählen sozialstaatliche Einrichtungen (Arbeitslosenunterstützung, Sozialhilfe, Fürsorge) und kirchliche und andere karitative Einrichtungen der Armenversorgung.

Der Ressourcenansatz von Steinert ist, wie aufgezeigt, ein durch und durch politischer Ansatz in Hinblick auf die Ordnungsstruktur von Gesellschaften und die Institutionen, die die gesellschaftlichen Prozesse regulieren. Eine Veränderung der Grenzlinie zwischen Beteiligung und Ausschluss hängt von politischen Auseinandersetzungen und Machtverschiebungen ab (vgl. Wagner 2007, S.12). Was allerdings die Möglichkeiten der handelnden Subjekte betrifft, ist dieser Ansatz relativ schwach. Er schlägt zwar ein Verhalten gegenüber den Ausgeschlossenen und Benachteiligten vor, nämlich die Bereitstellung von Ressourcen für diese Personengruppe, er untersucht aber nicht die Handlungsmöglichkeiten, die die Betroffenen selbst haben, um ihre Situation zu verändern. In dieser Hinsicht vertraut er auf deren Kreativität und Reflexivität.

Innerhalb des underclass-Ansatzes, der einen ursächlichen Zusammenhang zwischen Exklusion und gesellschaftlichen Verhältnissen leugnet, wird den underclass-Angehörigen jegliches Potential für eine Veränderung abgesprochen. Womit sich dieser Ansatz beschäftigt, ist lediglich das Verhalten ihnen gegenüber. Dabei gibt es zwei Richtungen: die einen treten für eine totale Abstinenz von sozialstaatlichen Leistungen ein, da solche Leistungen keinen Druck auslösen, asoziales Verhalten abzulegen, und plädieren für soziale Kontrolle und Strafe; die anderen treten für eine moralische Erziehung der „Unterklasse“ ein.

Was die politisch motivierten Ansätzen, die in den 1960er und 1970er Jahren entwickelt wurden und für eine Umgestaltung unsere Gesellschaften eintraten, vom Inklusion-Exklusion-Konzept

unterscheidet, ist die handlungstheoretische Perspektive. Einer diese Ansätze ist der von Paulo Freire, der – und seine Terminologie ist kennzeichnend für den Unterschied – nicht von Exklusion, sondern von Unterdrückung, Ungerechtigkeit und Ausbeutung spricht und diese Prozesse unter dem Begriff der Enthumanisierung zusammenfasst (vgl. zu den folgenden Ausführungen Freire 1973, S. 31- 44). Seinen Ansatz könnte man insofern als einen geschichtsphilosophischen Idealismus bezeichnen, als er die Humanisierung die „vollkommene Menschwerdung" als die „wahre Berufung" des Menschen bezeichnet, die in der Geschichte zu verwirklichen gilt. Dieser Idealismus tut jedoch seinem Konzept der Befreiung keinen Abbruch: es ist auch ohne den geschichtsphilosophischen Hintergrund ein praktisch-politisches Konzept der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse.

Freire hat seinen befreiungspädagogischen Ansatz zwar für Südamerika entwickelt, dieser Ansatz ist aber in seinem Kern nicht auf diese Länder beschränkt, sondern auf alle Gesellschaften, freilich in modifizierter Form, was die Umsetzung betrifft, anwendbar. Die Anwendung setzt eine genaue Analyse der Benachteiligungen, Ausgrenzungen und partiellen Einbeziehungen jener Personen und Schichten voraus, die gestärkt werden sollen, um ihre Teilnahme an den gesellschaftlichen Prozessen zu ermöglichen oder zu erweitern.

Nach den negativen Erfahrungen mit dem „realen Sozialismus" scheint mir der Gedanke Freires ganz zentral, dass die Unterdrückten in ihrem Kampf um Befreiung nicht selbst zu Unterdrückern werden dürfen, da in diesem Fall wieder eine inhumane Gesellschaft entstehen würde. Damit haben die Unterdrückten die Aufgabe, nicht nur sich selbst, sondern auch ihre Unterdrücker zu befreien, da diese durch die Anwendung von Gewalt und Methoden der Benachteiligung anderer inhuman sind. Die Tendenz der Unterdrückten, selbst zu Unterdrückern zu werden, ist eine starke Versuchung, da sie, aufgrund ihrer Erfahrung, Menschsein mit Unterdrückung gleichsetzen. Daraus folgt, dass die Befreiung nicht bloß eine Eingliederung in die bestehende gesellschaftliche Ordnung sein kann, sondern mit einer Gesellschaftsveränderung verbunden ist, mit der Etablierung eine „neuen Ordnung", in der Unterdrückung und Benachteili-

gung ausgeschlossen sind.

Erziehung spielt in dem handlungstheoretischen Konzept Freires eine zentrale Rolle, aber nicht im Sinne einer moralischen „Umerziehung“, wie im underclass-Ansatz (s.w.o.), sondern als eine emanzipative Kraft der Selbstbefreiung. Sie versteht sich als Teil der Befreiungspraxis, nicht als die ganze Befreiung selbst. Dabei geht es darum, gemeinsam mit den Unterdrückten ein Bewusstsein über die Unterdrückung zu schaffen, sich mit dem Bewusstsein der Unterdrückten und dem der Unterdrücker auseinanderzusetzen, mit dem Verhalten, den Weltanschauungen und den Ethiken der beiden Gruppen.

Diese Gedanken sind uns heute fremd geworden, und die Systemtheorie mit ihrem Inklusion-Exklusion-Konzept scheint mir ein Ausdruck dieser Fremdheit zu sein. Die Systemtheorie denkt nicht an Gesellschaftsveränderung, wenn sie von Inklusion spricht, sondern bloß an Integration der Ausgeschlossenen und Benachteiligten in bestehende Verhältnisse. Diese Verhältnisse werden als gegeben und unveränderbar vorausgesetzt.

Literatur

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rororo, Reinbek bei Hamburg 1973.

Kronauer, Martin: Die Bedeutung der Exklusion für die neue soziale Frage. Anmerkungen zu Robert Castel. Jena 2007.

Kronauer, Martin: Inklusion – Exklusion. Ein Klärungsversuch. Vortrag auf dem 10. Forum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn, 8. Oktober 2007.

Luhmann, Niklas: Einführung in die Theorie der Gesellschaft. Carl Auer Verlag, Heidelberg 2005.

Murray, Charles: Losing Ground: American Social Policy 1950 – 1980. Basic Books, New York 1984.

Myrdal, Gunnar: Challenge to Affluence. Pantheon Books, New York 1963.

Steinert, Heinz: „Warum sich gerade jetzt mit »sozialer Ausschließung« befassen?“. In:

Pilgram, Arno/Steinert Heinz (Hg.): Sozialer Ausschluss – Begriffe, Praktiken und Gegenwehr, Baden-Baden. 2000, 13-20.

Rudolf Stichweh: Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der

Schule und des Erziehungssystems. Vortrag bei der Tagung der Volks-

wagenstiftung „Grenzen, Differenzen, Übergänge. Spannungsfelder inter- und transkultureller Kommunikation“, Dresden, 14.-16. Juni 2006. Papers 04/2006, S. 113-119. http://www.unilu.ch/files/stw-inklusion.exklusion.weltg-schule.pdf (3.3.2009)

Wagner, Thomas: Vom „Ende“ der Armut und der „Entdeckung“ der Exklusion. Des Königs neue Kleider oder „neue“ Qualitäten der Ungleichheit? Vortag an der Evangelischen Fachhochschule Ludwigshafen und an der Bergischen Universität Wuppertal am gehalten am 13. 04. 06 bzw. am 09. 01. 07. http://www.sozialarbeit.ch/dokumente/ende%20der%20armut.pdf (20. 2. 1009)

Ziegler, Holger: Jugendhilfe als Prävention. Die Refiguration sozialer Hilfe und Herrschaft in

fortgeschrittenen liberalen Gesellschaftsformationen. Dissertation – Fakultät Pädagogik. Bielefeld, 2003. http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/533/ Stand, 07.02.2007.

Carlos Roberto Winckler[1]

Freires Wege

Die Teilnahme an vom österreichischen Paulo Freire Zentrum veranstalteten Treffen und Debatten in verschiedenen Regionen Brasiliens (São Paulo, Recife) und in Wien sowie Feldforschungen in Rio Grande do Sul haben mir den Reichtum der Formen von Aneignung, welcher in den Vermächtnissen von Paulo Freire und in seinem Werk „Bildung als Praxis der Freiheit" zu finden ist, verdeutlicht. Freiheit wird als Möglichkeit der vollkommenen Ausübung der *cidadania* (Staatsbürgerschaft) verstanden und sucht, über die sozialen, heteronomen Prozesse hinausgehend, unablässig nach Autonomie.

In den 1950er und 1960er Jahren hat Paulo Freire intensiv an den Bewegungen der Alphabetisierung im Rahmen der nationalpopulistisch mobilisierenden Kampagnen teilgenommen, um die sich im Übergang zu einer Gesellschaft der kapitalistischen Modernisierung befindenden Arbeiter zu bilden. Unter dem Einfluss von phänomenologisch/existentialistischen Strömungen werden die Grundelemente seiner pädagogischen Konzeption skizziert durch die Berücksichtigung der Situation des Schülers im pädagogischen Prozess und deren Problematisierung; die schließlich zu deren Überwindung beitragen soll. Geforderte Qualitäten, und vom Lehrer selbst gefordert, sind das Vermögen, Dringlichkeiten zu erkennen, und Toleranz. Denn *„niemand erzieht niemanden. Niemand erzieht sich allein. Die Menschen erziehen sich gemeinsam in der Veränderung der Welt."* Dieser Prozess soll für die Freiheit erziehen und den Menschen humanisieren. Die systematische Reflexion entsteht in seinem bereits zitierten Werk, welches 1967 im Exil geschrieben wurde. Der Militärputsch 1964 zwang ihn, sich ins Exil zu begeben, nachdem er eine Zeit im Gefängnis verbracht hatte. Ihm wurde vorgeworfen „subversiv und ignorant" zu sein.

Im Kontext des Exils schrieb Paulo Freire das Werk "Die Pädagogik der Unterdrückten" (1968, wurde aber erst 1970 publiziert), welches großen Widerhall erfuhr. Während er davor eine huma-

1 Übersetzung: Margret Jäger; Pará, Brasilien

nistische Bildung verteidigte, so postuliert er in der „Pädagogik der Unterdrückten“ einen Bildungsprozess durch eine politisch-pädagogische Aktion. Ohne die Wichtigkeit des Gelebten zu negieren, sieht sie einen Dialog für eine „Revolution der unterdrückenden Realität“, für eine „Eliminierung der dem Unterdrückten auferlegten Unterdrückung durch den Unterdrücker“ vor. Der Dialog wird verstanden als „Interaktion zwischen und gegen unterschiedliche Gegensätzlichkeiten“. Die dialogische Aktion geht von der „kulturellen Aktion für die Befreiung“ aus. Die sich entwickelnden nationalen und phänomenologischen Einflüsse machen Platz für einen Begriff der Hegelschen Dialektik Herr – Sklave und der konsequenten Vorrangstellung der Sphären des Bewusstseins und der Ideologie, da eine Veränderung der Welt eine Veränderung des versklavten Bewusstseins ist. Hier passiert bereits eine graduelle Annährung an marxistische Autoren. Paulo Freire hebt die Wichtigkeit der revolutionären Führungskräfte als Aktivierende, Demokratische, nicht Vorschreibende hervor. Er betont die Notwendigkeit des Erziehers, sich selbst in der konfliktreichen Beziehung an der Seite der Unterdrückten zu bilden, ohne dabei seine (professionell-technische) Ausbildung zu verlieren. In diesem Sinne besteht eine politische Bildung, wobei die Gewinnung der Massen nicht in einer Bildung im Sinne des Bankiers-Konzepts (*Educação bancária*) resultieren darf.[2] Die Bildung muss emanzipatorisch sein, bewusstseinsbildend, fähig, die unterdrückenden Situationen zu problematisieren und zu überwinden. Im Jahr 1971 geht Paulo Freire nach Genf und beginnt gemeinsam mit dem Ökumenischen Rat der Kirchen (*Conselho Mundial de Igrejas*) zu arbeiten, in dem er das Institut für Bildung leitet.

2 Das Konzept der „educação bancária“ bezieht sich auf Freire 1973:57: Das Bankiers-Konzept, reduziert Bildung auf einen Prozess der Übermittlung von Inhalten, Werten und empirischen Dimensionen der Wirklichkeit in einer Beziehung zwischen einem übermittelnden Subjekt (dem/der LehrerIn) und den geduldig zuhörenden Objekten (den SchülerInnen). Die Aufgabe der LehrerInnen besteht darin, die SchülerInnen mit Inhalten zu befüllen. Diese sind teilweise von der Wirklichkeit losgelöst, ohne Verbindung zu einem größeren, ganzen Zusammenhang und der Lebenswelt der SchülerInnen völlig fremd. Dies bringt die SchülerInnen dazu, die oft leblosen, starren Inhalte mechanisch auswendig zu lernen.

In den 1970er Jahren berät er jüngst unabhängig gewordene afrikanische Länder. Freire beginnt die Wichtigkeit der organisatorischen und bewussten Aktion zu betonen, welche bei der beruflichen Erfahrung im produktiven Prozess entsteht. Die Veränderung des Bewusstseins wird in der Verflechtung mit materiellen Transformationen gesehen. Aus dieser Zeit stammt die enge Annäherung an Werke von Gramsci, Karel Kosik und ein befruchtender Dialog mit der afrikanischen Volkskultur und mit Intellektuellen wie Amílcar Cabral und Julius Neyerere. Ein Bericht dieser Erfahrungen findet sich in den „Briefen an Guinea-Bissau“ (1977).

Während eines kurzen Aufenthalts in den USA lernt er Lehrer und amerikanische Aktivisten kennen, welche sich der Bildung von jungen Erwachsenen widmen. Diese Beziehungen werden in der Dekade der 1980er enger.

Es ist der Paulo Freire dieser Zeit, der bis heute die Sozialbewegungen, im Besonderen die Landlosenbewegung, begeistert. Bis Mitte der 1980er Jahre wurde unter den damals in Brasilien herrschenden Umständen der Militärdiktatur versucht, eine Kontra-Hegemonie gegen das vorherrschende Regime zu schaffen - basierend auf *Educação popular*: Kirchliche Basisgemeinschaften (*Comunidades Eclesiais de Base*), Gewerkschaften, Stadtviertelvereinigungen, Organisationen der Linken, sowie Teile der Bewegungen, welche 1980 zur Gründung der PT (Arbeiterpartei, Anm. d. Übers.) führten, und Organisationen, welche von der Katholischen und Lutheranischen Kirche erhalten wurden, verwendeten seine Konzepte der *Educação popular*. Bereits Ende der 1960er Jahre/Anfang der 1970er Jahr versuchte die Diktatur mit einer Bildungsreform nach nordamerikanischem Vorbild die Methode Paulo Freires für ihre Absichten umzufunktionieren, um so mit den unteren sozialen Klassen, konkret mit der Brasilianischen Bewegung der Alphabetisierung (*Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral*) zusammenzuarbeiten. Die Ideologien der Diktatur sprachen von der Notwendigkeit „Situationen des Lebens“ im Prozess der Bildung einzubeziehen, aber innerhalb einer hierarchischen Ordnung mit technokratischen Merkmalen, welche sich vor allem auf die Eingliederung urbaner Arbeiter in den Arbeitsmarkt bezog.

Die Krise der Diktatur und das ausschließende, akkumulierende wirtschaftliche Modell treten Mitte der 1970er in eine Kri-

se ein. Der Kampf für Demokratisierung beschleunigt sich, welcher seinen Höhepunkt in einem verfassungsfördernden Prozess erreicht. Die 1980er Jahre waren die Jahre der Gründung der Arbeiterpartei (PT) und der Landlosenbewegung (MST) sowie der Verbreitung der Nichtregierungsorganisationen. Auch entwickelte sich die Idee der Gegenposition von Staat und Zivilgesellschaft innerhalb der Sozialbewegungen – etwas das auch von den Liberalen geteilt wurde. Die Verfassung von 1988 wurde „staatsbürgerliche" Verfassung genannt, da durch die Mobilisierung des Volkes universelle, soziale Rechte wie Bildung, Gesundheit, Wohnung und Zivilrechte eingebunden wurden. Dies wurde mit Misstrauen von den wirtschaftlichen und politischen Eliten Brasiliens gesehen. Seit dem Beginn der 1980er wurde von diesen Eliten - als Alternative zum Entwicklungsstaat, dessen Wurzeln in den 1930ern zu finden sind – eine modifizierte liberale Position vorgeschlagen, verbunden mit Schlagworten wie Reduktion des Staates, Deregulierung des Arbeitsmarktes und „Markt als Träger aller Tugenden".

Die Rückkehr Paulo Freires nach Brasilien fand 1980 statt. In dieser Phase widmete er sich akademischen Aktivitäten. Er ließ sich von der Negierung des Staates, ausgehend von einer naiven Vision der Zivilgesellschaft, in seinem Kampf für eine öffentliche Volksschule (*Escola Pública Popular*) nicht abbringen. Zwischen 1989 und 1991 war er Leiter des Stadtsekretariats für Bildung in São Paulo (PT-Verwaltung mit Luiza Erundina), wo er die ethisch-politische Verpflichtung mit der öffentlichen und demokratischen Volksschule einging, deren methodologische Achsen die demokratische Autorität, die Teilung der Gewalten und die kollektive Aktion waren. Schlüsselworte und Ausdrücke waren: Teilhabe, welche durch die Schulvereine mit emanzipatorischem Charakter verwirklicht wurden; pädagogische Versammlungen Gründung von Schulgremien und Verbindungen mit den Universitäten in einem Prozess der Reorientierung der Lehrpläne. Eine der interessantesten Realisierungen in dieser Zeit war Resultat dieser Zusammenarbeit (nicht direkt die Idee von Paulo Freire selbst, aber von ihm inspiriert), nämlich die Gründung der Bewegung der Alphabetisierung von Jugendlichen und Erwachsenen (*Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA*) gemeinsam mit

den Volksbewegungen, den Kirchen und Universitäten. Diese breitete sich über das ganze Land aus. Ein Überblick über diese Entwicklungen, ihre Organisationen, ihre Realisierungen und auch Sackgassen, findet sich in „Bildung in der Stadt“ (1991).

Der entscheidende Übergang in der Wiederherstellung des gesamten hegemonialen Bürgertums Brasiliens ergab sich in den 1990ern (Regierungen von Collor und FCH [Fernando Henrique Cardoso, Anm. d. Übers.]), mit der partiellen Zerstörung des staatlichen Erbes, welches 1930 mit Privatisierungen, Deregulierungen und der Öffnung des Marktes (unter der Inspiration des Weltwährungsfonds und der Weltbank) begonnen worden war. Die späte Integration Brasiliens, bezogen auf Lateinamerika, in das Modell der Liberalisierung verlangte Anpassungen, welche nicht ohne Widerstand abliefen und wiederum institutionelle Zweideutigkeiten schufen. Das Resultat kann mit seinen hybriden Formen als sozial-liberal bezeichnet werden. Betont werden zum Beispiel Systeme der Zusammenarbeit von öffentlich und privat, die Schaffung einer neuen Subjektivität von neuen kollektiven, politischen Subjekten, mit der Aufgabe, soziale Verantwortung zu übernehmen und schließlich ein neuer, über ein rein besitzergreifendes Subjekt hinausgehender Individualismus. In Brasilien prallte dies mit den sozialen, universellen Prinzipien der Verfassung von 1988, welche sich im Laufe der 1990er Jahre nach den neuen, bürgerlichen Prinzipien zu reformieren versuchte, zusammen. Der Kampf hat sich im Bildungsbereich auf die „Gesetze der Richtlinien und Grundlagen für Bildung“ ausgedehnt, die ab 1988 den Instanzenweg durchliefen, bis 1996 das Nationale Forum für die Verteidigung der Öffentlichen Schule (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública) Vorschläge zur Demokratisierung einbrachte. In den 1990ern wurden Unternehmen als Vermittler bevorzugt, die sich gen Norden wandten, zum Beispiel im Bezug auf öffentliche Gelder; während der Nationalen Bildungsvereinigung (*Conselho Nacional de Educação*), nur normative Funktion und Supervision zuerkannt wurden. In jedem Fall begannen von nun an die Vermittler Organisationen zu sein, die mit Unternehmen oder der Weltbank in Verbindung standen und großem Einfluss auf die Definition der Lehrpläne hatten. Diese wurden immer stärker an das Konzept der Wettbewerbsfähigkeit und an Methoden der Evaluie-

rung und Kontrolle unternehmerischer Qualität gekoppelt. Das ist die Periode, in welcher die privaten Institutionen auch versuchten, ihre Hegemonie, von der Zivilgesellschaft ausgehend, in eine moralisch-intellektuelle Richtung (Gramsci) auszudehnen, indem sie erzieherische Stiftungen und Nichtregierungsorganisationen (die auch der Steuerhinterziehung dienten…) gründeten. Diese neue bürgerlich-hegemoniale Haltung versucht, die Stimme des Volkes in die Formulierung von Politiken mit einzubeziehen, als Individuen, private Organisationen, Gruppen der Zivilgesellschaft, und verbindet die Idee der Teilhabe mit jener der Flexibilität vor der Unsicherheit einer globalisierten Welt. Sie betont das Konzept der sozialen Verantwortung, stärkt das Konzept der Regierbarkeit (Summe der institutionellen/adminstrativen und zivilgesellschaftlichen Macht), betont das Konzept des Empowerment als Training von Personen und Gemeinden für soziale Entwicklung und wertet den Erwerb von Kompetenzen/Informationen in einer interdependenten und riskanten Gesellschaft auf.

Zu diesem Zeitpunkt hat die PT die Volksbewegungen kanalisiert, lokale Regierungen besetzt, neue Formen der Verwaltung (partizipatives Budget) eingeführt und ein Modell der Staatsbürgerschule entwickelt, in dem der Einfluss von Paulo Freire, trotz der Unterschiede in der Tiefe dieser Prozesse, klar ist. Die wichtigsten Erfahrungen sind die von São Paulo und Porto Alegre, wo die PT über vier aufeinanderfolgende Perioden hinweg regierte. Die Gründe für ihre Niederlage sind noch einer detaillierten Analyse zu unterziehen. Auf jeden Fall inspiriert sich die Staatsbürgerschule an der qualitativ hochwertigen öffentlichen Schule, wie sie von Paulo Freire erkämpft wurde, deren Parameter, es ist es wert dies zu wiederholen, die Suche nach einer tatsächlichen Staatsbürgerschaft (autonomes Subjekt, keine KonsumstaatsbürgerInnen), mit einer realen Gleichheit der Möglichkeiten sind, wo die Gemeinde an Entscheidungen teilnimmt, wo sich ein Lehrplan nicht im Sinne der Bankiers-Methode, sondern emanzipatorisch entwickelt. Es gibt ähnliche Erfahrungen in unzähligen Gemeinden die nicht notwendigerweise von der PT regiert wurden. Auf jeden Fall ist ersichtlich, dass der Kampf um Hegemonie sich innerhalb und außerhalb des Staates in mehr oder weniger offenen Konfliktformen entwickelt.

So ist es symptomatisch, dass in der Periode 1991 – 2000 50% der so genannten Nichtregierungsorganisationen (von insgesamt 275.000 in verschiedenen Gebieten in ganz Brasilien agierenden, so offizielle statistische Quellen) gegründet wurden. Lediglich 4% davon wurden in der Dekade der 1970er gegründet. Welches Schicksal erfuhr die *educação popular* unter diesen geänderten Umständen, die in den heroischen Jahren des Widerstandes gegen die Diktatur in die organisierte Zivilgesellschaft flüchtete, wo sie nicht selten als Trägerin der zivilen Tugend angesehen wurde? Zum Teil wurden die Nichtregierungsorganisationen, die sich der Arbeit und der e*ducação popular* widmeten, von externen, öffentlichen und/oder privaten Ressourcen abhängig. Zum Teil wurde die e*ducação popular* in die Sphäre der lokalen Regierungen, wie über die Staatsbürgerschule (Escola Cidadã), oder in die Schulen der MST eingegliedert, welche ebenfalls von öffentlichen Förderungen abhängig waren. Aufgrund der flexiblen staatlichen Lehrpläne kann die MST weiterhin ihre eigene Linie der „Pädagogik des Landes" (Pedagogia da Terra) entwickeln, welche Unterricht und Arbeit verbindet. Trotz der grundlegenden Vorgaben der Gesetzgebung heben sich die Kurse der MST durch die Ideologie oder die Weltanschauung und die Form ihrer Vermittlung ab. Hier findet sich die erneuerte Lektüre von Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten", verbunden mit AutorInnen wie Makarenko und Pistrak, die im Kontext der sowjetischen Gesellschaft auf der Suche nach einer umfassenden Bildung des Menschen versuchten, eine Verbindung zwischen Arbeit und Bildung herzustellen. Es kann eine gewisse Abwertung materialistischer Kategorien beobachtet werden, aber obwohl die MST sich von der katholischen Kirche entfernte, die eine der treibenden Kräfte für die Entstehung der Bewegung war, bleibt der kirchliche Einfluss durch die aktive Teilnahme von Mitgliedern der Pastorale bestehen. Die Entwicklung der pädagogischen Grundsätze folgt dem Konzept einer mystischen Erinnerung, das die Beziehung zwischen Mensch und Land betont, mobilisierend wirkt und die rituelle und emotionale Identität der Bewegung prägt. Hier verbirgt sich die Gefahr einer dogmatisierenden Lektüre Paulo Freires, obwohl auch dies in gewisser Weise verständlich scheint, da die MST sich als Bewegung in einem Szenarium endemischer Gewalt durch produktiven oder

unproduktiven Großgrundbesitz zu stabilisieren versucht, und zusätzlich dem täglichen feindseligen Entgegentreten der brasilianischen Medien und der bürgerlichen, urbanen Sektoren ausgesetzt ist. Der Dogmatismus, wie bereits Gramsci formulierte, ist eine Waffe der Verteidigung in schwierigen Zeiten…

Aber das Erbe Freires hat sich diversifiziert: taucht wieder auf in solidarökonomischen Genossenschaften, die in den letzten Jahren eine sichtbare Expansion erfuhren und heute (Regierung Lula) vom Nationalen Sekretariat für Solidarökonomie (Secretaria Nacional de Economia Solidária) unterstützt werden. Viele wurden gegründet, nachdem sich InteressentInnen (Jugendliche der Peripherie, arbeitslose Männer und Frauen in urbanen Räumen, Behinderte, LandarbeiterInnen) mit universitären Gründungszentren (*Incubadoras Universitárias*) zusammentaten, in denen sich für eine bestimmte Periode ein wechselseitiger Prozess des Lernens, inspiriert von Freire, abspielt (vgl. Hauer/Lichtblau in diesem Heft). Es wird davon ausgegangen, dass heute ca. 22.000 solidarökonomische Genossenschaften in Brasilien existieren. Hier besteht die Möglichkeit, eine neue emanzipierte Kultur zu schaffen, welche fragmentiertes Volkswissen und bereits bestehendes wissenschaftlich-philosophisches Wissen verbindet. Aber ein Risiko aufgrund der sozialen Unsicherheiten bleibt: die Möglichkeit, das Konzept von Bildung als kollektiver sozialer Aktion, das einen Identitätsprozess darstellt und den Zweck hat, Individuen und Gruppen einer Gemeinde mit Hilfe externer MediatorInnen zu stärken, die um die finanzielle Unterstützung und gleichzeitig auch um ihr eigenes Überleben kämpfen. Es handelt sich jetzt darum, mit dem Gelernten Einkommen durch die Einbindung in einen Arbeitsmarkt zu erzielen, in dem fast 50 Prozent der ArbeiterInnen informell tätig sind – trotz der relativ guten Ergebnisse der Regierung Lula bezüglich der Reduktion der absoluten Armut, der Erhöhung des reellen Mindestlohns und den sozialpolitischen Fortschritten der letzten Jahre.

Wie soll man Paulo Freire von den 1990ern an verorten, in seiner letzten Dekade, in der er 1997 starb? Seine dialogische und emanzipatorische Konzeption des Bildungsprozesses erlaubte die Einbindung von Themen, die in den 1990er Jahren aufgrund fehlender Fachbegriffe als „post-modern“ bezeichnet wurden, die

aber vor allem seinen unruhigen Geist zeigen, der sich aktuellen Herausforderungen stellt; aber auch, wie seine eigene Logik unweigerlich seine Gedanken leitete, da er immer radikal ein Konzept von Autonomie und Gleichheit dachte, das die Differenz respektiert. Es tauchen Themen auf wie Ethnie, Geschlecht, Subjektivität, Identität, die ökologische Frage, auf wissenschaftlicher Ebene die Frage nach der Transversalität/Komplexität als neue Lesensart der totalen Dialektik. Die Werke, die diesen Übergang zeigen, sind „Pedagogia da Esperança" (1992), gefolgt von „Cartas a Cristina" (1994) und „À sombra desta mangueira" (1995). In seinen letzten Werken wurde seine Sprache immer emotionaler, leidenschaftlicher, existentialistischer, aber immer sichtbar politisch, wie sein letztes Werk „Pädagogik der Autonomie" (1996), das eine Synthese seiner pädagogischen Überlegungen und deren Übertragung in aktuelle Kontexte darstellt. Es beleuchtet die Anforderungen und das für LehrerInnen nötige Wissen angesichts von Globalisierung, sozialem Ausschluss und ökologischer Krise.

Paulo Freire hat niemals die öffentliche und republikanische Dimension der Bildung vergessen, er war immer ein unnachgiebiger Verteidiger der öffentlichen, demokratischen und für neue Themen offenen Schule. Er blieb Idee der Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen in Partnerschaft mit der Zivilgesellschaft treu und seine Reflexionen gaben nie sozial-liberalen Vorstellungen nach.

Als ewiger Pilger auf der Suche nach der Utopie hat er sich gefragt: wie erziehen in einem globalen Kapitalismus, in Gesellschaften, die geprägt sind von der Hegemonie des Marktes und der Umweltzerstörung, gezeichnet von einem fremdenfeindlichen Nationalismus, von Rassismus, von Gewalt und Individualismus? Bedeutet das nicht, zur Frage nach dem Schicksal der Menschheit zurückzukehren? Die Herausforderung bleibt im gegenwärtigen Jahrhundert bestehen. Es gibt Anzeichen in Lateinamerika, dass das Schicksal nicht unvermeidbar ist, der Kapitalismus aber unzählige Risiken birgt.

Die Festigkeit Paulo Freires in der Verteidigung des Prinzips Hoffnung als ontologischer Fingerzeig des Menschen und die Entwicklung einer pädagogischen Methode, die auf der Suche nach Autonomie fußt, zeigt die Fortdauer seines Werkes, so lange Unterdrückte und Unterdrücker existieren.

Literatur

Freire, Paulo. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso/ Lúcia Maria Wanderley Neves (organizadora). São Paulo, Xamã, 2005.

Freire, Paulo. Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 1ªedição 1970.

_____. Cartas à Guiné Bissau. Registros de uma experiência em processo. Paz e Terra, 1977.

_____ . A educação na cidade. São Paulo, Cortez, 1991.

_____ . Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____ . À sombra desta mangueira. São Paulo, Olho d'Água. 1995.

_____ . Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1997. 1ª edição 1996.

Dal Ri, Neusa Maria; Vieitez, Cândido Giraldez. Educação Democrática e Trabalho Associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas Fábricas de Autogestão. São Paulo, Ícone: FAPESP, 2008.

Gadotti, Moacir. Educação para a Cidadania. In: Brasil no Limiar do Século XXI: Alternativas para a Construção de uma Sociedade Sustentável/ Henrique Rattner (organizador). São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

_____. Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

Gohn, Maria da Glória. Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: Impactos do Novo Paradigma. Educação Temática Digital, Campinas, v.4, n.1,p.53-77, dez. 2002.

Peroni, Vera. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo, Xamã, 2003.

Trabalho e Educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia solidária/ Lia Tiriba, Iracy Picanço, (organizadoras). Aparecida, São Paulo, Idéias e Letras, 2004.

Literatur von Freire in deutscher Übersetzung:

Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart: Kreuz-Verlag, 1971. [später: Reinbeck/Hamburg: Rowohlt, 1973]

Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Kreuz, 1974. [später: Reinbeck/Hamburg: Rowohlt, 1977]

Pädagogik der Solidarität. Für eine Entwicklungshilfe im Dialog. Wuppertal: Hammer, 1974.

Dialog als Prinzip: Erwachsenenalphabetisierung in Guinea Bissau. Wuppertal: Jugenddienst-Verl., 1980.

Der Lehrer ist Politiker und Künstler: Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek/Hamburg: Rowohlt, 1981.

Unterdrückung und Befreiung. Münster: Waxmann, 2007.

Bildung und Hoffnung. Münster: Waxmann, 2007.

Pädagogik der Autonomie. Münster: Waxmann, 2007.

Frigga Haug

Emanzipatorische Volksbildung bei Luxemburg und Gramsci[1]

Die Menschheit besitzt längst den Traum von einer Sache, von der sie nur noch das Bewusstsein besitzen muss, um sie wirklich zu besitzen, verkündet Karl Marx. Dies ist Leitvorstellung sowohl bei Luxemburg wie bei Gramsci.

Rosa Luxemburg

Begeistert bezieht sich Luxemburg auf Marx' *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* (MEW 1, 390 f) und zitiert zur Frage nach der Möglichkeit, ›den Menschen‹ als unterdrücktes und misshandeltes Mitglied der Gesellschaft zu befreien:

„In der Bildung einer Klasse mit radikalen Ketten, einer Klasse der bürgerlichen Gesellschaft, welche keine Klasse der bürgerlichen Gesellschaft ist, eines Standes, welcher die Auflösung aller Stände ist, einer Sphäre, welche einen universellen Charakter durch ihre universellen Leiden besitzt […] einer Sphäre endlich, welche sich nicht emanzipieren kann, ohne sich von allen übrigen Sphären der Gesellschaft zu emanzipieren, welche mit einem Wort der völlige Verlust des Menschen ist, also nur durch die völlige Wiedergewinnung des Menschen sich selbst gewinnen kann. Diese Auflösung der Gesellschaft als ein besonderer Stand ist das Proletariat[2] […] Wie die Philosophie im Proletariat ihre materiellen, so findet das Proletariat in der Philosophie seine geistigen Waffen, und sobald der Blitz des Gedankens gründlich in diesen naiven Volksboden eingeschlagen ist, wird sich die

1 Die Aufgabe, aus Luxemburgs und Gramscis umfangreichem politischen Werk und Wirken ein Extrakt zur Volksbildung herauszuziehen, erwies sich als unerwartet schwierig. In der Zusammenstellung von analytischen Passagen und Zitaten im Wechsel bleibt der Text ein Fragment zum Weiterdenken und -lesen.

2 Eine erstes Leseecho ergab: Das größte Hindernis war die wiederholte Verwendung des Begriffs *Proletariat*. Ich empfehle vorläufig, für sich den Begriff immer zu übersetzen in „die gegen Lohn Arbeitenden".

Emanzipation der Deutschen zu Menschen vollziehen.“ (Rosa Luxemburg, GW 1/2, 140)

Im Satz über den „Blitz“, der in den „naiven Volksboden“ „einschlägt“, sind die Worte enthalten, die Luxemburg 1899 als ihr eigenes Verlangen beschreibt: „Ich habe das Bedürfnis, so zu schreiben, dass ich auf die Menschen wie der Blitz wirke, sie am Schädel packe, selbstredend nicht durch Pathos, sondern durch die Weite der Sicht, die Macht der Überzeugung und die Kraft des Ausdrucks.“ (Brief an Leo Jogiches, GB 1, 307). Sie übersetzt das für sich in einen Auftrag der politischen Erziehung der Massen. So wird Schulung für sie ein leidenschaftlich besetzter Hoffnungsträger, welche die Unterdrückten befähigen soll, selbst strategisch zu handeln. Auch der Begriff Schulung gehört zu den inzwischen der Ächtung anheim gefallenen Worten, ebenso wie Aufklärung und übrigens Erziehung. Mit dem historischen Recht, ein von oben nach unten diktiertes Lernprogramm für falsch zu halten, wird mit dem Sprachverbot allerdings eine Möglichkeit vertan, dem gemeinten Prozess der Instandsetzung der Menschen, ihr Geschick in eigene Hände zu nehmen, eine Sprache zu geben.

Mit dem Ariadnefaden der marxschen Lehre in der Hand (GW 1/2, 371) ist es möglich, das *Sein mit dem Denken, die geschichtlichen Daseinsformen mit dem gesellschaftlichen Bewusstsein, in Einklang zu bringen* (370). Bezugspunkt für Luxemburg ist die marxsche Analyse des Kapitalismus und darin seine Entdeckung, dass es der Wert der Arbeitskraft ist, der den Profit ermöglicht und damit zum treibenden Widerspruch wird. *Die von der marxschen Theorie formulierte historische Umwälzung hat zur Voraussetzung, dass die Theorie von Marx zur Bewusstseinsform der Arbeiterklasse und als solche zum Element der Geschichte selbst wird.* (377).

Für die Frage der Volksbildung übersetzt heißen diese knappen Sätze: 1. dass die Unterdrückten im historischen Prozess über lange Zeiten kein klares Bewusstsein ihrer Lage haben und also auch nicht wissen, wie sie aus dem Elend herauskommen könnten; 2. dass das Wissen um die Wirkungsweise von Kapitalismus zu einer Macht werden kann, die Umsturz ermöglicht; 3. dass es notwendig ist, dass dieses Wissen angeeignet wird. Aufgabe der Intellektuellen, der Lehrer, der Parteifunktionäre wird

es, dieses Wissen zu vermitteln. Dabei haben sie es mit Menschen in Unterdrückungsverhältnissen zu tun, die mit allen Fasern, mit Gewohnheiten, Haltungen, Gefühlen, Moral Kinder der herrschenden Verhältnisse sind. Das heißt im Klartext auch: Wissen allein hilft nicht. Die Aufgabe der Volksbildung muss ebenso auf der Ebene der Gefühle, wie der des Verstandes arbeiten. Ein Bildungsprojekt, das solcherart sich für die Unterdrückten einsetzt, wird also zugleich gegen sie in ihren alten Gewohnheiten, also um ihre Selbstveränderung arbeiten müssen. Dieser höchst widersprüchliche Gedanke bestimmt Luxemburgs Pathos, also ihre Weise, wie sie sich Schulung vorstellt.

Zunächst meint sie die notwendige Übermittlung von Wissen und die Übung der Fähigkeit, Fragen zu stellen, die zum Handeln nützen. Sie spricht von Erziehung und Aufklärung (vgl. u.a. GW 4, S. 482f) und versteht dies als Aufruf nach mehr brauchbarem Wissen. Eine Schülerin aus der Parteischule berichtet über die Weise, wie Luxemburg Wissen lehrte durch die Kunst, durch Fragen zu provozieren, und fährt fort: „Wenn alle Voraussetzungen für die eigene Lösung der Fragen durch die Schüler fehlten, gab Rosa Luxemburg zusammenhängende Darstellungen manchmal aus der Soziologie, manchmal aus der Geschichte, auch aus der Physik. Wie sie dabei das Wesentliche, worauf es gerade ankam, kristallklar herausarbeitete, wie sie in knapper Darstellung ohne alles rhetorische Beiwerk rhetorisch geradezu Wundervolles bot, das waren Weihestunden“ (Wolfstein, zit. nach Schütrumpf 2006, 48).

In ihren Zeitungsartikeln finden wir Wissen für die Leser aufbereitet. Ihre Artikel sind als Anordnung zum Selber-Denken und zur Selbstschulung gebaut. So beispielhaft auch im Artikel zum *Beamtenelend in Frankreich* (GW 1/1, S. 279f). Hier trägt sie eine Menge Zahlen zum Wachstum der Beamtenschicht zusammen und errechnet deren Durchschnittslohn. Die mögliche interesselose Beruhigung über das Mittelmaß der Entlohnung zerstört sie sofort durch den Zusatz, dass selbstverständlich im Staat ähnlich wie in der Gesellschaft „die Größe des Gehalts in umgekehrtem Verhältnis zur Größe und Schwierigkeit der Arbeit steht“. Sie zeigt, dass diejenigen, die die geisttötende Büroarbeit verrichten, auf ein Existenzminimum herabgedrückt wer-

den, während diejenigen, deren Arbeit in „›Reden‹ und Festessen“ besteht, mehr als zwanzig Mal so viel bekommen[3]. Sie empfiehlt zudem, am Wachstum der Beamtenschicht den Niedergang von Produktion und Handel abzulesen, in denen die Kleinbürger nicht mehr unterkommen. Sie führt mithin vor und schult darin, Daten nicht nur für bare Münze zu nehmen, sondern ihre im Durchschnitt verschluckte Verteilung als unterschiedliche Tendenzen in der Gesamtentwicklung zu entschlüsseln und zudem aus den Daten in einem Bereich auf Bewegungen in anderen Bereichen zu schließen. Beide Methoden sind dem Alltagsverstand unmittelbar zugänglich.

Sie gibt auch dem „Volk“ eine Reihe von Informationen (etwa über die Verwandlung der USA von einem Import- in ein Exportland, was ihrer Auffassung nach zu einem Handelskrieg großen Ausmaßes führen muss), nicht, um es zum Nachdenken über Lösungen für im Kapitalismus und durch ihn erzeugte Probleme zu bringen, sondern um die Auffassung zu verbreiten, dass in die Ökonomie politisch eingegriffen werden muss.

Schulung selbst ist für Luxemburg in erster Linie Selbsttätigkeit der Massen. Es geht also nicht um kompensatorische Bildung, nicht um das Aufholen von Defiziten. Eine Schule des Lernens ist die Praxis. Luxemburg knüpft an das berühmte und zumindest als praktische Anweisung in Vergessenheit geratene Marxzitat aus den *Thesen gegen Feuerbach* an: „Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefasst und rationell verstanden werden.“ (MEW 3, 5) Sie baut diesen Gedanken mit großer Eindringlichkeit wieder und wieder aus. Ihr Grundgedanke ist: Die sozialistische Umgestaltung kann nur ein Werk der Massen sein, die dafür allerdings geschult sein müssen. Sie fasst Schulung als Resultat politischer Praxis durch die Arbeitenden selbst und dabei zugleich als die Übermittlung des nötigen strategischen Wissens durch die Parteiintellektuellen. Lernen des Politischen durch Praxis bleibt ebenso historische

3 Vom heutigen Standpunkt mitten in der Finanzkrise sind wir überrascht, wie gering zu der damaligen Zeit die Kluft zwischen den gering Verdienenden und den Oberen war.

Notwendigkeit wie pädagogisches Konzept. „Heute, wo die Arbeiterklasse sich selbst im Laufe des revolutionären Kampfes aufklären, selbst sammeln und selbst anführen muss“ (GW 2, 148).

Die für diesen Prozess bzw. sein Resultat gebrauchte Vokabel heißt Reife. Dieses Wort wurde im Diskurs der damaligen Arbeiterbewegungsführung immer wieder als ein Zustand aufgefasst, auf den gewartet werden sollte. Luxemburg aber denkt ihn als eine Art Selbstentwicklung, die in der Bewegung ruckhaft geschieht und von der Partei lediglich unterstützt werden kann. Demgemäß ist diese politische Schulung eine Handlung der Massen selbst, sobald sie in Bewegung sind.

Luxemburg erfindet den Begriff „revolutionäre Realpolitik“ für ihre Praxis. Sie wird im herrschenden Staat gemacht und braucht das Parlament und die bürgerliche Demokratie ebenso wie die außerparlamentarische Aktion. Sie braucht vor allem Presse/Öffentlichkeit. Denn es geht darum, Wissen und Informationen über reale Entwicklungen so zu verbreiten, dass begreifendes Erkennen als selbsttätiger Prozess möglich wird. Das Volk muss so informiert werden, dass es sich selbst überzeugen kann. Es muss gegen den herrschenden Konsens um Hegemonie gerungen werden. Daher wird angesetzt beim beherrschten Volk und seinem Sinn für Gerechtigkeit und Moral, beim Alltagsverstand. Die Einsichten, die es gewinnt, sollen es befähigen, politisch zu denken in der Perspektive, die politische Macht zu übernehmen. Diesen Prozess begreift Luxemburg als Schulung, eine Vorbereitung des arbeitenden Volkes auf die Regierungsgeschäfte in sozialistischer Perspektive. Also berichtet sie nicht in erster Linie über das Elend, sondern sie gibt Informationen, die für ein Volk an der Regierung wichtig wären. Mittel sind: die Entschlüsselung einer vielseitigen Lesbarkeit jeglicher Information je nach Standpunkt; die Aufdeckung der inneren Widersprüche des Systems; Vorführen der positiven Seiten und Entwicklungen im Kapitalismus, auch wenn diese spontan gegen Arbeitende gerichtet sind; das Aufzeigen der Spaltung der herrschenden Moral in eine für die Unteren und eine, die nur für die Oberen gilt, in eine kleinbürgerlich rückwärtsgewandte und eine der Protestbewegungen, die sich „nicht gegen die Folgen, sondern gegen die Wurzel der Gesellschaftsordnung richtet“ (GW 3, 30f).

Wesentliche Vorstellungen entwickelt Luxemburg im Zusammenhang mit Überlegungen zur „Diktatur des Proletariats“. Schließlich geht es dabei darum, dass die bisher Unterdrückten nun Führung übernehmen sollen. Die Schulung, die sie dafür brauchen, wird gewissermaßen experimentell anzueignen sein. „Die Masse muss, indem sie Macht ausübt, lernen, Macht auszuüben. Es gibt kein anderes Mittel, ihr das beizubringen.“ (GW 4, 509f)

Antonio Gramsci

Wahrend man Luxemburgs gesamtes politisches Wirken als Volksbildungskonzept detektivisch lesen und entziffern muss, macht Gramsci sich explizit Gedanken zur pädagogischen Praxis. Auch er fasst das Politische primär als Pädagogik – in dieser Weise gehört die Volksbildung zu seinem Konzept von Hegemonie. „Aber das pädagogische Verhältnis kann nicht nur auf die spezifisch *schulischen* Beziehungen eingegrenzt werden … Dieses Verhältnis existiert in der ganzen Gesellschaft in ihrer Gesamtheit und für jedes Individuum in Bezug auf andere Individuen, zwischen intellektuellen und nicht-intellektuellen Schichten, zwischen Regierenden und Regierten, zwischen Eliten und Anhängern, zwischen Führenden und Geführten, zwischen Avantgarden und dem Gros der Truppen. Jedes Verhältnis von *Hegemonie* ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis.“ (Gefängnishefte, Band 6, H 10, § 44, S. 1335)

Gramsci geht davon aus, dass im Alltagsverstand die Erfahrungen aus verschiedenen Zeiten und Bewusstseinen kritiklos angehäuft werden und je nach Bedarf die eine oder die andere zur Legitimation und Erklärung eigener Handlungen und Entschlüsse hervorgeholt werden kann. Der Alltagsverstand ist so zugleich die Basis, von der her die Einzelnen sich die Welt zurechtlegen und zu ihrem Nutzen Handlungen durchzuführen suchen, als auch die Behinderung emanzipierter Handlungsfähigkeit. Der Alltagsverstand ist widersprüchlich, zumindest inkohärent. Je nachdem, zu welcher Gruppe die einzelnen Praxen und ihre Zurechtlegungen gehören, werden die Begründungen kulturell verankert. So kann einer zugleich abergläubisch sein in

vielen Alltagsentscheidungen, eine wissenschaftliche Weltanschauung haben, sich die Dinge zum Wohle aller zurechtlegen und die Abgabe aller Handlungsfähigkeit an einen Führer in einer anderen Dimension seines Denkens für richtig halten. Gramsci zieht daraus den Schluss, dass jeder einzelne sich Rechenschaft ablegen müsse, in welcher Schicht seine Urteile jeweils abgelagert sind, ob er selbst sie mit seinem fortgeschrittensten Bewusstsein für angemessen halten könne und so ein Verzeichnis von seinem Alltagsverstand anlegen müsse, dessen Besichtigung und Neuordnung ihm mehr Handlungsfähigkeit in einem von ihm selbst bejahten Sinn ermögliche (6, H. 11, § 12, 1376).

Wesentliche Elemente der gramscianischen politischen Pädagogik sind seine Begriffe des Kulturellen, der Intellektuellen und der Philosophie. Das Kulturelle begreift er als „Praxis der intellektuellen und politischen Selbstermächtigung" (Merkens, 2004, S. 15). Wie ein jeder Mensch ein Intellektueller ist (6, H 12, §1), d.h. Zusammenhänge denken kann, wird es wichtig, das Intellektuelle als Funktion zu unterscheiden. Jede Gruppe oder Klasse hat ihre eigenen Intellektuellen. Das Ähnliche gilt für die Philosophie: so ist auch jeder Philosoph, d.h., dass er sich eine Weltauffassung angeeignet hat, der er zu folgen sucht. „Man muss daher vorab zeigen, dass alle (Menschen) Philosophen sind, sei es auch auf ihre Weise, unbewusst, weil schon allein in der geringsten Äußerung einer wie immer gearteten intellektuellen Tätigkeit, der *Sprache*, eine bestimmte Weltauffassung enthalten ist (…es geht darum) die eigene Weltauffassung bewusst und kritisch auszuarbeiten und folglich, im Zusammenhang mit dieser Anstrengung des eigenen Gehirns, die eigene Tätigkeitssphäre zu wählen, an der Hervorbringung der Weltgeschichte aktiv teilzunehmen, Führer seiner selbst zu sein und sich nicht einfach passiv und hinterrücks der eigenen Persönlichkeit von außen den Stempel aufdrücken zu lassen." (6, H 11, § 12)

Diese drei Bestimmungen: das Kulturelle, die Intellektuellenfunktion und das Philosophische organisieren das Terrain, in dem politische Pädagogik eingreift. Sie arbeitet mit dem widersprüchlichen Alltagsverstand, mit der Intellektuellenfunktion und ringt um die Jedermann-Philosophie. „Der Anfang der kritischen Ausarbeitung ist das Bewusstsein dessen, was wirklich ist,

das heißt ein *Erkenne dich selbst* als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses, der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat, übernommen ohne Inventarvorbehalt. Ein solches Inventar gilt es von Anfang an zu erstellen.“ (6, H 11, § 12, Anmerkung 1)

Wie Luxemburg geht auch Gramsci praxeologisch oder auch subjektiv vor. Er zeigt dabei auf, dass es um den „Übergang vom Wissen zum Verstehen, zum Fühlen, und umgekehrt, vom Fühlen zum Verstehen, zum Wissen (6, H 1, § 67) geht, Leidenschaft und Verstand also (wie später bei Brecht) zusammen erzogen werden müssen. Zusätzlich zu dieser Wendung, die in die Reformpädagogik eingeht, wird man bei Gramsci insbesondere noch für die heikle Frage fündig, wer eigentlich die Lehrer sind, zu was sie taugen, wozu es überhaupt Lehrer braucht, wenn doch das Lernen eine Tätigkeit der Lernenden ist und entsprechend strukturell behandelt werden muss.

Auch Gramsci bezieht sich auf Marx’ *Thesen zu Feuerbach*. Er schärft ein, vom Standpunkt des Subjekts und seiner sinnlichen Praxis zu denken und proklamiert die These 3: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss. Sie muss daher die Gesellschaft in zwei Teile, von denen der eine über ihr erhaben ist, sondieren.“

Der Text zieht zusammen, was sorgfältig auseinander genommen gehört. Er äußert sich in seinem ersten Teil kritisch zu denjenigen, die z.B. für die Abschaffung von Kapitalismus streiten und dazu die Menschen „aufklärend“ erziehen; die also aus genügsamen subalternen Menschen Revolutionäre machen wollen. Die Wortwahl verbindet die politisch revolutionäre Praxis, bzw. die Kritik an ihr, mit der alltäglichen Schulpraxis, die darum auf der gleichen politischen Ebene artikuliert werden kann. Auch hier gilt, dass der Weg der Veränderung der Bildungsinstitutionen und der Verwandlung der Pädagogik unzureichend, wenn nicht problematisch ist. Der zweite Teil des Marxsatzes dreht den Spieß um und verschiebt die Frage nach dem Verändern in eine Subjektfrage: Wer sind die Veränderer? Diese Verschiebung setzt das Problem an eine andere Stelle: Diejenigen, die andere Um-

stände brauchen, um sich entfalten zu können, sind selbst schon eingerichtet in den alten Umständen – der Prozess der Veränderung, der von ihnen gemacht werden muss, verändert auch sie. Oder noch komplizierter: Um Gesellschaft zu verändern, müssen Menschen mit sich einen Veränderungsumgang haben, also selbstreflexiv und zum Handeln in großen Zusammenhängen bereit sein. Der Schlusssatz macht die Rechnung auf und zeigt, dass eben die Suche nach allgemeiner Veränderung nicht möglich ist, wenn nicht alle beteiligt sind gleichermaßen. Jeder Versuch, von Oben, von Außen andere zu erziehen, zum Verändern zu bringen, vernichtet die Perspektive, eben weil der Standpunkt nicht allgemein ist, sondern Herrschaft, Führung, ein erhabenes Oben auf Dauer stellt, „die Gesellschaft in zwei Teile sondiert".

Gramsci nimmt diese dritte These zu Feuerbach auf (Heft 11, § 22). Er diskutiert den Zusammenhang von Alltagsverstand und Wissenschaft und notiert kritisch zu einem angeblich theoriekritisch vorgehenden Autor: ‚kapituliert er in Wirklichkeit vor dem Alltagsverstand und vor dem gewöhnlichen Denken, weil er sich das Problem nicht in den genauen theoretischen Termini gestellt hat und folglich praktisch entwaffnet und ohnmächtig ist. Das unerzogene und rohe Milieu[4] hat den Erzieher beherrscht, der gewöhnliche Alltagsverstand hat sich gegenüber der Wissenschaft durchgesetzt und nicht umgekehrt; wenn das Milieu der Erzieher ist, so muss dieses seinerseits erzogen werden'. Die Aussage spricht zur Problematik des Alltagsverstands, der sich bewegendes Zentrum auch von Lehren und Lernen ist. Diesen gilt es mit „genauen theoretischen Termini" zu begreifen; wo man dies nicht tut, wird man vom ihm überwältigt. Das heißt auch, wo man nicht begreifend an Wirklichkeit herangeht, verfällt man den Evidenzen, wie sie sich spontan aufdrängen; man verdoppelt einfach das Bestehende. Aus den Feuerbachthesen wird die Notwendigkeit der Erziehung der Erzieher aufgenommen: Sie sind das Milieu, in dem sich Alltagsmeinungen und mit ihnen herrschende Gedanken reproduzieren. Damit rücken die

4 Gramsci übersetzt Marx' „Veränderung der Umstände und der Erziehung" in „l'ambiente è l'educatore" . In der deutschen kritischen Ausgabe ist l'ambiente mit Milieu übersetzt.

Erzieher nicht nur ein in die Allgemeinheit derer, die Veränderung auch mit sich vorantreiben müssen; die Allgemeinheit macht, dass diese Erziehung auch wechselseitig verfährt: Die Schüler sind das „rohe Milieu", das wiederum die Erziehung der Erzieher vorantreibt.

Die Frage im Lernzusammenhang präziser formuliert lautet jetzt: Wie lernen Lehrende von den Herausforderungen der Schüler? Die Frage ist subjektwissenschaftlich gestellt. Befragt sind die Lehrenden nach ihrem Milieu, in dem sie lehrend lernen. Wiewohl man als Lehrender unaufhörlich von den Schülern und Studenten lernt, geschieht dies selten bewusst, sodass diese Prozesse dokumentiert und aus ihnen gelernt werden könnte. Sobald man aus dem Vorurteil, Lehren hieße Wissen zu vermitteln und die Kunst bezöge sich darauf, möglichst raffinierte Formen der Wissensvermittlung auszudenken, heraustritt und sich mit der Aufgabe konfrontiert, dass es um Weltaufschluss geht, also um Haltungen, Gefühle, auch um Wissen wird deutlich, dass praktisch jeder neue „Schüler" die Lehrwelt verändert, den Lehrenden andere Lehren erteilt.

Gramsci nimmt diese Frage der lernenden Lehrer auf und zieht sie in politischen, in gesellschaftlichen Zusammenhang. Wenn, so fragt er wiederum mit Marx' *Feuerbachthesen*, wenn der Mensch „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" (H 7, § 35) ist, schließt dies „die Idee des Werdens" ein: „der Mensch wird, er verändert sich fortwährend mit dem Sich-Verändern der gesellschaftlichen Verhältnisse (…) Man muss eine Lehre erarbeiten, in der alle diese Verhältnisse tätig und in Bewegung sind, wobei ganz deutlich festgestellt wird, dass der Sitz dieser Tätigkeit das Bewusstsein des Einzelmenschen ist, der erkennt, will, bewundert, schafft, insofern er bereits erkennt, will, bewundert, schafft usw. und sich nicht als isoliert, sondern als voller Möglichkeiten begreift, die ihm von anderen Menschen und von der Gesellschaft der Dinge geboten werden, wovon er unvermeidlich eine gewisse Kenntnis hat." (ebd.) Die Lehrenden bei Gramsci haben die Aufgabe, von Generation zu Generation das Erfahrene und Angeeignete weiterzugeben; aber sie sind vor allem ebenfalls bis zu ihrem Lebensende dabei, sich „ihr menschliches Wesen" anzueignen. Eingelassen in die Verhältnisse, in unter-

schiedlichen, ja entgegengesetzten Kulturen zuhause, mit Denkweisen voller Aberglauben und voller Vorurteile müssen auch sie sich selbst „kohärent arbeiten“, ein „Inventarverzeichnis“ ihrer selbst anlegen, um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. Dieser Prozess ist selbst unabschließbar. Gramsci führt verdichtet vor, dass „der Mensch“ als gesellschaftliches Wesen, sich dieses nur aneignen kann, wenn er seine eigne Selbstveränderung unaufhörlich vorantreibt. Diese Aufgabe ist nicht nur eine psychologische, sie ist dabei vor allem eine politische, weil sie die Gestaltung von Gesellschaft notwendig einschließt. „Daher kann man sagen, dass jeder in dem Maße selbst anders wird, sich verändert, indem er die Gesamtheit der Verhältnisse, deren Verknüpfungszentrum er ist, anders werden lässt und verändert.“ (H 10, § 54) Insofern lassen sich die Lehrenden nach ihrem Grad an politischem Engagement und an Selbstkritik unterscheiden. Was sie vermitteln, ist eine Erkenntnis der Verhältnisse, wie der Möglichkeiten sie zu verändern. Dies setzt voraus, „sie genetisch zu erkennen, im Flusse ihrer Bildung, da jedes Individuum nicht nur die Synthese der bestehenden Verhältnisse ist, sondern auch der Geschichte dieser Verhältnisse, das heißt, es ist die Zusammenfassung der gesamten Vergangenheit“ (ebd.).

Literatur

Antonio Gramsci, Gefängnishefte, hg. Von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle, Berlin-Hamburg 1991-2003

Frigga Haug, Rosa Luxemburg und die Kunst der Politik, Hamburg 2007

Frigga Haug, Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen, Hamburg 2003

Rosa Luxemburg, Gesammelte Werke (GW), hg. Von Annelies Laschitza, Berlin/DDR 1993

Rosa Luxemburg, Gesammelte Briefe (GB), hg. Von A. Laschitza, Berlin-DDR 1970-1975

MEW = Marx – Engels gesammelte Werke, Berlin/DDR

Andreas Merkens, (Hg.), Erziehung und Bildung, Gramsci-Reader Hamburg 2004

Jörn Schütrumpf (Hg.), Rosa Luxemburg oder der Preis der Freiheit, Berlin 2006

Ulrich Klemm

„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ [1]

Über den Zusammenhang von Freiheit, Anarchismus und Pädagogik

1. Freiheit und Anarchismus

Freiheit ist zur wichtigsten, aufregendsten und folgenreichsten, aber ebenso zur gefährlichsten politisch-philosophischen Formel der Neuzeit geworden: Im Namen der Freiheit erhoben sich nicht nur Völker gegen ihre Tyrannen, im Namen der Freiheit wurden und werden ebenso „gerechte“ Kriege geführt, „Kalte Kriege“ am Leben erhalten. Es wurde im Dienste der Freiheit getötet, ausgebeutet und versklavt. Das *Streben nach Freiheit* findet seinen Niederschlag, sozialgeschichtlich gesehen, nicht nur in konkretem gesellschaftlichem Handeln – in Rebellionen, Revolutionen und Widerstand gegen Herrschaft und Zwang – ‚sondern ebenso, ideengeschichtlich betrachtet, in politischen Proklamationen und Traktaten, in Kunstwerken, in literarischen Utopien, in der belletristischen und lyrischen Literatur oder in philosophischen Diskussionen.

Die Kernfrage des Anarchismus ist gleichzeitig auch eine Kernfrage der Neuzeit: Die Antinomie und Dialektik von *Herrschaft und Freiheit*.

Freiheit bedeutet im Anarchismus die *Befreiung* aus empirisch vorhandener sowie politisch und gesellschaftlich bedingter Herrschaft und Machtausübung von Menschen und Strukturen über Menschen. Freiheit ist für den Anarchismus ein politisches Problem und kann mit der bekannten rousseauschen Formel umschrieben werden, wonach der Mensch zwar frei geboren ist, jedoch überall in Ketten liegt. Der Anarchismus schließt hierbei an ein grundlegendes Problem der politischen Philosophie der

1 I. Kant: Über Pädagogik. Bochum 1984, S. 40; erstmals 1803

Neuzeit an, das in der Frage zu suchen ist,„wie die moralische Autonomie des Individuums mit der legitimen Autorität des Staates in Einklang gebracht werden kann“ (Wolff 1979, S. 5).

Dieser Konflikt, der als Widerspruch zwischen Freiheit und Zwang in der Neuzeit auftaucht, wird im Anarchismus anti-etatistisch gelöst. Der Anarchismus beschreitet damit einen entgegen gesetzten Weg zur vorherrschenden Philosophie und Politik. Er wendet sich mit seinem Ansatz gegen die gängige politische Philosophie der Neuzeit, die sich in erster Linie als eine *Staatsrechtsphilosophie* definiert. Der Staat, der die Lösung des Problems der Antinomie von (individueller) Autonomie und (struktureller) Autorität bringen soll, wird vom Anarchismus als das eigentliche Problem gesehen. Freiheit wird im Anarchismus ähnlich wie bei Immanuel Kant als die Möglichkeit und Fähigkeit des Menschen zur *Selbstverantwortung* und *Selbstgesetzgebung* gesehen.

Der zentrale Grundkonflikt besteht für den Anarchismus im Widerspruch zwischen der *legitimen* (weil natürlichen) Autonomie des Individuums einerseits und der *unrechtmäßigen* (weil künstlichen) Herrschaft und Autorität des Staates andererseits. Die politische Lösung dieses Konflikts besteht für ihn in der Auflösung des Staates, d.h. in der Definition des *Staates als Unrechtszustand gegenüber dem Individuum.* Die staatliche Verfasstheit – auch eine demokratische – fordert vom Individuum die Aufgabe von Autonomieansprüchen und ist aus diesem Grund unvereinbar mit dem Naturrecht der Freiheit des Menschen.

In diesem Kontext erhalten Bildung und Erziehung für die gesellschaftliche Praxis des Anarchismus eine wesentliche Bedeutung und finden ihren Niederschlag in einer langen pädagogischen Tradition, die als libertäre Reformpädagogik zu verorten ist. (Klemm 1995)

2. Libertäre Pädagogik als Ideologie- und Institutionenkritik

Mit dem Begriff einer libertären oder anarchistischen Pädagogik wird eine Bildungs- und Erziehungstradition definiert, die sich jedoch nicht allein auf eine explizit der Politik des Anarchismus

verpflichtende pädagogische Praxis bezieht. Im Zentrum dieser Pädagogiktradition steht der Freiheitsbegriff. In diesem Sinne wird unter anarchistischer Pädagogik eine Tradition verstanden, die zwar vorrangig im Zusammenhang mit der politischen und sozialen Bewegung des modernen Anarchismus seit ca. 200 Jahren zu sehen ist, jedoch systematisch als eine *Freiheitspädagogik* verstanden werden muss, die über die Politik und Philosophie des Anarchismus hinausgeht.

2.1 Gefahren moderner Pädagogik

Eines der zentralen Probleme für die Pädagogik der letzten 200 Jahre ist ihr Umgang mit dem Widerspruch von Freiheit und Zwang. Kant stellte in seiner Königsberger Pädagogik-Vorlesung für die Pädagogik die bis heute bedeutsame Frage, wie und ob es möglich sei, die *Freiheit des Menschen* angesichts seiner anthropologischen Unfreiheit „zu kultivieren" (Kant, erstmals 1803, hier 1984, S. 40) und Jean-Jacques Rousseau brachte dieses Problem zu Beginn seines „Gesellschaftsvertrages" ebenfalls auf diesen Nenner, wenn er feststellt: „Der Mensch wird frei geboren, und überall ist er in Ketten" (Rousseau, erstmals 1762, hier 1974, S. 5).

Die Freiheit des Individuums, als ein zentraler Wert der Neuzeit, ruft nicht nur die Pädagogik auf den Plan, sondern wird auch zu ihrem Problem.

Ein zweites Merkmal moderner Pädagogik ist ihr *intentionaler Charakter*, d.h. Bildung und Erziehung sind durch „pädagogische Visionen" und Ziele bestimmt, die einen glücklichen Zustand des Menschen versprechen, wenn Pädagogik gelingt. Diese Visionen, die Bildung und Erziehung legitimieren, erhalten besonders in Institutionen einen prägenden Charakter und verselbständigen sich zunehmend in dem Sinne, dass sie immer schwerer kontrollierbar und überprüfbar werden (z.B. in der Schule). Pädagogische Visionen laufen Gefahr, schnell zum Selbstzweck, bzw. zur Makulatur zu werden, wenn sie institutionell an Einrichtungen wie Schule, Heim oder Familie gebunden sind.

Ein drittes Merkmal moderner Pädagogik ist die zunehmende *Institutionalisierung, Bürokratisierung, Verrechtlichung und Ver-*

staatlichung pädagogischer Prozesse seit der Aufklärung. (Schul) Pädagogik wurde in diesem Sinne zunehmend zu einer parapolitischen Angelegenheit und von Dritten abhängig.

2.2 Libertäre Pädagogik als kritische Pädagogik

Diese drei Gefahrenpotenziale moderner Pädagogik sind Teilaspekte der Emanzipationsfrage und erleben in der libertären Pädagogik eine besondere und von allen Richtungen abgrenzbare Betrachtung.

Verstehen wir libertäre Pädagogik als eine kritisch-emanzipatorische Pädagogik, dann ist festzustellen, dass für den Anarchismus Pädagogik ebenso wie der Polizeiapparat, das Militär oder die Rechtsprechung Bestandteil eines Herrschaftsapparates im Ensemble der bürgerlichen, kapitalistischen und etatistischen Welt ist. Als kritische Instanz für Bildung und Erziehung lassen sich drei Kritikebenen bei der libertären Pädagogik herausfiltern:

1 Als *Institutionenkritik* fordert der Anarchismus neue Formen der Organisation von Bildung und Erziehung, d.h. kleine, funktionsgerechte, zeitlich begrenzte, freiwillige und selbstbestimmte Orte des Lernens.
2 Als *Ideologiekritik* wendet sich der Anarchismus gegen (Staats-) Schule, Familie und Kindheit in ihrer bürgerlichen und individualisierenden Definition als Orte tradierter Herrschafts- und Machtverhältnisse.
3 Als Kritik am *Pädagogischen Bezug* wendet sich der Anarchismus methodisch-didaktisch gegen autoritäre Formen des pädagogischen Umgangs zwischen den Generationen und fordert ganzheitliche, erfahrungsbezogene, koedukative, selbstbestimmte und „beiläufige“ Interaktionen.

Auf diesen drei systematischen Ebenen ist – so die These – libertäre Pädagogik(kritik) durchaus anschlussfähig an eine aktuelle Debatte und zeichnet sich signifikant durch Merkmale aus, die sie originär machen.

2.3 Zur Aktualität libertärer Staatsschulkritik

Zu den bekanntesten Vertretern einer neuen Generation libertärer Schulkritiker zählen die nordamerikanischen Alternativ-

schulpädagogen aus den 60er Jahren Paul Goodman, George Dennison und John Holt, die sich ausdrücklich auf den Anarchismus beziehen und heute zu den neuen Klassikern alternativer Schulmodelle geworden sind. Während sich John Holt vorwiegend auf lernpsychologische und antipädagogische Aspekte in der Diskussion und Kritik konzentriert, wird George Dennison mit seiner legendären „First Street School" in New York 1964/65 weltweit zum Mentor einer neuen Generation von Reformschulen. Paul Goodman, der libertäre Philosoph, Soziologe und Literat wird mit seiner grundsätzlichen Kritik am Schulsystem zum wichtigsten theoretischen und kritischen Impulsgeber für eine Ideologie- und Institutionenkritik am System Schule. Er spricht vom „Verhängnis der Schule" (engl. 1964, dt. 1975) als einem Zustand planmäßiger und parapolitischer Unterrichtung mit dem Ziel, Arbeitslosigkeit zu verzögern, zu verhindern und die gewünschte Ordnung aufrechtzuerhalten.

Den in diesem Zusammenhang kritisierten Schulkasernen, die sich für ihn lediglich durch subtilere Methoden der Gewalt Mitte des 20. Jahrhunderts von jenen aus dem 19. Jahrhundert unterscheiden, setzt er das Konzept einer „beiläufigen Bildung und Erziehung" gegenüber, wie sie exemplarisch von George Dennsion in seiner Schule praktiziert wurde. In fünf Punkten fasst Paul Goodman dieses Konzept zusammen:

„Ich denke

1 beiläufige Erziehung (durch Beteiligung an dem, was in der Gesellschaft geschieht) sollte das Hauptmedium des Lernens sein;
2 die meisten High Schools sollten abgeschafft werden, Jugendgemeinschaften anderer Art sollten deren soziale Funktion übernehmen;
3 die College-Ausbildung sollte dem Eintritt in den Beruf nicht vorausgehen, sondern danach erfolgen;
4 die Hauptaufgabe der Erzieher müsste es ein, dafür zu sorgen, daß in allen Bereichen der Gesellschaft beiläufiges Lernen ermöglicht wird. Gegebenenfalls sollte die Gesellschaft neue, sinnvolle Betätigungsfelder mit neuen erzieherischen Möglichkeiten schaffen;
5 das Ziel der Grundschulpädagogik sollte es sein, bis zum

Alter von zwölf Jahren die freie Entwicklung des Kindes zu schützen und zu fördern, weil der von Gesellschaft und Familie ausgeübte Druck zu groß ist, als daß das Kind ihm aus eigenen Kräften widerstehen könnte“ (Goodman 1978, S. 21/22).

Die staatliche Regelschule weist damit für den Anarchismus folgende Kritikpunkte auf:

- Schule als Institution
- Schule als Staatsschule
- Schule als nicht-reformierbarer Lernort
- Schule als Ort parapolitischen Handelns.

Für die libertäre Pädagogik heißt dies:

1 Schüler und Lehrer werden zu Objekten der Bürokratie und Verwaltung. Beide können sich gegen diese Form der indirekten und strukturellen Gewalt nur subversiv zur Wehr setzen. Schule wird für junge Menschen zu einem speziellen Rechtsraum mit vorgegebenen Verordnungen zur Regelung des Generationenverhältnisses.

2 Das Staatsschulwesen als verordneter Zwang (Schulpflicht) ist ein Relikt aus einer vordemokratischen Epoche. Staatsschule bedeutet, dass alle das lernen müssen, was wenige wollen. Staatsschule wird zum Exerzierfeld für Gehorsam und Einordnung.

3 Die Nicht-Reformierbarkeit der Regelschule ist System und hat Tradition. Schulreformen dienen der Anpassung an neue gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen. Es findet keine wirkliche „Reform vom Kinde aus“ statt.

Wenn in den 70er Jahren von John Holt eine Initiative in den USA mit der Parole „Growing Without Schooling“ (1978) ins Leben gerufen wurde, dann zeigt diese die Zielrichtung der Kritik an: Es geht nicht nur um die Abschaffung der Schule, um die Abschaffung institutionalisierten Lernens und Lehrens. Es geht der anarchistischen Schulkritik ab den 1960er Jahren auch um eine Neudefinition von Bildung und Erziehung.

Der kritische Blick des Anarchismus auf die Schule als Ort tradierter Machtverhältnisse.

2.4 Libertäre Pädagogik als Ideologiekritik

Als ideologiekritischer Ansatz setzt sich der Anarchismus seit dem 19. Jahrhundert an verschiedenen Stellen mit dem Phänomen Erziehung grundsätzlich auseinander und sucht nicht nach Reformen und Veränderungen, sondern nach Wegen zur Abschaffung derselben.

Mit dieser fundamentalistischen Kritik an Erziehung nehmen sie einen Standpunkt vorweg, der erst ab Mitte der 1970er Jahre unter dem Begriff der „Antipädagogik“ und „Kinderrechtsbewegung“ eine breite Öffentlichkeit erreicht und seitdem mehr oder weniger in der Diskussion ist.

Die bislang differenzierteste Position dazu finden wir bei dem Individualanarchisten Walther Borgius mit seiner Schrift „Die Schule – Ein Frevel an der Jugend“ (1930), die heute als eine anarchistische Kinderrechtsposition zu werten ist. Walther Borgius schreibt: „Die Kinder, bis zum Alter der Mündigkeit, haben tatsächlich in der europäisch-amerikanischen Kultur rechtlich und sachlich genau die Stellung, wie die Sklaven in der antiken Kultur. Wir sehen nur den *Sklaven* immer mit den sentimentalen Augen der Beecher-Stowe an, das Kind immer mit den stumpfen, verständnislosen Augen des Erwachsenen und sehen daher nicht die Gleichheit der Situation“ (Borgius 1930, S. 188/189).

Es geht hierbei nicht um eine *pädagogische Kritik* an der Pädagogik. Ziel ist vielmehr eine radikale Institutionenkritik an Familie und Schule sowie eine Ideologiekritik am System Erziehung

– es geht um eine *antipädagogische Kritik* an Pädagogik. Diese Position, die bereits im letzten Jahrhundert im Anarchismus angelegt war, konnte sich jedoch erst ab den 1960er Jahren erstmals als ein mehr oder weniger geschlossenes System der Ideologiekritik definieren. Einen Keim für diese Antipädagogik finden wir bei dem Individualanarchisten Max Stirner Mitte des letzten Jahrhunderts. In einer Artikelserie in der „Rheinischen Zeitung" schreibt er 1842 über „Das unwahre Prinzip unserer Erziehung, oder: Humanismus und Realismus" und macht deutlich, dass das Ziel der Pädagogik die freie Persönlichkeit sein muss und Bildung und Erziehung deshalb nicht das Wissen in den Vordergrund stellen dürfen – sei es humanistisch oder rationalistisch legitimiert -, sondern die *Willensfreiheit*.

Politisch findet sich diese Position in der Gegenwart als Kinderrechtsbewegung wieder, wie sie beispielsweise von John Holt als einem zentralen Mentor in den letzten 20 Jahren vertreten wird. Es geht um Rechte für Kinder, um die anthropologische, rechtliche und politische Gleichstellung der Kinder, um – wie der deutsche Antipädagoge Hubertus von Schoenebeck es ausdrückt – die Durchsetzung einer „Entscheidungskompetenz" und „Mitteilungskompetenz" für Kinder. Für John Holt heißt dies: „Ich schlage vor, die Kindheit zu ersetzen, indem wir jedem jungen Menschen, gleich welchen Alters, alle Rechte, Privilegien, Pflichten und Verantwortlichkeiten erwachsener Bürger zugänglich machen, damit er sich ihrer bedienen kann, wenn er möchte" (Holt erstmals 1975, hier 1978, S. 13). Diese kinderrechtliche und antipädagogische Position, die damals wie heute für große Verunsicherung, Verwirrung und Spott in der Welt der Pädagogik und Erziehung sorgt, hat ihren Keim in einer anarchistischen Anthropologie und Politik der Kompromisslosigkeit und des Optimismus hinsichtlich zentraler Freiheitsrechten.

3. Das Problem der Freiheit in der libertären Pädagogik

Im Sinne von Kant bedeutet Erziehung in der Neuzeit die Freisetzung des Menschen *mit* Zwang. In der libertären Pädagogik dagegen wird Erziehung als Freisetzung *ohne* Zwang verstanden. In der Logik vom „Ordnungsmodell Erziehung" als Gene-

rationenvertrag bedeutet dies die Aufhebung von Erziehung – also Antipädagogik.

Der Anarchismus wirkt mit seiner libertären Pädagogik an dieser Stelle ideologiekritisch auf Bildung und Erziehung in dem Sinne, dass er davon ausgeht, dass eine lediglich transzendental verortete Freiheit gesellschaftliche Unfreiheit impliziert. Die Verbindung von innerer Freiheit und äußerer Unfreiheit, wie sie im kantischen Lösungsweg der Freiheitsantinomie begründet wird, ist für den Anarchismus nicht tragfähig. Freiheit ist immer empirisch und real zu begreifen. Es fehlt dem Anarchismus damit – anders als bei Kant und bis heute nachfolgenden bürgerlich-pädagogischen Theorien – die Vorstellung eines transzendentalen Freiheitsbegriffes, der losgelöst von Kausalität und Empirie besteht. Freiheit im libertären Sinne erhält, im Verständnis geisteswissenschaftlicher Pädagogik, lediglich einen empirischen Charakter und keinen intelligiblen (nur mit Verstand und Vernunft begreifbar). Damit begibt sich der Anarchismus aber auch in eine Sackgasse bei der Lösung des Freiheitsproblems. Als eine im Kern materialistische Erziehungslehre und Philosophie führt der Anarchismus keinen zweiten Freiheitsbegriff – bei Kant ist es ein transzendentaler – ein und bleibt bei einem empirischen stehen. Freiheit wird zu einer Erscheinung der Sinnenwelt. Damit entsteht aber das Problem, dass der freie Wille der Natur des Menschen unterworfen wird und damit aber nicht frei sein kann, da Natur Kausalität und Determiniertheit bedeuten.

In der Politik löst der Anarchismus dieses Problem von Freiheit und Zwang durch die Ablehnung des Staates als Ordnungsmodell. Das Ordnungs- und Rechtsmodell „Staat“, dessen Kennzeichen das Monopol von öffentlicher und gesellschaftlicher Macht und Gewalt einerseits sowie ein unkündbarer Vertrag zwischen Individuum und Gesellschaft andererseits ist, wird im Anarchismus durch das Ordnungs- und Rechtsmodell „Anarchie“ abgelöst. Anarchie selbst ist gekennzeichnet durch das Nichtvorhandensein von öffentlicher Macht und Gewalt sowie durch individuelle und kündbarer Einzelverträgen von Individuen untereinander. Die „Rettung der Freiheit“ (I. Kant) geschieht durch die Auflösung von strukturellen und individuellen Herrschaftsstrukturen.

Analog dazu werden Erziehung und Bildung vom Anarchismus ebenfalls als ein Ordnungsmodell betrachtet. Das Ordnungsmodell des modernen Staates basiert auf einem *Gesellschaftsvertrag* und das der modernen Pädagogik auf einem *Generationenvertrag*. In der Pädagogik der Aufklärung und der Neuzeit wird Freiheit im Kontext dieses Generationenvertrages vor allem als ein mentales Problem definiert. Freiheit bedeutet „Freiheit zu höheren Bindungen. Freiheit heißt also die Möglichkeit, sich aus niederen Bindungen zu lösen und höhere anzuerkennen. Demnach bedeutet sie eine Werterhöhung der Person: das eigentliche Erwachen zum Geist“ (Spranger 1952, S. 2). Der Generationenvertrag wird aus dieser geisteswissenschaftlichen Sicht als eine *Anleitung zur Freiheit* verstanden und impliziert ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis.

In dem Maße, wie der Anarchismus den Staat als legitimen Ort von Zwang, Macht und Herrschaft ablehnt, in dem Maße muss er auch Erziehung und Bildung als zielgerichtete Intervention ablehnen.

Die Verbindung von Staat und Erziehung sowie Bildung ist nicht nur eine systematische, sondern auch eine ideen- und sozialgeschichtliche. So wie sich in der Neuzeit die Idee des Staates durchsetzte, so gewann auch öffentliche Erziehung und Bildung an Bedeutung.

Für libertäre Pädagogik bedeutet dies, dass sie, um Freiheit ermöglichen zu können, auf öffentliche Bildung und Erziehung verzichten muss, da diese als Herrschaftsverhältnis gesehen werden.

4. Thesen zur Aktualität libertärer Pädagogik

1 Als staats- und ideologiekritischer Ansatz steht eine libertäre Position als Alternative im Kontext der Bildungspolitik indem sie eine *Entstaatlichung von (Bildungs-)Institutionen* legitimiert.

2 Die weltweite Alternativschulbewegung ab den 1960er Jahren hat weniger die klassischen reformpädagogischen Konzepte aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zum Ausgangspunkt, als vielmehr eine libertäre Kritik an Institutionen und an pädagogischen Konzepten. Das Konzept der

„Selbstregulierung“(Negt 1986) oder das der „Mathetik“ (v. Hentig 1984) muss ideengeschichtlich im Kontext mit dem gestalttherapeutischen Ansatz von Paul Goodman gesehen werden und auch neueste Konzepte zum Lernen in und außerhalb der Schule greifen auf jene von John Holt zurück.

3 Die Kinderrechtsbewegung in der Bundesrepublik (Stern Hg.) 1995) basiert bis heute auf anthropologischen, lerntheoretischen und politischen Annahmen, die ihren Ausgangspunkt in einem libertären Bewusstsein haben. Hierzu gehören die Staats- und Institutionenkritik, der anthropologische Optimismus bezüglich der Autonomie und Selbstverantwortung des Menschen sowie das Abwehr- und Anspruchsrecht gegenüber dem Staat.

4 Wir finden weniger eine offene und bewusste Rezeption des Anarchismus in der Bildungs- und Erziehungsdiskussion vor als vielmehr eine Traditionslinie, die verdeckt. aber nachhaltig seit dem 19. Jahrhundert erhalten blieb und heute jenseits klassischer anarchistischer Organisationsstrukturen anzutreffen ist. Außerdem – und dies spielt für den Anarchismus insgesamt eine Rolle – führte der evokative und stigmatisierende Begriff des „Anarchismus“ in den letzten 200 Jahren eher dazu, ihn als ein Phänomen der Barbarei und des Terrorismus zu kennzeichnen, als ihm einen etablierten Platz im gesellschaftlichen Diskurs zu geben.

Literatur

Borgius, W.: Die Schule – Ein Frevel an der Jugend. Berlin 1930

Goodman, P.: Das Verhängnis der Schule. Frankfurt/M. 1975; engl. 1964

Goodman, P.: Erziehung – Zwangsjacke oder Freiheit. Meppen 1978

v. Hentig: Wie frei sind freie Schulen? Stuttgart 1985

Holt, J.: Zum Teufel mit der Kindheit. Wetzlar 1978; engl. 1975

Holt, J.: Ohne Schule groß werden. In: B. Suin de Boutemard (Hg.): Alternatives Vorlesungsverzeichnis Freier Nachbarschaftsuniversitäten mit Findbuch. Lindenfels/Odenwald 1981, S. 242-247; engl. 1978

Klemm, U.: Libertäre Pädagogik. Hamburg 1995

Negt, O.: Selbstregulierung als Realitätsprinzip pädagogischer Arbeit. In: H. J. Jürgensmeier (Hg.): Alternative Bildung? Hannover 1986, S. 27-41

Rousseau, J.-J.: Der Gesellschaftsvertrag. Stuttgart 1974

Spranger, E.: Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit. In: Bildung und Erziehung, 5. Jg., Januar 1952, H.1, S.1-14
Stern, B. (Hg.): Kinderrechte. Ulm 1995
Wolff, R.P.: Eine Verteidigung des Anarchismus. Wetzlar 1979; engl. 1970

John Nyambe

Learner-Centred Pedagogy: Pedagogic Emancipation and Democratisation in Post-Apartheid Namibia

Introduction

The following paper deals with the processes of political liberation and democratization in post-colonial Namibia. In the pedagogical field these processes are reflected in a crucial paradigm-shift: the transition from teacher-centred pedagogy to learner-centred pedagogy. But there is the danger that the ongoing processes get stuck in rhetoric. The following lines try to give an overview of the obstacles and problems of this transition.

About history

Located in the south-western part of Africa, the Republic of Namibia covers a geographical area of 825, 418 km^2, and has a total population of 1, 820, 916 (Namibia, 2008, p. 1). It borders on Angola and Zambia in the north, Botswana in the east and South Africa in the south, while the Atlantic Ocean washes its western coastline. Like many of the African states, Namibia bears a history of colonial occupation suffered over a period of more than a hundred years. The territory endured two colonial regimes; firstly – Germany (from 1884-1915) and then apartheid South Africa (1915-1990). However, neither of the two colonial regimes paid any significant attention to the education of the indigenous inhabitants (Ndilula, 1988, p. 388; Ellis, 1988, pp. 402-406; Melber, 1998, p. 407).

Having no interest in the provision of education to the Nami-

bian people, and with their insatiable greed for land, the Germans concentrated on seizing the land, which led to the displacement and mass extermination of indigenous communities. Despite a deliberate policy to leave the provision of native education in the hands of the missionaries, the Germans, nevertheless, ensured that they retained control over the vision and philosophy of this education. According to Angula and Lewis (1997, p. 234), this was necessary in order:

> [...] to ensure that the kind of training made available served the needs of the masters of the country: a source for their servants and labourers. African education was designed to keep them inferior and to avoid inculcating such mischievous and intolerable ideas as democracy, the brotherhood of man, human freedom and the like. (p. 234)

In order to ensure that the German colonial masters were served with servants who had the appropriate social qualities and attitudes, mission education concentrated on "instilling the values of obedience, order, punctuality, sobriety, honesty, diligence and moderation" (Cohen, 1994, p. 67). With their self-proclaimed duty to convert and civilize the African, mission education did not go beyond teaching of the basic literacy necessary for reading the bible, hymn books and other evangelical literature (Cohen, 1994, p. 67).

Far from improving the status of education, the shift of colonial power to South Africa in 1915 further exacerbated the situation by entrenching ethnically and racially segregated education systems for blacks, coloureds and whites (United Nations Institute for Namibia [UNIN], 1984, p. 4). The three education systems were unequal, differing in both quantity and quality, with education for whites being of superior quality, followed by that for coloureds and, lastly, that for blacks (Department of Education and Publicity, SWAPO of Namibia, 1981, p. 151; Storeng, 2001, p. 42).

Education not only served to perpetuate disparities in educational provision among the various ethnic and racial groups, but also became "part of the politics of exclusion and oppression of the majority of Namibians" (Pomuti, LeCzel, Liman, Swarts & Van Graan, 2003, p. 9). The racially and ethnically segregated

education system ensured privilege for the white minority and strengthened their political authority and economic base (Pomuti, et al., 2003, p. 9). As for the indigenous communities, the apartheid establishment introduced Bantu education that aimed to ensure a cheap black labour force in the Bantustans or homelands. Thus, at independence, on March 21, 1990, Namibia inherited an education system that largely reflected the segregationist and divisive tendencies of the apartheid era (Angula, 1999, p. 10).

Oppressive pedagogy during apartheid occupation of Namibia

Despite the much celebrated political Independence, Namibia's classrooms were still haunted by a legacy of a pedagogy that was heavily based on apartheid's oppressive practices. An authoritarian model of pedagogy, supported by institutionalised forms of discrimination based on skin colour and race, was a deliberately choice of the apartheid regime to perpetuate the colonial interest. As future citizens, learners in apartheid classrooms had to be well imbibed with the appropriate political and social disposition necessary for ensuring the continued and 'peaceful' existence of the apartheid establishment. Oppressive pedagogies were used to facilitate subject content knowledge where learners were coerced into believing false and oppressive mythologies such as that of "the war-like blacks" and "the peaceful whites", or that of "white initiative and black labour"; the false mythologies that were taught in most history and social studies school text books at the time (Ellis, 1988, pp. 402-405).

In addition, oppressive pedagogies were reinforced through militarization of the classrooms. Despite the fear and intimidation it evoked, learning 'facilitated' through the barrel of the gun became commonplace in most schools and represented the climax of apartheid's oppressive regime at the level of the classroom.

Many white teachers in Namibia are soldiers, especially in the north, north east, north west and central part of Namibia. *It is very difficult to imagine someone being taught by a teacher with a pistol on his hip and a machine gun in the corner of the classroom.*

These teachers may teach for only one week before being replaced. They are not trained and are not appropriate for teaching. This has forced many children to leave school before completing their education. All boarding schools are surrounded by army units that generally attempt to recruit school children as their informers or for active service in the army. In contrast, white children are being trained in weapon handling and self-defence in all secondary boarding schools [emphasis, mine]. (Ndilula, 1998, p. 393)

While not suggesting an entirely submissive colonial populace, and indeed, while acknowledging resistance efforts through popular movements such as NANSO [Namibia National Student Organisation] and SWAPO [South West Africa People's Organisation], the soldier teacher was an extension of the repressive mechanism that sought to promote obedience, passivity and fear of authority among learners. More often than not, the very same soldier teachers conducted military raids on the same schools and learners they were teaching, shifting the blame to SWAPO freedom fighters. Pedagogic contexts were characterised by brutal terror and lack of freedom in learning. By and large, the pedagogy was far from, in Freirean words, a pedagogy for critical conscientization.

Learner-centred pedagogy and the post-apartheid democratisation of teaching and learning

Surely, a pedagogy such as the one described above could not be accepted in an independent Namibia as it was antithetical to the newly adopted political and ideological values. Thus, at independence, Namibia was faced with a challenge to liberate and democratise not only the broader macro-level socio-economic structures in society, industry and government but also the democratisation and liberation of the micro-level classroom teaching and learning. With its emancipationist and liberationist underpinnings, learner-centred pedagogy was thus adopted as part of the broader political imperative to democratise and humanize teaching and learning in post-apartheid Namibia. Learner-centred pedagogy was adopted as a political strategy for

emancipating, democratising and enhancing of social justice in the pedagogic relationship between the teacher and the learner.

As a pedagogy that advocates democratic relations between teacher and learner, contrary to the authoritarian pedagogy under apartheid, learner-centred pedagogy was seen as an appropriate strategy for transforming a society built on domination and inequality (apartheid society) into one built on democracy and social justice (supposedly, post-apartheid Namibia). It should also be noted that long before Namibia's independence in 1990, learner-centred pedagogy was already being experimented with in many of the Namibian exile schools (for instance, in *Kwanza-Sul*-a Namibian refugee camp in Angola) as the future pedagogy for an independent Namibia. Learner-centred pedagogy was seen as compatible with the ideals of democracy and social justice that were not only being pursued by the liberation movement but would also be adopted in an Independent Namibia.

Based on its underpinning theories, principles and practices, learner-centred pedagogy was seen as the appropriate pedagogy to radically move Namibian classrooms from the oppressive teacher centred classrooms of the colonial dispensation to democratic, learner-centred classrooms in post-apartheid Namibia. Viewed from its theoretical bases in the progressive, constructivist and Freirean models of education, learner-centred pedagogy was then seen as an effective tool for post-apartheid democratisation of teaching and learning.

Central to the principle of democracy that underpins learner-centred pedagogy is the freedom of the learner from control by an external authority (Dewey, 1964, p. 170; Rogers & Freiberg, 1994, p. 7). Not only does this principle seek to empower the learner by according him/her a strong voice in the design and implementation of the teaching and learning process, but it also values the needs and interests of the learner (Stears & Malcolm, 2005, p. 23; Coetzer, 2001, p. 83). The principle of democracy evokes an emancipatory vision where students take charge of their own learning and are seen as active, creative and self-regulatory (Taylor, 1999, p. 108), contrary to the oppressive apartheid pedagogic practices described in the preceding sections. From the perspective of a Freirean pedagogy, which is "a non-authoritarian parti-

cipatory pedagogy" (Wilmot, 2005, p. 63), the principle of democracy underpinning learner-centred pedagogy calls for a radical departure from the "banking mode of education" to "a critical democratic pedagogy for self and social change" (Freire, 1970, p. 53; 1973, p. 13).

Learner-centred pedagogy views teaching and learning as a democratic process which involves power shifts towards the learner by according him/her a more visible (in the Bernsteinian sense – Bernstein, 1990), active and central position in the pedagogic relationship. Inversely, this entails power shifts away from the teacher, and a de-centring of the teacher and his/her relegation to an almost invisible pedagogic position at the backstage of the classroom as a facilitator of the teaching and learning process. Based on democratic principles, knowledge is viewed not as a static amount of content but as what the learner actively constructs and creates from experiences and interaction within the socio-cultural context.

As part of the process of democratising and humanising teaching and learning in post-apartheid Namibia, learner-centred pedagogy accorded the learner and the teacher new pedagogic identities. The learner became someone who is now empowered, more active and participative and constructor of knowledge, an identity that sought to undo the passivity, obedience and repressiveness that characterised apartheid classrooms. For the teacher, the new pedagogic identity entailed being a soft-hearted facilitator of the learning process, a non-authoritarian figure, someone that occupied an invisible (in a Bernsteinian sense- Bernstein, 1990) position at the back of the classroom while learners are given the chance to take the lead in their own learning.

Given the socio-political context at independence, and the pressing political imperative to democratise and humanize classrooms that suffered from apartheid repressive pedagogies for many decades, learner-centred pedagogy was not only a legitimate choice but also the natural choice for Namibia at the time. However, this is not to suggest that the pedagogy was wholesale embraced by everyone without any resistance, as feelings of dissatisfaction, criticism and resistance towards the new pedagogy

were expressed by some sectors of the Namibian public especially at the inception of the pedagogy in Namibian schools.

In the following section, the paper demonstrates that despite it being chosen as the official pedagogy in Namibian schools, its implementation has, however, been faced with challenges and obstacles.

Traditional pedagogic structures and pedagogic change

While learner-centred pedagogy was chosen as the official pedagogy that would facilitate the emancipation and democratisation of teaching and learning in post-apartheid Namibia, its implementation at the micro-level of the classroom has not been without problems. One such problem has been the narrow interpretation of leaner-centred pedagogy that has tended to see the new pedagogy as a matter of simply changing the teacher's pedagogic skills and attitudes from teacher-centredness to learner-centredness. This narrow interpretation has tended to ignore changes in the broader structural and systemic factors that influence how teachers implement the new pedagogy.

Thus, while the pedagogy is seen as a matter of changing the teachers' teaching skills and attitudes from a teacher-oriented pedagogy to the one oriented towards the learner, no similar changes are advocated for the external structural factors. As a result, structural and systemic arrangements that were meant for the traditional teacher centred pedagogy have remained unchanged. For instance, while teachers should change to a learner-centred pedagogy, no similar changes are being instituted to change traditional practices such as rigid time-tabling, the rigid sequencing and pacing of teaching to suit the new pedagogy at the classroom level. Learner-centred pedagogy calls for new principles in the organisation of time and space, and different rules for the organisation of the work of the teacher.

Thus, while on the one hand, a new pedagogy is being implemented at the classroom level, on the other hand there is still clinging to traditional practices that are not compatible with the new pedagogy. For instance, learner-centred pedagogy implies a pedagogy that is democratic, highly participatory and flexible

enough to respond to the individual needs and interests of the learner. It implies a pedagogy where the learner is repositioned to the centre of the classroom and actively takes charge of his own learning. But this is not possible in a situation that is characterised by strong external frame factors that do not only impose many prescriptions on the teacher but expects the teacher to meet these prescriptions.

The persisting traditional practices such as rigid time-tabling, rigid sequencing and pacing schemes are in stark contrast with learner-centred pedagogy. The existence of these traditional structural practices in a system that is pursuing a learner-centred pedagogy suggests a narrow understanding of the pedagogy that does not take cognizance of the external frame factors. Learner-centred pedagogy is supposed to be understood in a broader sense that implies change not only in the teacher's pedagogic skills but also the structural context in which the teacher is supposed to practice these new skills.

Material and economic factors

Apart from a narrow understanding that is limited to instituting changes only at the classroom level, another problem is that of trying to implement a pedagogy transferred from a western-socio cultural context characterised by material abundance to a remote rural setting where material scarcity is the norm (Storeng, 2001, p. 207). The lack of instructional resources and facilities to support the uptake of new pedagogic initiatives has been cited as one of the obstacles not only in Namibia alone but also countries such as Uganda (Sikoyo, 2006). Also to be noted, often times the lack of resources is accompanied by an uneven distribution of even the few resources that are available with the result that some schools are more advantaged than others, with the rural poor schools always being the disadvantaged ones.

While the successful implementation of learner-centred pedagogy demands for the availability of instructional resources and facilities to facilitate student learning by exposing them to various perspectives and sources of knowledge, such resources are not readily available. The lack of instructional resources and faci-

lities ranges from the lack of physical facilities such as libraries and, in some cases, school buildings, to the lack of sufficient textbooks for use in the classrooms. Yet, one of the assumptions of a learner-centred pedagogy is that there is availability of sufficient and relevant materials that learners can use as they actively engage in the learning activities. Therefore, where such resources are lacking, learning in a learner-centred way is seriously hampered.

The lack of instructional resources and facilities is compounded by huge class sizes in some parts of the country. Ideally, learner-centred pedagogy is effectively implemented in smaller class groups where it is possible for the teacher to give individual attention and to ensure that each learner is actively involved in the learning process. With student numbers going closer to forty in some of the schools (Ministry of Education [MoE], 2006, p. 30), it becomes difficult to ensure that teaching is adapted to the individual learning needs and interests of each learner. Instead, there is a tendency to see the whole class as if they were all a faceless mass, progressing at the same pace of learning. In her study, Storeng (2001) described the situation as follows:

The study demonstrates that the implementation of learner-centred teaching has been challenged by a number of frame factors, e.g., large classes, lack of time, problems of speaking and understanding English, shortage of teaching aids, textbooks and resource literature. (p. 209)

The issue of language has also constituted another problem. While English is the medium of instruction, the language that is being used to facilitate learner-centred teaching, not many teachers and learners are fully proficient in the language. In most cases, English is a second, third or even fourth language of some of the learners and teachers, despite it being the official medium of instruction. Many teachers and learners have their own mother tongue languages that they use most of the time. As a result, understanding concepts in English and being able to communicate one's ideas properly in a learner-centred context becomes a problem.

Cultural aspects

Worth of consideration is the issue of the cultural clash between learner-centred pedagogy and the cultural context in which it is being implemented, especially at the lower phases of schooling. In most Namibian cultures, children are supposed to conform to certain traditional expectations such as showing respect towards adults. Being critical of the ideas of an adult or questioning the ideas of an adult can be viewed as being disrespectful. In most cases, learners are expected not to be critical of adults or to question adults. While this situation is changing in some parts of society due to a mix of cultures it still holds true for others. Thus, while learner-centred pedagogy is underpinned by a culture that presents the learner as someone that is critical and questioning, this may not be the case in some of the cultures. Some of the tenets of learner-centred pedagogy therefore become difficult to implement in such cultural settings.

Conclusion

While an investigation of whether or not learner-centred pedagogy in post apartheid Namibia achieved its objectives of democratisation and emancipation of teaching and learning is a huge subject that is beyond the scope of this paper, it is possible to argue that, given the factors outlined in the foregoing discussion, the pedagogy may not have fully achieved the purpose for which it was intended. The fact that it is being understood and implemented in a narrow sense, and that there is a lack of a broader understanding of the pedagogy in the sense of instituting structural changes, and the material, economic and cultural factors that are likely to mitigate against proper implementation of the pedagogy suggest that the objectives of pedagogic emancipation and democratisation may not have been fully attained. However, it can also be argued that the fact that Namibia has introduced a change from teacher-centredness to learner-centredness, in the pursuance of the democratisation and liberation of teaching and learning, is a positive achievement that needs to be acknowledged. It constitutes a good foundation that can be further built upon.

Reference list

Angula, N. A. (1999). Education for all: The Namibian experience. In K. Zeichner & L. Dahsltrom (Eds.), *Democratic teacher education reform in Africa: The case of Namibia* (pp. 8-28). Oxford: Westview.

Angula, N., & Lewis, S. G. (1997). Promoting democratic processes in educational decision making: Reflections from Namibia's first 5 years. *International Journal for Educational Development*, *17*(3), 222-249.

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control*. London: Routledge.

Coetzer, I. A. (2001). A survey and appraisal of outcomes-based education (OBE) in South Africa with reference to progressive education in America. *Educare*, *30*(1), 73-93.

Cohen, C. (1994). *Administering education in Namibia: The colonial period to the present.* Windhoek: Namibia Scientific Society.

Dewey, J. (1964). Progressive education and the science of education. In R.D. Archambault (ed.), *John Dewey and education: selected writings* (pp. 169-181). Chicago: The University of Chicago Press.

Ellis, J. (1988). South African school texts for Namibia. In B. Wood (ed.), *Namibia 1884-1984: Readings on Namibia's history and society* (pp. 402-406). London: Namibia Support Committee.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury.

Melber, H. (1988). New tendencies of an old system: Neo-colonial adjustments within Namibia's system of formal education. In B. Wood (Ed.), *Namibia 1884-1984: Readings on Namibia's history and society* (pp. 402-406). London: Namibia Support Committee.

Namibia. (2008). Retrieved August 28, 2008, from http://en.wikipedia.org/wiki/Namibia

Ndilula, N. (1988). Namibian education and culture. In B. Wood (Ed.), *Namibia 1884-1984: Readings on Namibia's history and society* (pp. 383-401). London: Namibia Support Committee.

Pomuti, H., LeCzel, D. K., Liman, M., Swarts, P., & van Graan, M. (2003). *Practising critical reflection in teacher education: Case study of three Namibian teacher development programmes*. Okahandja: NIED.

Rogers, C., & Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Sikoyo, L. (2006). Recontextualising official pedagogic discourse: Teachers' efforts to adopt a pedagogic innovation. The Fourth Basil Bernstein Symposium (pp. 459-485), 6 July-9 July 2006, Paul Robeson Campus Centre, Rutgers University Newark Proceedings.

Stears, M., & Malcolm, C. (2005). Learners and teachers as co-designers of relevant science curricula. *Perspectives in Education*, 23(3), 21-30.

Storeng, M. (2001). *Giving learners a chance: Learner-centredness in the reform of Namibian teaching*. Institute of International Education, Stockholm University.

SWAPO. Department of Information and Publicity. (1981). *To be born a nation: The liberation struggle for Namibia*. London: zed Press.

Taylor, N. (1999). Curriculum 2005: Finding a balance between school and everyday knowledges. In N. Taylor & P. Vinjevold (Eds.), *Getting learning right: Report of the President's education initiative research project* (pp. 105-130). Johannesburg: The Joint Education Trust.

United Nations Institute for Namibia. (1984). *Education policy for independent Namibia: Some fundamental considerations.* Lusaka: Zambia.

Wilmot, P. D. (2006). Towards a vantage point for understanding teachers as recontextualisers of knowledge: The case of outcomes-based assessment policy implementation at two South African schools. *The Fourth Basil Bernstein Symposium* (pp. 414-433), 6 July-9July 2006, Paul Robeson Campus Centre, Rutgers University-Newark Proceedings.

Maria Denkmayr, Teresa Nadeje

„For us, we are here in Africa ...“

Ein Schulprojekt in Uganda und seine Schwierigkeiten

Der Bildungssektor spielt in der globalen Entwicklungszusammenarbeit (EZA) eine bedeutende Rolle. Bildung, so der herrschende Konsens, stellt eine notwendige Voraussetzung für Entwicklung und gleichzeitig ein wesentliches Entwicklungsziel dar. Doch trotz jahrzehntelanger Bemühungen stehen die Entwicklungsländer im Bildungsbereich heute vor gravierenden Problemen. (vgl. Langthaler/Lichtblau 2006) Das Schulprojekt, von dem dieser Artikel berichtet, stellt einen Versuch dar, auf diese Probleme zu reagieren – und zwar nicht im Kontext öffentlicher EZA, sondern auf Basis des Engagements einiger Privatpersonen aus Uganda, Österreich und Deutschland.

Wir, zwei Studentinnen des Sonderschullehramts (an der PH Wien), hatten im vergangenen Jahr die Möglichkeit, für drei Monate als Volontärinnen im Schulprojekt Kimanto mitzuarbeiten. Dabei waren wir ständig mit Fragen um die Wirksamkeit des Projekts und die Sinnhaftigkeit unseres Einsatzes konfrontiert, mit denen wir uns in diesem Artikel näher auseinandersetzen wollen.

Die Bildungssituation in Uganda

Das ugandische Schulsystem gliedert sich in sieben Jahre Primarschule und sechs Jahre Sekundarschule. Mit dem Abschluss der sechsten Sekundarschulstufe wird die Universitätsreife erreicht. Neben den öffentlichen Schuleinrichtungen gibt es zahlreiche privat finanzierte Schulen und Hochschulen. Seit der Regierungsinitiative „Universelle Grundbildung für alle“ ist die Schulpflicht in der Verfassung verankert. Seit 1997 müssen für die öffentliche Primary School keine Schulgebühren mehr bezahlt werden, für die Eltern fallen jedoch dennoch Kosten für Schuluniform, Schulmaterial und gegebenenfalls Mittagessen an.

Uganda ist, wie die meisten afrikanischen Länder südlich der Sahara, von einer niedrigen Bildungsbeteiligung gekennzeichnet. Laut Fischer Weltalmanach (2007, S. 533) betrug die Einschulungsrate in den Grundschulen 2004 beinahe 100%, allerdings bei einer sehr hohen Drop-out-Quote (Slezak, Tillmann 2006), und in den Sekundarschulen lag sie nur bei rund 15%. Die Alphabetisierungsrate betrug 2004 bei den männlichen Personen 77%, bei weiblichen Personen 58%. Die besonders niedrige Bildungsbeteiligung in den höheren Bildungssektoren bringt das Problem des Mangels an Fachkräften und an gut funktionierenden Institutionen mit sich, die dringend notwendig wären, um den Entwicklungsprozess voranzubringen. Den Schulen fehlen dringend notwendige Finanzmittel, was schlechte Schulausstattung, LehrerInnenmangel und hohe KlassenschülerInnenzahlen zur Folge hat. Darunter leidet wiederum die Qualität des Unterrichts.

Das Schulprojekt Kimanto

Die Idee, eine „besondere“ Schule in Kimanto, einem Dorf im Nordosten Ugandas, zu errichten, wuchs durch die Bekanntschaft mehrerer Menschen, UganderInnen und EuropäerInnen, und deren Wunsch, die Bildungssituation in Kimanto zu verbessern. In der typisch ugandischen Streusiedlung leben laut Schätzung des „Chairmans“[1] von Kimanto etwa 7000 Menschen. Neben der öffentlichen Grundschule gibt es noch zwei kleinere private „Primary Schools“ – und seit 2007 das mit österreichischem und deutschem Spendengeld finanzierte Schulprojekt, in dem wir mitarbeiteten. Zum Zeitpunkt unserer Heimreise im Juni 2008 wurden dort 30 Kinder im Alter von 5 bis 11 Jahren unterrichtet.

Der Unterricht soll an der Methode Maria Montessoris orientiert sein. Die Idee dazu stammt vom Verein in Österreich, der auch die dafür notwendigen Materialien gespendet hat (s. http://www.geocities.com/future4uganda/). Projektverantwortliche in Uganda ist Victoria Kalungi, die selbst aus Kimanto

1 Bürgermeister

stammt, jetzt aber in der nächsten größeren Stadt lebt. Sie empfängt und verwaltet das von einem österreichischen und einem deutschen Verein für die „running costs“ zur Verfügung gestellte Geld und ist für die Kommunikation mit den Geldgebern sowie die Umsetzung vor Ort praktisch allein zuständig.

Während unseres Aufenthalts in Kimanto war Victoria Kalungi außerdem unsere Ansprechpartnerin, die uns jedoch bezüglich unserer Arbeit kaum Vorgaben setzte. Außer uns unterrichtete noch Mr. Grace, ein Lehrer aus dem Dorf, und zeitweilig eine ausgebildete Montessori-Lehrerin aus der Hauptstadt Kampala. Für den Unterricht stand uns eine große Menge gespendetes Schulmaterial wie Hefte, Stifte, Papier sowie Montessori-Material zur Verfügung. Anfangs war es unser Ziel, das gespendete Material vorzustellen und soweit einzuführen, sodass die Kinder sowie Mr. Grace selbstständig damit arbeiten können. Da erst wenige SchülerInnen lesen und schreiben konnten, gaben wir diesem Unterrichtsbereich mehr Priorität.

Ziel des Projekts: Bildungsqualität

Vorrangig soll mit dem Schulprojekt die Qualität der Schulbildung für eine kleine Zahl an bedürftigen Kindern im Dorf verbessert werden. Durch eine geringe SchülerInnenanzahl in den Klassen, qualifizierte Lehrpersonen und neue Unterrichtsmethoden wird das Erreichen dieses Ziels angestrebt. Außerdem müssen die SchülerInnen keine Kosten für den Schulbesuch tragen; auch Schulmaterial, Uniformen und tägliches Essen werden bezahlt.

Das Ziel der Qualitätsverbesserung resultierte aus der Einsicht in die Mängel an den öffentlichen Schulen. Von den fehlenden Ressourcen in der Regierungsschule in Kimanto konnten wir uns bei mehreren Besuchen dort selbst ein Bild machen. Es fehlt an Unterrichtsmaterial und der notwendigen Infrastruktur; die rund 200 Kinder der ersten Schulstufe werden in einem Klassenraum ohne Dach und Einrichtung unterrichtet. Die Motivation der LehrerInnen ist bei einem geringen und unregelmäßig ausbezahlten Gehalt denkbar niedrig. Für Individualität und Selbstbestimmung ist kein Platz; der Unterricht ist von Sprech-

chören und Abschreibübungen geprägt. Ein Beispiel dafür ist folgende Situation aus einer Geographiestunde in einer vierten Klasse: Auf die Frage „What are physical features?“ antworten die SchülerInnen im Chor: „Physical features are natural landforms which can be easily seen and are created by God.“ Einen Inhalt auswendig korrekt reproduzieren, diesen vor allem bei der Prüfung wiedergeben zu können, steht vor dem Verstehen.

Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Projektidee

Für das Verfehlen der selbst gesetzten Ziele in Projekten der EZA, von dem auch Geschichte und Gegenwart der öffentlichen EZA gekennzeichnet sind, gibt es sicherlich eine Vielzahl komplexer Gründe. Im Folgenden möchten wir uns mit einigen davon, die sich durch unsere Erfahrungen in Kimanto besonders herauskristallisierten, genauer auseinandersetzen.

Englische Unterrichtssprache

Die Kinder, die wir unterrichteten, hießen z.B. Monica, Charles, Susan oder Wilberforce. So wie ihre Vornamen sind auch die ersten Wörter, die sie als SchulanfängerInnen schreiben lernen, nicht etwa „Maama“ oder „Baaba“ (Mama und Papa auf Lusoga[2]), sondern englische Begriffe. Englisch ist als ugandische Amtssprache die offizielle Unterrichtssprache in Ugandas Schulen. Wenn die Kinder mit etwa 6 Jahren in die Schule kommen, verstehen sie, vor allem auf dem Land, kaum ein paar Wörter Englisch, das mit den lokalen Sprachen Ugandas etwa so viel zu tun hat wie etwa Türkisch mit Deutsch. Zwar wird besonders in den niedrigeren Schulstufen mit den Kindern meist noch viel in der lokalen Sprache gesprochen, doch der Lese- und Schreibunterricht findet in der Regel von Anfang an auf Englisch statt. Birgit Brock-Utne (2006, 38ff) sieht die Tatsache, dass afrikanische SchülerInnen nicht in ihrer Muttersprache, sondern meist in einer für sie fremden Sprache, jener der ehemaligen Kolonialmächte, unterrichtet werden, als das größte Bildungsproblem Afrikas. Um die Bil-

2 Lusoga ist die lokale Sprache in Kimanto.

dungsqualität zu heben, wäre ein Unterrichtsmodell anzustreben, das lokale Inhalte in lokaler Sprache vermittelt.

Unser Kollege in der Schule, Mr. Grace, übernahm in seinem Unterricht die in Uganda übliche Praxis: Als ersten Schritt zum Lesen lernen die Kinder das Buchstabieren des Alphabets in englischer Aussprache. Vom Buchstabieren ausgehend folgt das Lesen kurzer Wörter, immer laut, meist im Chor, z. B.: „Letter C, Letter U, Letter P. – CUP!"

Als wir im gemeinsamen Unterricht mit Mr. Grace versuchten, Wörter auf Lusoga zu finden, die mit einem bestimmten Buchstaben beginnen, wurde deutlich, dass die Kinder mit dieser Übung außerordentlich große Schwierigkeiten hatten, obwohl manche von ihnen schon recht gut buchstabieren konnten. Es fehlte ihnen offensichtlich das Verständnis dafür, dass jeder Buchstabe einen gesprochenen Laut abbildet. Im Nachgespräch mit unserem Kollegen zeigte sich auch er verwundert über die Schwierigkeiten der Kinder, erklärte uns jedoch, sie seien eben „weak" – schwach. Von Laut-Buchstaben-Korrelation und anderen Voraussetzungen für das Lesenlernen hat Mr. Grace noch nie etwas gehört. Dass er selbst lesen gelernt hat, verdankt er wohl eher seiner besonderen Intelligenz als den Methoden seiner früheren LehrerInnen.

Davon, den Erstleseunterricht in der Muttersprache der Kinder (und auch der LehrerInnen), abzuhalten, hält Mr. Grace wenig. Immerhin gibt es für UganderInnen nach seiner Ansicht kaum etwas Wichtigeres als die englische Sprache zu beherrschen. Wer sich auf Englisch ausdrücken kann, dem stehen beruflich mehr Möglichkeiten offen; er/sie kann sich nicht nur im eigenen Dorf, sondern auch in der Hauptstadt und sogar im Ausland verständigen. Das Beherrschen von Schreiben und Lesen auf Lusoga nützt den Kindern aus dieser Perspektive nichts. Auf unser Argument, in Österreich nehme der Englischunterricht im Stundenplan nur vier bis fünf Stunden pro Woche ein, erklärte uns Mr. Grace: „For us, we are here in Africa. Our children are not as clever as yours."[3]

3 In Uganda übliche englische Formulierung, steht etwa für: Was uns betrifft, wir sind hier in Afrika.

Diese Überzeugung der eigenen Rückständigkeit gegenüber uns Weißen und die damit verbundene Glorifizierung von allem, was aus den „entwickelten“ Ländern kommt, begegnete uns während unseres Aufenthaltes in Uganda erschütternd häufig. Der daraus resultierende Wert der englischen Sprache auch als Statussymbol drückte sich beispielsweise auch darin aus, dass die Leiterin des Schulprojekts bei einer Schulfeier, bei der neben den Eltern auch wichtige Persönlichkeiten des Dorfes anwesend waren, eine Rede an die SchülerInnen richtete – nicht in deren und ihrer eigenen Muttersprache, sondern auf Englisch.

Doch selbst wenn die im Schulprojekt verantwortlichen Lehrpersonen den Anspruch hätten, zumindest in den ersten Schuljahren Lusoga als Unterrichtssprache zu verwenden, wäre dies schwierig zu realisieren. Denn die ugandischen Schulbücher sind durchwegs auf Englisch. Bücher auf Lusoga gibt es zwar, doch sie sind selten und schwierig zu bekommen und es fehlt an Beispielen für die Umsetzung eines Lese- und Schreibunterrichts in lokalen Sprachen, an denen sich die LehrerInnen orientieren könnten.

Englisch als Sprosse auf der Karriereleiter – zumindest für die, die es erlernen.

Qualifizierte LehrerInnen

Guter Unterricht braucht gut ausgebildete und motivierte LehrerInnen. Die in der ugandischen LehrerInnenausbildung vermittelten Unterrichtsmethoden zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie in Klassen mit bis zu 200 SchülerInnen und einer Tafel als einzigem Unterrichtsmittel angewandt werden können und sind deshalb von Chorsprechübungen und Auswendiglernen geprägt. Dass mit einer solchen Methodik das Potential der Projektschule, in der nur etwa 30 SchülerInnen pro Klasse vorgesehen sind, nicht ausgeschöpft werden kann, leuchtet ein. Ziel der Projektverantwortlichen war es daher ursprünglich, einer Lehrerin oder einem Lehrer aus dem Dorf eine Montessori-Ausbildung zu finanzieren. Eine solche Ausbildung stellt in Uganda die einzige uns bekannte Alternative zur herkömmlichen LehrerInnenausbildung dar.

Da es jedoch nicht gelang, eine geeignete Person im Dorf zu finden, wurde statt dessen eine Montessorilehrerin aus der Hauptstadt Kampala engagiert. So arbeiteten wir (zeitweilig) mit zwei Lehrern zusammen; mit Mr. Grace, dem Lehrer aus dem Dorf, und mit Agnes, der Montessorilehrerin. Mr. Graces Unterricht bestand überwiegend aus den schon erwähnten Chorsprechübungen. Besonders häufig übte Mr. Grace mit den Kindern die Zahlen von 1 bis 10. Wir hörten dann aus dem Klassenraum eine Stunde lang den Chor der SchülerInnen in monotonem Rhythmus auf Englisch von 1 bis 10 zählen, wobei sie sich als VorsprecherInnen abwechselten. Während die Kinder mit dieser Übung beschäftigt waren, nickte Grace oft, auf einem der kleinen Kinderstühle sitzend, ein. Lernfortschritte wurden mit solchen Übungen kaum erzielt. Wenn wir den Kindern Ziffern in gemischter Reihenfolge zeigten und sie nach dem dazugehörigen Zahlwort fragten, zeigten sie sich ratlos, von einem Mengenverständnis ganz zu schweigen.

Agnes' Unterricht war hingegen gut strukturiert und basierte auf der Verwendung der vorhandenen Montessorimaterialien. In den Aufgabenstellungen an die Kinder versuchte sie, sich an deren Lernstand zu orientieren – was in ugandischen Grundschulen kaum üblich ist. Allerdings hatte Agnes Verständigungs-

probleme mit den Kindern, da sie Lusoga nicht als Muttersprache spricht. Dazu kommt, dass Agnes sich im Dorf als Fremde fühlte und auch so behandelt wurde. Zu Beginn ihrer Arbeit in der Schule glaubten einige DorfbewohnerInnen, die neue Lehrerin der „Muzungu-Schule“[4] sei Amerikanerin. Der „Kulturschock“ war für Agnes durch den Wechsel von ihrem Leben in der Mittelschicht Kampalas zum Leben im Dorf wohl beinahe genauso groß wie für uns als Europäerinnen. Agnes beklagte sich uns gegenüber oft über den niedrigen Lebensstandard im Dorf. Ihre Sozialisation in der Mittelschicht Kampalas erschwerte es ihr, mit den Menschen im Dorf nähere Kontakte zu schließen. Mit den Kindern arbeitete sie gern, obwohl sie davon überzeugt war, sie seien weniger intelligent als Stadtkinder.

Für die Schule ist Mr. Grace unserer Einschätzung nach dennoch, und gerade wenn eine Lehrerin wie Agnes oder gar weiße Volontärinnen unterrichten, unverzichtbar – er ist im Dorf angesehen und hat guten Kontakt zu dessen wichtigen Persönlichkeiten sowie zu den Eltern der SchülerInnen. Seine geringe Begeisterung für den Lehrberuf ist verständlich, wenn man bedenkt, dass dieser die einzige Möglichkeit darstellt, im Dorf eine Anstellung mit fixem Gehalt zu bekommen – das bei der Berufswahl LehrerIn sicherlich vorherrschende Motiv. Soll das Schulprojekt von der Dorfgemeinschaft mitgetragen werden, so ist ein lokaler Lehrer unbedingt nötig. Obwohl Agnes Uganderin ist, kann sie in Kimanto nicht – im Sinne von Brock-Utne – lokale Inhalte in lokaler Sprache unterrichten. Wünschenswert wäre eine qualifizierte Lehrperson, die im Dorf kulturell verankert ist.

Warum so wenig Partizipation der Dorfgemeinschaft?

Als eine weitere wesentliche Schwierigkeit im Projekt erlebten wir, dass die betroffenen Personen, also primär die Familien der SchülerInnen, aber auch wichtige Persönlichkeiten des Dorfes wie der Chairman nur in geringem Maße beteiligt und eingebunden waren. Auch die Projektverantwortliche beklagte sich häufig über die mangelnde Mitarbeit. Das zeigte sich zum Bei-

4 Muzungu bedeutet Weiße/r.

spiel daran, wie wir das Schulhaus bei unserer Ankunft vorfanden. Die Räume waren schmutzig und das Gelände ungepflegt; es war offensichtlich, dass sich dafür für längere Zeit niemand für die Pflege verantwortlich gefühlt hatte. Die Felder rund um das Schulgebäude, die eigentlich für den Anbau von Mais und Bohnen für das Schulessen gedacht waren, wurden von einzelnen Familien zu ihrem Privaterwerb genutzt. Außerdem schien uns das Schulprojekt im Dorf überraschend wenig präsent. So waren nicht einmal die direkten Nachbarn genauer informiert. Was alle wussten, war, dass „Muzungus" am Projekt beteiligt waren und das Geld für die Schule „from outside" kam. Uns überraschte das geringe Interesse der Eltern an der Schule – immerhin ist sie, im Gegensatz zu den weiteren Grundschulen in Kimanto – völlig kostenlos. (Das änderte sich übrigens während unseres Aufenthalts. Offensichtlich verhalf die Anwesenheit von zwei weißen Lehrerinnen dem Projekt zu mehr Prestige.)

Woher kommt die geringe Beteiligung derjenigen, die eigentlich vom Projekt profitieren sollen?

Uns sind dafür während unseres Volontariats unter anderem zwei Gründe aufgefallen, die wir für wesentlich halten:

- **Idee von außen:**

Die Idee des Schulprojekts wurde außerhalb des Dorfes entwickelt; neben der Uganderin Victoria Kalungi von einigen EuropäerInnen, die nur kurze Zeit in Uganda bzw. Kimanto verbracht haben. Zwar wurde Victoria Kalungi selbst in Kimanto geboren und hat durch ihre Familie, die großteils dort lebt, noch viele Kontakte. Doch ihre langen Aufenthalte in Amerika und Europa und ihr Leben in Jinja, der zweitgrößten Stadt Ugandas, haben ihren Status im Dorf verändert. Sie wird als wohlhabend (was sie im Vergleich zu den Dorfbewohnern auch ist) und nicht mehr richtig zugehörig wahrgenommen. Wenn sie bei einem ihrer Besuche in ihrer Stadtkleidung aus dem Auto steigt, wird sie schnell von neugierigen BeobachterInnen umringt, die oft auch mit Bitten um (finanzielle) Unterstützung zu ihr kommen.

Die Projektidee entstand also nicht aus einem artikulierten Bedürfnis der DorfbewohnerInnen, sondern wurde diesen praktisch fertig „vorgesetzt". Auch in die darauf folgende Realisierung waren die Betroffenen nicht eingebunden. Gerade das wäre

aber unserer Ansicht nach von Anfang an wichtig gewesen, um deren Identifikation mit dem Projekt zu erreichen. Zum jetzigen Zeitpunkt ist dies wohl nur mehr schwer möglich, da die Schule als etwas „Fremdes“ wahrgenommen wird.

- **Finanzierung von außen:**

Die finanziellen Mittel für das Schulprojekt kommen, wie bereits erwähnt, von einem österreichischen und einem deutschen Verein. Mit diesem Geld wurde das Schulgebäude erbaut, wofür qualitativ hochwertiges und teures Material verwendet wurde, das sich die DorfbewohnerInnen für ihre eigenen Häuser nicht leisten können.

Wenn die Projektverantwortliche mit weißen BesucherInnen ins Dorf kommt, wird meist ein Fest veranstaltet, bei dem in Europa gesammelte Kleidungsstücke, Schulmaterial und Spielsachen ausgeteilt werden. Wir sehen ein solches Auftreten von EuropäerInnen als „WohltäterInnen“ insofern kritisch, als wir befürchten, dass dadurch das Klischee der unendlich reichen „Muzungus“ bestätigt und verstärkt wird. Genau dieses Klischee führte unserer Meinung nach dazu, dass die Eltern der Kinder sich am Projekt nicht gemeinnützig und unentgeltlich beteiligen wollten (wie es von den Verantwortlichen ursprünglich erwartet wurde). So muss beispielsweise eine Köchin für das tägliche Mittagessen der SchülerInnen bezahlt werden, anstatt eine Arbeitsteilung zwischen den Müttern zu organisieren. Diese Haltung ist durchaus nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass in Kimanto Möglichkeiten, sich ein wenig Geld zu verdienen, äußerst selten sind. Das Schulprojekt hat ganz offensichtlich die finanziellen Mittel, um Gehälter zu bezahlen – warum sollte daher jemand seine Arbeitskraft gratis zur Verfügung stellen?

Schluss

Nach unseren Erfahrungen und angesichts der dargestellten Schwierigkeiten im Schulprojekt sind wir der Ansicht, dass das Ziel, die Qualität der Bildung für einige Kinder im Dorf zu verbessern, im Moment höchstens teilweise erreicht wird. Durch die kleinere Klassengröße und den Unterricht der Montessorilehrerin besteht zumindest in diesen Aspekten ein qualitativer

Unterschied zum Unterricht in der Regierungsschule im Dorf. Dennoch bleiben wesentliche Probleme des ugandischen Schulsystems wie der Schriftspracherwerb auf Englisch oder fremde Unterrichtsinhalte bestehen. Die oben erwähnten Punkte geben sicher keine Antwort auf die Frage, warum die Bildungszusammenarbeit oft ihre Wirkung verfehlt; wir glauben jedoch, dass sie nicht nur im beschriebenen, sondern auch in anderen Projekten der EZA hindernd auftreten und daher Relevanz besitzen.

Trotz unserer Konzentration auf die Schwierigkeiten des Projekts möchten wir betonen, dass für uns positive Erlebnisse während unseres Aufenthaltes in Uganda überwogen haben. Wir sind den BewohnerInnen von Kimanto dankbar dafür, dass sie uns in ihrem Dorf wohnen ließen und uns dadurch diese Erfahrungen in einer fremden Kultur ermöglichten, was ihnen umgekehrt wohl nicht möglich ist.

Literatur

Brock-Utne, Birgit (2006): Development Cooperation in the Field of Education. In: Journal für Entwicklungspolitik (JEP) 4/2006. Mandelbaum Edition Südwind, S. 27-51

Fischer Weltalmanach 2007 (2006). Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag

Langthaler, Margarita; Lichtblau, Pia (2006): Einleitung: Bildung und Entwicklung. In: Journal für Entwicklungspolitik (JEP) 4/2006. Mandelbaum Edition Südwind, S. 4-26

Slezak, Grabriele; Tillmann, Leonhard Günther (2006): Jamhuri ya Uganda; Republic of Uganda – EAU. Abrufbar unter: http://www.oefse.at/publikationen/laender/uganda.htm (4.3.2009)

Uganda Bureau of Statistics (2006): The 2002 Uganda Population and Housing Census. Education and Literacy. Kampala

Alexander Ragossnig

Das „Learn for Life-Projekt“ – Bildung ohne Grenzen

Im Mai 2005 wurde in Varanasi – im indischen Bundesstaat Uttar Pradesh – die „Learn for Life-Schule“ ins Leben gerufen. Diese Schule ist eine Entwicklungsinitiative der „Learn for Life – Another World is Possible – Society“ (www.learn-for-life.at). Als gemeinnütziges Hilfswerk wurde diese eigenständige Nicht-Regierungs-Organisation gegründet, um die Lebenssituation benachteiligter Menschen zu verbessern und Kindern aus den Armenvierteln von Varanasi eine freie Schulbildung zu geben.

Die „Learn for Life-Schule“ ist eine alternative Bildungseinrichtung, welche im sogenannten *non-formalen* Bildungsbereich tätig ist. Parallel zu den privaten und öffentlichen Schulen des *formalen* Sektors bietet dieses Schulprojekt eine Grundschulbildung an, wodurch auch jene Kinder Berücksichtigung finden, für die im konventionellen Bildungswesen keine Ausbildung möglich ist.

Die Bildungslage in Indien

Zur Jahrtausendwende sind in Indien geschätzte 30 – 40 Millionen schulpflichtige Kinder ohne Bildung gewesen (vgl. UNESCO 2001: 34, Mehrotra 2005: 384). In den vorangegangenen fünf Jahrzehnten hatte sich eine sehr positive Entwicklung in der Grundschulbildung vollzogen, wobei sich die Einschulungsrate der 5 bis 9-Jährigen von 42,6 % (1950/51) auf 95,7 % (2001/02) erhöhte (Sacchidananda 2005: 9). Zu erwähnen ist dabei aber, dass diesen Bruttowerten[1] deutlich niedrigere Nettowerte gegenüberstehen.

Im Grundschulbereich der 6 bis 11-Jährigen wurde 1997/98 ein Bruttowert von 90,3%, aber nur ein Nettowert von 73,6% er-

1 Bruttowerte = Werte einschließlich der Kinder, die über oder unter dem entsprechenden Schulalter liegen

mittelt (UNESCO 2001: 30/31). Im Vergleich zu diesem gesamtindischen Ergebnis fiel jenes im Bundesstaat Uttar Pradesh noch krasser aus. Eine Brutto-Einschulungsrate von 62,3% wird dort einer Netto-Rate von 46,8% gegenübergestellt, wobei sich letztere nur auf jene Schulkinder bezieht, die im offiziell vorgesehenen Schulalter sind.

Diese quantitative Entwicklung lässt zudem außer Acht, dass viele der Schulkinder ihre Grundschulbildung vorzeitig abbrechen (vgl. Council for Social Development 2006: 36). Weiters geht aus den Einschulungsraten nicht hervor, dass selbst bei abgeschlossener Ausbildung oft keine entsprechenden Fähigkeiten erworben werden können. Dieser Umstand ist nicht zuletzt auf die Qualität der Bildung in indischen Schulen zurückzuführen, die heute nach wie vor als mangelhaft zu bezeichnen ist.

Die indische Regierung hat nun den Bildungsproblemen ihres Landes mehr Aufmerksamkeit geschenkt und dem Recht einer *Bildung für alle* in der Verfassung gesetzlich Nachdruck verliehen (vgl. Sacchidananda 2005: 21). In der Praxis konnte das Ziel universeller Grundschulbildung dennoch nicht verwirklicht werden. Anstelle einer freien und verpflichtenden Grundschulbildung für alle 6 bis 14-Jährigen, wurden vorerst nur die ersten fünf Grundschuljahre kostenlos gemacht (Sharma 2002: 97). Und selbst in diesem Bildungsabschnitt der 6 bis 11-Jährigen lässt der freie Bildungszugang für Millionen indische Kinder auf sich warten.

Die staatliche Bildungsinitiative ist als oberflächliche Maßnahme ohne Tiefenwirkung anzusehen. Die rechtlichen Bestimmungen haben nämlich nur in geringem Maße zu realen Veränderungen im Bildungswesen geführt. Das deklarierte Ziel einer *Bildung für alle* täuscht vielmehr darüber hinweg, dass auch weiterhin zahlreiche Missstände existieren.

Die notwendige Anhebung der öffentlichen Bildungsausaben ist ausgeblieben und mit 4 % des Bruttonationalprodukts (BNP) als unzureichend anzusehen. Für die Umsetzung einer universellen Grundschulbildung wären nämlich Bildungsinvestitionen in der Höhe von schätzungsweise 6 % des BNP erforderlich (vgl. Council for Social Development 2006: 43).

Zu berücksichtigen ist in diesem Kontext auch die Kinderar-

beit, welche heute noch mindestens 10 Millionen Kinder betrifft (vgl. Council for Social Development 2006: 180ff). Eine umfassende Studie des *Government of India* (1998/99) ermittelte das Ausmaß der Kinderarbeit in sechs Bundesstaaten und brachte zu Tage, dass in etwa 6 – 7 % der Kinder im Alter von 6 – 9 Jahren eine wirtschaftliche Tätigkeit verrichten. Für die Altersgruppe der 6 bis 14-Jährigen ergab sich bereits ein Anteil von 14 %, wobei jene Kinder im Durchschnitt täglich etwa 3 Stunden erwerbstätig gewesen sind.[2]

Eine bedeutende Veränderung der Situation ist in diesem Bereich nicht zu erwarten. Denn Kinderarbeit ist wesentlicher Bestandteil der Überlebensstrategien ärmerer Bevölkerungsschichten und wird Kindern als sozio-ökonomischer Zwang auferlegt. Solange also die gesellschaftlichen Lebensumstände der ärmeren Bevölkerung unverändert bleiben, wird auch die Notwendigkeit zur Kinderarbeit bestehen.

Die rechtliche Forderung eines allgemeinen Bildungszugangs hat vor allem in qualitativer Hinsicht wenig an den bestehenden Verhältnissen geändert. Gesellschaftliche Ungleichheiten treten nun zwar weniger stark in Zahlen zu Tage, doch bleiben sie durch ein qualitatives Bildungsdefizit bestehen. So erhält die Masse der Bevölkerung nur eine zweitklassige Bildung, die keinen Weg aus der wirtschaftlichen und kulturellen Armut mit sich bringt, sondern in erster Linie nur als „Opium fürs Volk“ fungiert.

Das indische Bildungssystem ist nach wie vor von schulischen Hierarchien gekennzeichnet, die der Entwicklung einer Zweiklassengesellschaft förderlich sind. Innerhalb eines dualen Systems findet man eine freie, jedoch rückständige Bildung staatlicher Schulen vor, die mit einer exklusiven Bildung privater Institutionen konkurriert. Moderne, englischsprachige Schulen dominieren zunehmend den allgemeinen Bildungsbereich, wobei die Kostenpflichtigkeit jener Schulen zu einem selektiven Bildungszugang führt.

2 Das genaue Ausmaß der Kinderarbeit lässt sich aber schwer ermitteln, allein schon deshalb weil allgemeine Unklarheit über dessen konkrete Definition besteht.

Während der private Bildungssektor vor drei Jahrzehnten nur einen geringen Bruchteil des Bildungswesens verkörperte (vgl. Council for Social Development 2006: 45), ist er heute in manchen Städten bereits als größter Bildungsträger anzusehen. Im urbanen Bereich von Uttar Pradesh sind private Schulen sogar mit einem Anteil von mehr als 70% repräsentiert (Mehrotra 2006: 234).

Private Schulen gelten unter der indischen Bevölkerung als die besten Bildungseinrichtungen (vgl. Sacchidananda 2005: 64-66). Diese verallgemeinerte Sichtweise ist aber allein schon deshalb in Frage zu stellen, weil es innerhalb des privaten Bildungssektors mehrere Typen von Schulen gibt, die nicht nur hinsichtlich der Höhe ihrer Schulgebühren, sondern auch bezüglich ihrer Dienstleistungen und ihrer schulischen Ausstattung stark variieren.

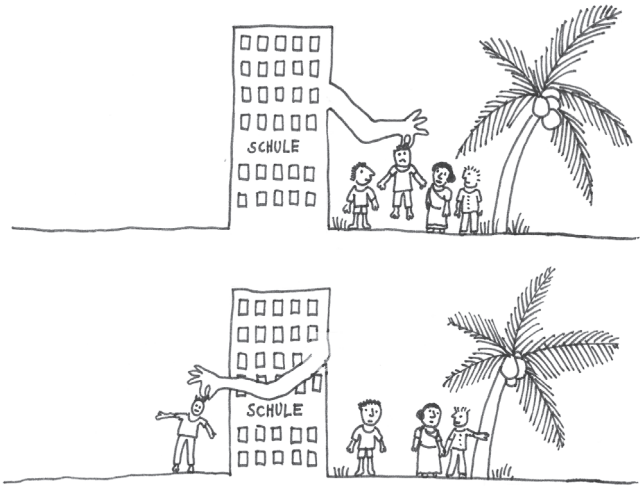
Wenn man nun aber nach den Gründen für den gesellschaftliche Standpunkt fragt, so lässt sich folgendermaßen argumentieren: Im staatlichen Bildungssystem bestehen Bildungsmängel. Diese haben die steigende Nachfrage nach einer privaten Schulbildung hervorgerufen, welche den Anforderungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens besser entspricht als die veraltete und inflexible Bildung staatlicher Einrichtungen. Moderne Schulausstattung und innovative Unterrichtsgestaltung sowie effizientes Management sind dabei als die wesentlichen Vorzüge der privaten Schulen zu erwähnen (Sacchidananda 2005: 66-71).

Mit dem Aufkommen der modernen Privatschulen zeichnet sich nun eine Entwicklung ab, die das Bildungswesen in nachhaltiger Weise prägt und mit einem umfassenderen Wandel der indischen Gesellschaft in Zusammenhang steht. In vielen dieser Schulen wird nämlich eine moderne, westlich orientierte Ideologie verbreitet, die einen kulturellen Machtanspruch gegenüber der einheimischen Kultur erhebt.

Die englischsprachige Kultur stellt dabei nicht nur ein Statussymbol der indischen Elite dar, sondern hat auch die gesellschaftliche Mittelschicht und die breite Masse der unteren Bevölkerungsschichten in ihrer gesellschaftlichen Orientierung und kulturellen Identität stark beeinflusst. Mit der Ausbreitung der

englischen Sprache wird die indische Bevölkerung in zunehmendem Maße fremden Kultureinflüssen ausgesetzt. Traditionelle Bereiche des kulturellen Lebens werden von einer übermächtigen, westlichen Kultur aufgesogen oder aber in diskriminierender Weise davon isoliert (Sinha 1997: 47-58).

Nachdem das konventionelle Bildungssystem in vielen Bereichen versagt, bedarf es alternativer Wege der Bildung, um bestehende Probleme zu beheben, mit dem primären Ziel unberücksichtigten Kindern eine Chance zur Bildung und zu einem besseren Leben zu geben.



Wenn Bildung ins gesellschaftliche Nirgendwo versetzt...

Alternative Wege der Bildung

Zur Schulgemeinschaft der „Learn for Life-Schule“ gehören inzwischen mehr als 50 Kinder aus den Armenvierteln von Varanasi. Das Alter der Schüler liegt zwischen 5 und 13 Jahren, wobei die meisten der Kinder zuvor noch in keine andere Schule gegangen sind. Entsprechend gering ist ihre Bildung, die sie gegebenenfalls im familiären Umfeld oder im Leben auf der Straße

erworben haben, weshalb die Kinder alle noch als „ungebildete Schuleinsteiger“ zu bezeichnen sind.

Im Unterricht wurden die Kinder nach ihrem Alter auf zwei Schulstufen verteilt, wobei sich die erste Klasse der 5 bis 9-Jährigen angenommen hat, während die Zweite die 10 bis 13-Jährigen betreut. In beiden Grundschulklassen wird ein Wissen vermittelt, das jenem der indischen Vorschulen sehr nahe steht. Nachdem die Kinder zuvor keine schulische Bildung erhalten haben, setzt die Bildung eben am Lernniveau der Vorschulen an (vgl. Sharma 2002: 92ff). Den Kindern der „Learn for Life-Schule“ wird dadurch eine bedarfsorientierte Bildung ermöglicht, welche die bestehenden Bildungslücken überbrückt und die entgangene Vorschulbildung kompensiert.

Alternative Schulen wie jene des „Learn for Life-Projekts“ versuchen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen, indem sie sich auf ihre Lebensbedingungen und ihre Alltagsprobleme beziehen. Alternative Bildung setzt damit die Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Hintergrundes voraus, wobei sie die Interessen des gemeinschaftlichen Umfeldes in den Bildungsprozess integriert.

Im Folgenden soll nun verdeutlicht werden, in welcher Weise die alternative Bildung der „Learn for Life-Schule“ auf die spezifischen Bedürfnisse desintegrierter Kinder und benachteiligter Familien einzugehen vermag. Es werden diesbezüglich einige Elemente des Schulkonzepts genannt, die bereits erfolgreich zur Anwendung gekommen sind.

1. Integrale Entwicklung

Von sehr wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung der Schule und die Wirksamkeit ihrer Bildung ist der Bezug zum traditionellen Leben, das für die Menschen aus den Armenvierteln einen zentralen Stellenwert besitzt.

Obwohl die wirtschaftliche Entwicklung der Stadt Varanasi die Verbreitung einer modernen Kultur mit sich gebracht hat und die englische Sprache dadurch zu einem nahezu unverzichtbaren Kommunikationsmedium geworden ist, wird in der „Learn for Life-Schule“ nach wie vor an der traditionellen Kultur der lokalen Bevölkerung festgehalten und der schulische Unter-

richt in der Muttersprache (Hindi) geführt. Damit wird jenem Bildungsideal entsprochen, das auch Mahatma Gandhi propagiert:

"In my opinion, the existing system of education is defective, apart from its association with an utterly unjust Government, in three most important matters:
1. It is based upon foreign culture to the almost entire exclusion of indigenious culture.
2. It ignores the culture of the heart and the hand, and confines itself to the head.
3. Real education is impossible through a foreign medium."
(Mahatma Gandhi, in: Young India, 1.9. 1921, zitiert nach: Beyer 1976: 42)

Die Kultivierung traditioneller Wertvorstellungen ist als Bildungsaspekt zu verstehen, welcher der Selbsterhaltung der lokalen Gemeinschaft förderlich ist. Damit wird die alternative Bildung der Schule weit mehr als nur in sprachlicher Hinsicht den Bedürfnissen der Familien aus den Armenvierteln gerecht.

Der Bezug zur kulturellen Tradition zeigt sich am Beispiel einer Schulfeier, die zu Ehren der hinduistischen Muttergöttin *Saraswati* alljährlich abgehalten wird. *Saraswati* gilt gläubigen Hindus als „Göttin der Weisheit und Gelehrsamkeit", weshalb sie als Schutzpatronin der Schulen Verehrung erhält.

An jenem „Saraswati-Fest" haben die Lehrerinnen der Schule religiöse Feierlichkeiten organisiert. Die Mutter einer Lehrerin – eine alte Brahmanin – ist dazu in die Schule gekommen, um die dazugehörigen Rituale der Feier auszuführen.

Auch die traditionelle Schulbekleidung der „Learn for Life-Schule" soll das Identitätsbewusstsein fördern. Sie entspricht der gelebten Kultur weit mehr als jene britischen Schuluniformen, die in vielen anderen Schulen getragen werden und die als Relikt der kolonialen Vergangenheit die kulturelle Entfremdung des Bildungswesens nahezu karikaturenhaft zur Geltung bringen.

Im „Learn for Life-Projekt" wird durch die Erhaltung der traditionellen Werte eine integrale Entwicklung bewirkt, weshalb auf die Tradition und die damit verbundenen Interessen der lokalen Gemeinschaft verstärkt eingegangen wird. Durch die Ori-

entierung an den Bedürfnissen der Menschen kann nämlich jenes Bewusstsein gefördert werden, welches für eine nachhaltige Bildung und Entwicklung notwendig ist. Die Leitung der Schule und die Führung des Schulunterrichts wurden aus diesem Grund von Personen übernommen, die selbst aus den Armenvierteln kommen und mit dem gemeinschaftlichen Milieu der Schule eng in Verbindung stehen. Zudem wird das Gemeinschaftsbewusstsein von einer Frauen-Initiative getragen, die als selbständige Arbeitsgruppe im Erwerbsleben tätig geworden ist.

2. Kultureller Dialog

Das Bildungskonzept der „Learn for Life-Schule" verschreibt sich nun aber nicht nur der Tradition, sondern versucht gleichzeitig auch moderne Entwicklungen des Kulturlebens zu berücksichtigen: Die Schule befindet sich in einem Touristen-Viertel der Stadt Varanasi, wodurch ein ständiger Kontakt mit Reisenden aus allen Teilen der Welt besteht. Menschen unterschiedlichster Kulturen gelangen mit der Schule in Verbindung und werden dort zur Mitarbeit animiert.

Indem sich jene Besucher am Schulprojekt beteiligen, entfaltet sich ein multikulturelles Leben. Dieses stellt eine kulturelle Bereicherung für die Schule dar und gibt den Kindern die Möglichkeit eine aufgeschlossene Weltanschauung zu entwickeln.

Der Unterricht der Schule ist dafür flexibel und kann neue Impulse entsprechend integrieren: Freiwillige Mitarbeiter – Studenten, Künstler, Sozialarbeiter, Entwicklungshelfer und Pädagogen – gestalten Mal-, Tanz-, und Bastelstunden, organisieren schulische Veranstaltungen und unternehmen gemeinsame Schulausflüge.

Diese Erfahrungen geben den Kindern Einblicke in andere Lebensbereiche und Lebensweisen. Dadurch wird ihnen geholfen mit dem Wandel der Gesellschaft und den damit einhergehenden Herausforderungen besser umzugehen. Über den kulturellen Austausch wird den Kindern die eigene Identität bewusst gemacht. Es entwickelt sich in ihrer Persönlichkeit ein multikulturelles Verständnis und es öffnet sich ihnen ein gesellschaftlicher Raum, der über das isolierte Dasein in ausgegrenzten Lebensräumen nicht erfahrbar wäre.

3. Ganzheitliche Bildung

Die alternative Bildung der „Learn for Life-Schule“ zielt auf eine ganzheitliche Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Aus diesem Grund wird Bildung nicht nur auf die Vermittlung intellektueller Fähigkeiten beschränkt. Nach dem Vorbild alternativer Bildungskonzepte – wie jener von *Rudolf Steiner* (vgl. Steiner 1990) und *Maria Montessori* (vgl. Montessori 1996) – werden auch die künstlerischen und handwerklichen Begabungen der Kinder gefördert.

Das ganzheitliche Wesen des alternativen Unterrichts ist somit in der Verbindung einer geistigen, emotionalen und praktischen Schulung zu sehen, wobei das spielerische Element im Vordergrund steht und auf eine Leistungsbeurteilung durch Noten verzichtet wird.

Die Ganzheitlichkeit des Unterrichts kommt in der „Learn for Life-Schule“ vor allem durch das *Yoga* zum Ausdruck. Die yogische Geist-Körper-Schulung hat bereits während der schulischen Anlaufphase Eingang in den Unterricht gefunden und wird seitdem von den Kindern praktiziert.

Neben dynamischen Dehn- und Aufwärmübungen wird im Yoga-Unterricht die körperliche und geistige Entspannung gelehrt. Im Wechsel aktiver und passiver Übungsphasen lernen die Kinder ihren Körper kennen, sowie ihren Geist zu kontrollieren. Die yogischen Übungen regen zur Selbsterfahrung an, wodurch das sprunghafte Temperament der Kinder gezügelt wird. Durch das Yoga entsteht eine positive Atmosphäre, die sich auf das gesamte Schulleben überträgt.

4. Gesundheitliche Versorgung

Ein weiteres wichtiges Element der „Learn for Life-Schule“ ist die gesundheitliche Versorgung. So werden alle Kinder ärztlich betreut. Der Schularzt ist ehrenamtliches Mitglied der „Learn for Life-Society“. Als freiwilliger Mitarbeiter kommt er regelmäßig in die Schule, um gesundheitliche Untersuchungen durchzuführen.

Viele der Kinder leiden unter Ernährungsmängeln, nachdem die Nahrungsversorgung in ihren Familien meist unzureichend ist. Auch Infektionen und Erkältungen sind gesundheitliche Pro-

bleme, die bei Kindern aus ärmeren Familien häufiger vorzufinden sind. Jene Erkrankungen stehen mit den Lebensumständen der Kinder in Zusammenhang, und sind nicht zuletzt auf die mangelnde Ernährung sowie die schlechten hygienischen Bedingungen zurückzuführen.

Den Eltern der Schüler fehlen die finanziellen Mittel für eine entsprechende gesundheitliche Betreuung. Die „Learn for Life-Schule“ sorgt deshalb für die Gesundheit der Kinder, indem sie eine nahrhafte Schulküche zur Verfügung stellt. In Ergänzung dazu werden die Kosten für notwendige Medikamente übernommen. Damit werden die Familien finanziell entlastet und Impulse für ein besseres Gemeinschaftsleben im schulischen wie im familiären Bereich gesetzt.

Bildung und Nachhaltigkeit

Neben der wirtschaftlichen Not sind in gesellschaftlich benachteiligten Familien auch noch soziale Zwänge, kulturelle Armut und traditionelle Formen der Diskriminierung als bildungshemmende Faktoren wirksam. Es ist die Summe dieser gesellschaftlichen Umstände, welche der schulischen und letztlich auch der gesellschaftlichen Integration benachteiligter und ausgegrenzter Gesellschaftsgruppen im Wege steht.

Hervorzuheben ist insbesondere das Problem, welches die geringe Bildung der Eltern und deren mangelndes Interesse für die Bildung der Kinder mit sich bringt. Studienergebnissen zufolge ist nämlich das Bildungsinteresse der Eltern in noch höherem Maße als die wirtschaftliche Situation der Familie dafür verantwortlich, ob Kinder einen Bildungsweg beschreiten und eine nutzenbringende Ausbildung erhalten (siehe Sacchidananda 2005: 45).

Wenn nämlich das gemeinschaftliche Umfeld der Kinder die schulische Bildung nicht zu fördern vermag und wenn letztere weder Nutzen noch Lösung sein kann für die Herausforderungen des Alltags, dann kann die Wirkung der Bildung nicht nachhaltig sein.

An die schulische Bildung sind deshalb mindestens zwei wesentliche Anforderungen gestellt: Alternative Bildung verlangt

nach einer *gemeinschaftsbezogenen* und *konsensorientierten* Entwicklung. Die Bildung muss einen praktischen Nutzen im Leben der Kinder erhalten. Ohne diese integrale Funktion bewirkt Bildung eine Entfremdung von der gemeinschaftlichen Lebenskultur. Mit der Loslösung von den kulturellen Wurzeln werden Kinder ins gesellschaftliche Nirgendwo versetzt. Identitätslos und herausgelöst von gemeinschaftlichen Bezügen wird ihnen jedoch keine bessere Zukunft gewährt.

Je besser sich nun eine Institution wie die „Learn for Life-Schule" in ihre gesellschaftliche Umwelt integrieren kann, desto wirksamer wird ihre Bildung sein, weshalb eine wechselseitige Annäherung von schulischen und gemeinschaftlichen Interessen anzustreben ist.

Dies kann durch die Meinungsbildung der Gemeinschaft erfolgen: Indem sich die Eltern und das gemeinschaftliche Umfeld am Bildungsprozess beteiligen, kann das schulische Wissen einen Eingang in die Lebenswelt finden. Indem die Schule als Ort der Kommunikation fungiert und die bestehenden Interessen zusammenführt, kann jenes gemeinschaftliche Potential freigesetzt werden, das für eine nachhaltige Entwicklung erforderlich ist.

Eine integrale Entwicklung setzt also nicht nur die Integration, sondern auch die aktive Partizipation der Gemeinschaft voraus. Indem die Menschen der lokalen Gemeinschaft das Projekt mitgestalten, kann die Eigendynamik des Projekts unterstützt werden sowie die Eigenständigkeit der Gemeinschaft selbst.

Die Eingriffe des Entwicklungsprojekts in das gesellschaftliche Gefüge sollten dabei kritisch hinterfragt werden. Die Ansicht benachteiligte Gruppen der Gesellschaft – im Sinne kultureller Toleranz und Selbstbestimmung – sich selbst zu überlassen, findet ihre Berechtigung. Jedoch setzt ein solcher Standpunkt die Eigenständigkeit der betreffenden Menschen voraus. Wenn aber essentielle Bedürfnisse wie Nahrung, Arbeit, Gesundheit und Bildung nicht befriedigt werden können, scheint eine Intervention notwendig und gerechtfertigt zu sein.

Dass durch die schulische Bildung auch kulturfremde Inhalte in die gemeinschaftlichen Lebensbereiche übergehen, ist unproblematisch, solange damit keine Fremdbestimmung der lokalen

Gemeinschaft verbunden ist. Dennoch besteht stets die Gefahr das Entwicklungsprojekte – in kolonialistischer Nachfolge – Machtansprüche gegenüber fremden Kulturbereichen erheben. Die Frage, ob und inwieweit solche ideologischen Absichten einer kulturellen Vereinnahmung auch hier bestehen oder aber hingegen humanistische Interessen, die der allgemeinen menschlichen Entwicklung dienlich sind, sei an dieser Stelle offen gelassen.

Literatur

Beyer, Horst (1976) *Indiens postkoloniales Bildungssystem: Zwischen Reform und kultureller Stagnation.* Tübingen: Erdmann

Council for Social Development (2006) *India Social Development Report.* New Delhi: Oxford University

Mehrotra, Santosh / Panchamukhi, P.R. / Srivastava, Ranjana / Srivastava, Ravi (2005) *Universalizing Elementary Education in India. Uncaging the 'Tiger' Economy.* New Delhi: Oxford University

Montessori, Maria (1996) *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik.* Wien: Herder

Ragossnig, Alexander (2006) *Alternative Bildungswege in Indien. Eine Fallstudie über das „Learn for Life-Projekt".* Wien: Diplomarbeit

Sacchidananda (Ed.) (2005) *School Community and the State.* New Delhi: Serials

Sharma, Ram Nath / Sharma, Rajendra K. (2002) *Problems of Education in India.* New Delhi: Atlantic

Sinha, R.P. (1997) *Inequality in India Education.* New Delhi: Vikas Publishing House

Steiner, Rudolf (1990) *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens – Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik.* Dornach: Steiner

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2001) *Education for Street and Working Children.* New Delhi: Unesco

Kontaktadresse „Learn for Life-Projekt"

www.learn-for-life.at

Birgit Fritz

Jana Sanskriti – The People's Culture

Das indische „Theater der Unterdrückten"-Netzwerk geht mutig, lustvoll und beharrlich seinen Weg

„We believe that promoting people's art is about developing people to think, represent, question, critique and reconstruct their experiences as citizens. We believe that this political action, this battle for citizenship involves creative action. Cultural action does not serve a secondary function for political action as some politicians are inclined to believe. It is not just celebrities who ought to share the platform with politicians. After all celebrities already have a captive audience. We suppose that it is the unrecognized creative action of people that should adorn the platform of politicians – the politicians who always claim to represent their constituencies."
(Aus der Endfassung des Grundsatzpapiers der „Federal Indian Theatre of the Oppressed Organisation", Kolkata, September 2006)

Die indische Theater der Unterdrückten – Bewegung *Jana Sanskriti* kann als die weltweit größte Bewegung dieser Art angesehen werden. Sie umfasst an die 60 Forumtheatergruppen in mehr als zwölf indischen Bundesstaaten und erreicht in ihrem föderalen Netzwerk an die fünf Millionen Menschen. *Jana Sanskriti* (zu Deutsch: Volkskultur) wurde in der Mitte der achtziger Jahre in einem entlegenen Dorf im Gangesdelta, Digambarpur, gegründet[1].

1 In den letzten fünf Jahren hat sich eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem TdU-Wien sowie anderen europäischen Theater der Unterdrückten-Gruppen und Jana Sanskriti entwickelt. Dazu gehören Tourneen des Kernteams von JS und Workshops von Sanjoy Ganguly in Europa und Besuche von europäischen Gruppen und JokerInnen in Badu und Kolkata für Trainings sowie die Teilnahme am jährlichen Mukthadara-Festival. Siehe auch www.tdu-wien.at sowie www.theatreoftheoppressed.org

Traditionelle Kunst und Kunsthandwerk sowie ländliche Strukturen waren und sind auch heute noch der Boden für diese spektakulär nachhaltige Arbeit, nicht zu vergessen die lange westbengalische Theatertradition sowie eine langjährige kommunistische Regierung, die ebenfalls wichtige Rahmenbedingungen für diese Arbeit (nicht unbedingt immer positive) bilden.

Auf Dialog aufbauende emanzipatorische Bildung, Paulo Freire und Augusto Boal , sowie eine Reihe indischer Philosophen, darunter Jiddu Krishnamurti und Vivekananda, aber auch Marx und Trotzki bilden das Fundament der vielschichtigen Arbeit, die Sanjoy und Seema Ganguly und ihr Kernteam seit nun fast drei Jahrzehnten leben.

Das Kernteam lebt und arbeitet auf kollektive Weise in Badu, einem Vorort von Kolkata. Die anderen Gruppen des Netzwerks agieren autonom und vernetzen sich bei Bedarf für Kampagnen, Protestaktionen und Trainings. Das Kernteam organisiert zudem rechtlichen Beistand bei Verhaftungen, Klagen von Bauern und Bäuerinnen gegen Konzerne (wie Monsantos z.B.). 2006 gründeten alle *Jana Sanskriti*-Gruppen gemeinsam mit allen Mass-Organisations (indische BürgerInnenorganisationen) die „Federal Indian Theatre of the Oppressed Organisation".

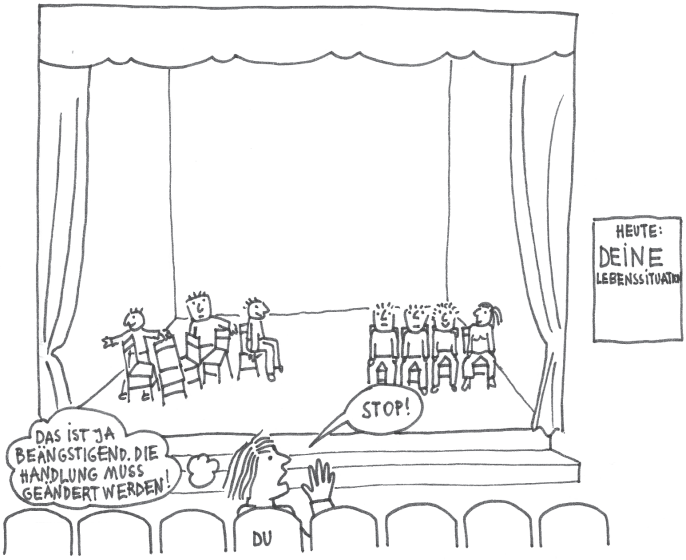
Auf ihrer bescheidenen Homepage (www.janasanskriti.org) findet sich die folgende Zielsetzung:
„Jana Sanskriti, through its interventions, seeks to stop the oppressed people from thinking that they are inferior, weak and incapable of analytical thought. They can become aware of their ability to plan constructive action and provide dynamic leadership in the process of development of human society, if the culture of monologue is broken and dialogue established at various levels in society. Jana Sanskriti believes that dialogue opens up space for rational thinking, prevents a human being from acting blindly and thereby empowers them."[2]

Wie nun geschieht diese Ermächtigungsarbeit? Wie wird dieser demokratische Raum eröffnet, in dem sich Menschen ihrer kreativen Ressourcen und Fähigkeiten bewusst werden können, um

2 Letzter Zugriff 9.2.2009

sie in Folge als aktiv partizipierende BürgerInnen einzusetzen?

Theater der Unterdrückten ist „Theater für Veränderung“[3]. Diese Veränderung beschreibt Sanjoy Ganguly als „totale Revolution“. Totale Revolution findet innerlich und äußerlich statt. Innerlich dann, wenn sie Menschen spüren lässt, dass sie Fähigkeiten haben, auf ihre Realität Einfluss zu nehmen; äußerlich, wenn sie Wege finden, auf den verschiedenen Bühnen des Lebens zu agieren. Theater der Unterdrückten/ Forumtheater ist immer Theater gepaart mit Aktivismus über die Bühne hinaus (eine Reise vom Mikrokosmos in den Makrokosmos und wieder zurück).



Forumtheater nach Augusto Boal.

3 Boal bezeichnete sein Theater in seinen frühen Schriften als „Theatre for Revolution“.

Das Theater der Unterdrückten und besonders das Forumtheater[4] fördern intellektuelles Wachstum und logisches, gehaltvolles politisches Denken. Indem sich SchauspielerInnen und Publikum mit schwierigen Fragen, die ihr tägliches Leben betreffen, auseinandersetzen, reflektiert auch das Kollektiv, zuerst gemeinsam, dann individuell (zu Hause). Wenn die ForumtheaterspielerInnen ein nächstes Mal wiederkommen, wird die gemeinsame Reflexion auf einer weiterreflektierenden Ebene fortgesetzt[5].

Jana Sanskriti spielen ihre interaktiven Forumtheaterstücke mindestens dreimal vor demselben Publikum und dies ungefähr in einem Abstand von jeweils einem Monat, damit ihr Publikum Zeit hat, die behandelten Themen zu reflektieren. Sie stellen Informationsmaterial zu den verschiedenen Themen, die sie bearbeiten, zur Verfügung. Und sie unterstützen die Menschen (DorfbewohnerInnen, BäuerInnen) dabei, sich zu organisieren. Jana Sanskriti arbeitet mit den ganzen Gemeinschaften, in denen sich Unterdrückungsszenarios abspielen, ihre Themen sind vielfältig: Landvertreibung durch multinationale Konzerne, familiäre Gewalt, Alkoholismus, Ausgrenzung (Dalits), Korruption von Parteien und Gewerkschaften, die Unterdrückung von Frauen, die Mitgiftproblematik.

Weiters stellen *Jana Sanskriti* zur Diskussion, dass Theater allein nicht genug ist. Theater führt zuerst zur Gewissheit, zu einem Bewusstsein, dass man seine Gesellschaft verändern möchte. Wenn man dann diese Sehnsucht, dieses Bestreben hat, dann führt dies zu politischer Aktion. Deshalb arbeiten die Gruppen mit vielen BürgerInneninitiativen zusammen bzw. helfen, Organisationen zu gründen – in Gebieten, in denen noch keine solchen aktiv sind. Manchmal gründen die PublikumsspielerInnen ihre eigenen Organisationen und Initiativen. Das Theater ist der Probeort, der Aufführungsort ist die Realität der Realität.

Das Theater der Unterdrückten, das mancherorts auch als Theater der Befreiung bezeichnet wird, hat sich vielen Fragen zu

4 Auf die Begrifflichkeiten und Definitionen gehe ich hier nicht weiter ein und verweise auf den Artikel „Forumtheater“ von Margarete Meixner in diesem Band.

5 Siehe auch: Interview mit Sanjoy Ganguly, 2006, auf www.tdu-wien.at.

stellen. Es ist eine weltweite Bewegung, die in ihrer lokal-regionalen Ausprägung unterschiedlicher nicht sein kann. *Jana Sanskriti* ermöglichen durch ihre internationale Kooperationsbereitschaft eine großzügige und seltene Fortbildungsmöglichkeit insbesondere für uns EuropäerInnen, die vermehrt in transkulturellen Räumen agieren. Zu Zeiten des „Theatre for Development" und der globalen NGO-Politik scheint es von überaus großer Wichtigkeit, eigene Motivation, Intention und Rahmenbedingungen von Projektpartnerschaften zu beleuchten und sensible Entscheidungen zu treffen.

In der Erklärung der Federal Indian Theatre of the Oppressed Organisation vom 31.10.2006 steht:

„Globalisation and NGOs do not allow people even to think, let alone expressing [sic] their thoughts. They want to robotise the human being." (Konferenzpapier 2006)

Aggressive neoliberale Globalisierungsentwicklungen führen besonders allerorts in ländlichen Gebieten zum Entzug des Lebens- und Existenzraums, verstärkt vom Bestreben staatlicher Politik, InvestorInnen und transnationale Konzerne ins Land zu holen. Die Bevölkerung verkommt so zu billigen Arbeitskräften oder KonsumentInnen, wenn sie nicht in den urbanen Zentren in den Slums völlig verarmt. Die von außen auferlegten Werte verhindern eigene Kreativität und verleugnen die menschlichen Grundbedürfnisse nach Ausdruck und Aktivität. So kommt es zu einer Kultur des Monologs, in der nur wenige bestimmen, in welche Richtung sich die Gesellschaft entwickelt.

Jana Sanskritis Mitglieder sind immer wieder persönlich von diesen Entwicklungen betroffen. Internationale NGOs planen kurz- und mittelfristige Projekte zu vorher festgelegten Themen und richten sich nicht nach den Bedürfnissen der Bevölkerung. Obwohl es auch sensible und positiv agierende NGOs gibt, hat es sich für Jana Sanskriti bewährt, mit den Mass-organisations" zusammenzuarbeiten und nur in wenigen Ausnahmen, wenn überhaupt, mit NGOs, die immer von vielfältigen Vorgaben bestimmt sind. Nachhaltiges Agieren kann nur in Freiheit und Autonomie von fremden Geldgebern geschehen und es kann auch nicht nach einer „vorgesehenen Laufzeit" zu Ende sein. Das beweist die langjährige Arbeit von *Jana Sanskriti* durch ihre eigene

Geschichte. Im Gegensatz zu unserer europäischen Ich-Identität lebt *Jana Sanskriti* eine deklarierte Wir-Identität. Und diese widmet sich dem individuellen wie dem kollektiven Geschick gleichermaßen. *„Wirkliche Freiheit“*, so sagt Ganguly in einem persönlichen Gespräch 2008 in Pula, *„kann es nur im Kollektiv geben. Dort kann der Mensch Ich sein, aber immer gleichzeitig auch ein Teil des Ganzen.“*

Die Befreiung, die die Mitglieder von *Jana Sanskriti* erleben, ist eine vielschichtige und eine schmerzhaft, aber auch lustvoll erkämpfte. Die Pionierarbeit, die sie in vielen Dörfern leisten, verändert nicht nur sie selbst, indem sie von passiven Unterdrückten zu aktiven, an der Gesellschaft teilnehmenden Menschen werden, sondern großflächig sogar ganze Dorfkulturen (2008 belegt in indischen Wissenschaftsmagazinen). Zwei Dokumentarfilme über die Arbeit von Jana Sanskriti sind über das TdU-Wien erhältlich: „Jana Sanskriti – A Theatre in the Field“ von Jeanne Dosse und „Playing for Change“ von *Jana Sanskriti* selbst. Die Interviews mit den AkteurInnen sprechen für sich selbst.

Die Unterdrückten, von denen hier die Rede ist, und diejenigen, die ihnen im Theater der Unterdrückten eine Stimme geben und das Theater als Waffe gegen den kapitalistischen Mainstream verwenden, sind nicht die Minderheit weder in Indien noch in der restlichen Welt. Entwicklungspolitik thematisiert die Realität der Mehrheitswelt.

Während das staatliche indische Schulsystem zunächst ein ideologisches Instrument ist, das die Gesellschaft reproduziert, schaffen *Jana Sanskriti* im Rahmen ihrer Aktivitäten auch über das Theater hinaus alternative Bildungsmodelle. In ihren autonom organisierten Dorfschulen nehmen die BewohnerInnen Bildung selbst in die Hand und lernen mit ihren jungen SchülerInnen den Rhythmus des Lebens und wie man lernen lernt.

Wichtige Links

www.tdu-wien.at
www.theatreoftheoppressed.org
www.janasanskriti.org

Michaela Hauer, Pia Lichtblau

Incubadoras in Brasilien – Brutkästen emanzipatorischer Bildung

„*Educação Popular hoje* – Reflexion brasilianischer Erfahrungen" lautete der Titel eines von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften unterstützten Forschungsprojekts, das wir als Mitarbeiterinnen des Wiener Paulo Freire Zentrums im Jahr 2007 vor Ort in Brasilien durchführten (vgl. Lichtblau 2007).

Der Begriff *Educação Popular* kann am ehesten mit dem deutschen Wort „Volksbildung" übersetzt werden und ist im brasilianischen Kontext eng mit dem Namen Paulo Freire verbunden. Er war es, der in den 1960er Jahren eine Form von Bildung entwickelte, die politische, soziale und kulturelle Emanzipation zum Ziel hatte und sich an benachteiligte Bevölkerungsgruppen, die Opfer der sozialen Ungleichheit, richtete (Barbosa 2007). Es war – und ist – eine partizipative Form von Bildung, die vom vorhandenen Wissen, den alltäglichen Erfahrungen der Lernenden ausgeht und auf der Methode des Dialogs aufbaut. Außerdem verfolgt sie einen dezidiert politischen Anspruch: Sie will zu politischer Partizipation ermächtigen und so zu sozialem Wandel, zu einer sozial gerechten Gesellschaft, beitragen (vgl. Lichtblau 2007a; Barbosa 2007, Faschingeder 2005).

Im Rahmen unseres Forschungsprojekts begaben wir uns nun auf die Suche nach aktuellen Formen von *Educação Popular* in Brasilien. Tatsächlich bekennen sich unterschiedliche NGOs, soziale und solidarökonomisch orientierte Bewegungen oder auch Gewerkschaften dazu, nach Konzepten der *Educação Popular* bzw. Paulo Freires zu arbeiten. Die *Incubadoras* als universitäre Einrichtungen waren für uns aber von besonderem Interesse. Gerade die Unterscheidung in wertvolles „akademisches" und irgendwie notwendiges, aber nicht weiter wichtiges „alltägliches" Wissen führt zur Marginalisierung jener Gruppen, denen der Zugang zu akademischem Wissen verwehrt ist. Die Dichotomie zwischen unterschiedlich wertvollem Wissen, aber auch

zwischen Lernenden und Lehrenden aufzuheben, ist ein weiterer zentraler Anspruch der *Educação Popular*.

Incubadoras – wörtlich übersetzt „Brutkästen" – an brasilianischen Universitäten bilden Schnittstellen zu benachteiligten Bevölkerungsgruppen und sind gleichzeitig Instrumente der Weiterbildung in der Solidarökonomie. Die Idealvorstellung von Bildung in *Incubadoras* geht über den Zweck, inhaltliches Faktenwissen zu vermitteln, hinaus. Ziel ist es, mit emanzipatorischer Erwachsenenbildung und partizipativen Prozessen – der Haltung von Paulo Freire folgend – Persönlichkeiten hervorzubringen, die in der Lange sind, die Realität kritisch zu hinterfragen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Darüber hinaus nehmen öffentliche Universitäten durch die *Incubadoras* ihre gesamtgesellschaftliche Verantwortung wahr, indem sie ausgeschlossenen Teilen der Bevölkerung mit der Demokratisierung von Wissen Zugang zu Bildung bieten und im Sinne der Solidarökonomiebewegung zu ihrer ganzheitlichen Inklusion beitragen (Hauer 2008).

Ob und wie die Ansprüche der *Educação Popular* in *Incubadoras* erfüllt werden, wie die tägliche Arbeit dadurch beeinflusst wird und wie sich die unterstützten Projekte entwickeln, waren Fragestellungen unserer Forschungsarbeit. Eine Zusammenfassung davon will der vorliegende Artikel bieten.

1. Bildung in Brasilien

1.1 Analphabetismus

Laut der im Jahr 2003 durchgeführten *Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios* (Pnad, eine Datenerhebung ähnlich dem österreichischen Mikrozensus) können 10,6 Prozent der BrasilianerInnen nach eigenen Angaben weder lesen noch schreiben (Schwartzman 2005: 40; im Jahr 2006 betrug dieser Prozentsatz immer noch 9,6 Prozent, siehe IBGE o.J.). Im Zuge der 2001 durchgeführten Alphabetisierungskampagne *Educação Solidária* kam das *Instituto Montenegro* zum Schluss, dass lediglich 33 Prozent der erwachsenen Bevölkerung Brasiliens in der Lage sind, einen alltäglichen Text zu lesen – die Rate an (funktionellen) AnalphabetInnen liegt also bei unglaublichen zwei Dritteln (de Araújo e Oliveira 2005: 53ff.)!

1.2 Bildungssystem

Während Analphabetismus bei Erwachsenen oft im fehlenden Schulbesuch in ihrer Kindheit begründet liegt, verhält es sich bei der nachwachsenden Generation anders. Das Problem bei den gegenwärtig schulpflichtigen Kindern zwischen sieben und 14 Jahren liegt weniger daran, dass sie der Schule fernbleiben, als dass sie die Schulpflicht beenden, ohne Grundkenntnisse wie Schreiben und Lesen erworben zu haben (Schwartzman 2005: 9ff.). Zurückzuführen ist dies auf die niedrige Qualität der Grundbildung – schlecht ausgebildete LehrerInnen, ungenügende Ausstattung der Schulen, zu große Schulklassen etc. –, ein massives Problem, das aber nicht die gesamte Gesellschaft gleichermaßen betrifft. Wie immer leiden die ärmsten Schichten am meisten darunter, da sie keine Möglichkeiten haben, die Defizite des öffentlichen Systems durch das Ausweichen auf Privatschulen oder zumindest die Ergänzung durch private Nachhilfe auszugleichen (Schwartzman 2005: 13).

Brasilien ist bekannt für seine ungemein hohe soziale Ungleichheit, die im Bildungssystem gleichermaßen (mit)begründet liegt wie sich fortsetzt und durch ethnische Unterschiede noch verschärft wird. Während man in Brasilien als 20-jährige Angehörige des untersten Einkommensquartils mit schwarzer Hautfarbe über durchschnittlich 5,49 Schuljahre verfügt, hat man als gleichaltrige arabischer Herkunft des am besten verdienenden Quartils rund 12,5 Jahre Schulbildung vorzuweisen (Schwartzman 2005: 39, eine Aufteilung nach Geschlecht ist aus der zitierten Studie leider nicht ersichtlich).

Im Bereich der tertiären Bildung verfügt Brasilien über eine etwas verwirrende Vielfalt an Bildungseinrichtungen öffentlicher oder privater Natur – im Jahr 2000 existierten laut einer zu diesem Zeitpunkt durchgeführten Erhebung 1.180 tertiäre Bildungsinstitutionen (*Instituições de Ensino Superior* – IES) mit rund 2,7 Millionen inskribierten Studierenden (SeSu o.J.).

Zu diesen Institutionen zählen neben Universitäten sogenannte *faculdades* (private Unis, die nur Studienrichtungen eines bestimmten Faches anbieten), höhere Schulen, universitäre Zentren und Technologische Zentren (*Centros de Educação Tecnológica*). 85% all dieser Einrichtungen sind privater Natur. Im Ver-

gleich dazu stehen lediglich 176 öffentliche Einrichtungen zur Verfügung – für eine Bevölkerung von 183,99 Millionen Menschen (Stand: 2007; vgl. IGBE 2008). 61 dieser öffentlichen Institutionen sind nationalstaatliche Universitäten (*universidades federais*), weitere 61 sind bundesstaatlich und 54 kommunal organisiert (SeSu o.J.).

Während die privaten Institutionen durchaus von sehr zweifelhafter Qualität sind, besitzen die öffentlichen Einrichtungen im tertiären Sektor, insbesondere die *Universidades Federais* allesamt sehr hohe Standards und einen ausgezeichneten Ruf. Entsprechend begehrt sind die, an den bundesstaatlichen Unis noch dazu kostenlosen, Studienplätze. Um einen davon zu ergattern, muss allerdings eine Aufnahmeprüfung absolviert werden – und hier liegt der Schlüssel zur spezifisch brasilianischen Form der sozialen Selektivität des Bildungssystems: Im Gegensatz zu den Universitäten liegt die Qualität der öffentlichen Schulen leider im Argen – was dazu führt, dass die kostenlosen, qualitativ hochwertigen, öffentlichen Universitäten nur erreicht, wer zuvor teure Privatschulen besucht hat (vgl. Schwartzman 2005: 40).

2. *Incubadoras* – Sozial gerechter Wissenstransfer

Von den gut ausgestatteten öffentlichen Universitäten profitieren also in erster Linie privilegierte Bevölkerungsschichten. Um einen – wenn auch sehr kleinen – Ausgleich für diese Schieflage zu schaffen, wurde 1995 im Zuge der Solidarökonomiebewegung in Rio de Janeiro die Idee der *Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP)* präsentiert. Ziel war es, in einem von sozialen und ökonomischen Schwächen geprägten Umfeld solidarische und selbstverwaltete Unternehmen zu gründen, Arbeits- und Einkommensalternativen zu bilden, sowie ein Bewusstsein für BürgerInnenrechte bei Einzelpersonen und Gruppen zu schaffen. Gleichzeitig handelte es sich um eine Pionierbewegung in Brasilien, der es bei der Suche nach Lösungen für soziale Inklusion darum ging, eine Verbindung zwischen Universität – mit den klassischen Aufgaben Lehre, Forschung und Wissensgewinnung – und Initiativen mit *Grupos populares* zu schaffen. Ein weiteres Ziel war die Verbreitung und Stärkung des brasilianischen *Co-*

operativismo popular. Mit dessen Entwicklung sollten neue wirtschaftliche, politische und bildungsrelevante Instrumente gefördert werden (vgl. ITCP/COPPE/UFRJ o.A.1). Die *Incubadoras* wurden als Umverteilungsinstrumente konzipiert: Universitäres Wissen sollte für sozial und ökonomisch benachteiligte Teile der Gesellschaft zugänglich gemacht werden. Dabei wurde bewusst nicht nur an die Übermittlung von Wissen und Know How gedacht, sondern von Anbeginn an die Thematisierung politischer und BürgerInnenrechte– in Brasilien spricht man von *cidadania* – mit einbezogen (Portal do Cooperativismo Popular o.J.).
Nach der Gründung der ersten *Incubadora* an der *Universidade Federal do Rio de Janeiro* stieß das Beispiel auf reges Interesse an anderen staatlichen Universitäten, sodass in der Folge zahlreiche weitere *Incubadoras* gegründet wurden. Mittlerweile existieren 33 *Incubadoras* an Universitäten in ganz Brasilien, die gemeinsam 315 Kooperativen betreuen (PRONINC o.J.).

3. *Educação Popular*

Das Konzept der *Educação Popular* geht im brasilianischen Kontext auf Paulo Freire (1921 – 1997) zurück. In seinem 1970 auf Deutsch erschienenen Buch *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit* (hier zitiert: 1984) gibt Freire Anregungen, Bildung anders zu denken: als Prozess von Aktion und Reflexion, der schlussendlich zur Veränderung der eigenen Lebensrealität führt.

„Unterdrückung" begreift Freire als dialektisches Verhältnis zwischen Unterdrückenden und Unterdrückten – die einen können ohne die anderen nicht existieren. Das Ziel von Befreiung ist eine menschliche Welt – Freire spricht in dem Zusammenhang von der Humanisierung – die frei ist von jeder Unterdrückung. Dazu müssen sich Unterdrückte ihrer Situation bewusst werden, die Ursachen für ihre Unterdrückung entdecken und eigene Handlungsmöglichkeiten erkennen. (vgl. Freire 1984, 31ff.)

Im Mittelpunkt des Prozesses steht der lernende Mensch als historisches und soziales Wesen selbst, Ausgangspunkt sind seine Erfahrungen, die eigene Lebenswelt, das Umfeld des Menschen, seine Probleme und Bedürfnisse. Die Dichotomie zwi-

schen Lernenden und Lehrenden wird aufgehoben, in einem gemeinsamen Prozess des Fragens und Forschens wird versucht, sich zu orientieren, die Welt zu deuten, ihr einen Sinn zu geben, die Funktionen der Gesellschaft offen zu legen, Probleme an der Wurzel zu erkennen. Dies schafft Interesse und Neugier, führt zu neuen Fragen und schließlich zur *conscientização* (Bewusstseinsbildung), die zum kritischen und eigenständigen Denken über die Welt und das eigene Handeln ermächtigt. Sie betrifft und verändert das Arbeiten und das Leben und erweitert den Horizont, eröffnet Perspektiven und Lebenschancen (vgl. Freire 1984: 57ff.; Novy 2005).

Paulo Freire wollte mit seiner Bildungsarbeit die Unterdrückten der Gesellschaft dazu ermutigen, gegen Privilegien und Macht der UnterdrückerInnen zu kämpfen und sich für ihre eigenen Rechte einzusetzen. Sein Ziel war aber darüber hinaus die Auflösung der unterdrückenden Strukturen an sich. Eine Bildungsarbeit *mit* den Unterdrückten (und nicht *für* sie) muss – der Haltung Freires folgend – einen unablässigen Kampf um die Wiedergewinnung der Menschlichkeit aller führen.

Wenn Menschen allerdings in Armut und Elend leben, ihr Alltag einen Kampf ums Überleben und um die Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse darstellt, ist eine Partizipation an freireanischen Bildungsprozessen kaum möglich. Materielle Autonomie, Selbstwertgefühl und Unterstützung durch Bezugspersonen sind dafür unabdingbare Voraussetzungen (vgl. Lichtblau 2007a). In den *Incubadoras* werden diese Aspekte von Anfang an berücksichtigt und in den Bildungsprozess eingebaut. Die Gründung von Kooperativen garantiert einerseits Arbeit und Einkommen, darüber hinaus werden das Selbstbewusstsein gestärkt und stabile Gemeinschaften gegründet.

4. Der Prozess der *Incubação*

Die Zielgruppen der *Incubadoras* sind Menschen, denen unter normalen Umständen der Zugang zu Bildung, respektive zu Universitäten und damit auch zum an Universitäten erarbeiteten Wissen verwehrt ist. Es handelt sich um Bevölkerungsgruppen, die sozial, kulturell, wirtschaftlich oder in ihrer eigenen

Wahrnehmung von grundlegenden staatsbürgerlichen Rechten ausgeschlossen sind. Sie leben im Allgemeinen in prekären Situationen, in *Favelas* oder als Obdachlose, sind arbeitslos oder im informellen Sektor tätig (vgl. Hauer 2008: 56). Wie der erste Kontakt zustande kommt ist sehr unterschiedlich. Die Initiative dazu kann sowohl von der *Incubadora* als auch von der Gruppe selbst ausgehen. (vgl. Hauer 2008: 56ff.)

Der Inkubationsprozess, ein kontinuierlicher Prozess, in dem MitarbeiterInnen einer *Incubadora Grupos Populares* begleiten, sie unterstützen und mit ihnen arbeiten, kann in die drei Phasen der *Pre-Incubação*, *Incubação* und der *De-Incubação* eingeteilt werden. Es handelt sich um Einzelbetreuungsprogramme, bei denen auf jede Gruppe und ihre Spezifika eingegangen wird und das Lebensumfeld, Erfahrungen und der Ausbildungsstand der Mitglieder der Gruppe berücksichtigt werden (vgl. Hauer 2008: 59f.). Die Pre-Inkubationsphase soll ca. sechs Monate dauern, um grundlegende Punkte zu erarbeiten: In Diskussionen wird ein Grundverständnis für *Cidadania* und solidarökonomisches Denken entwickelt, gemeinsam wird die Lebensrealität der Gruppenmitglieder erforscht und auf dieser Basis ein Konzept für die künftige wirtschaftliche Tätigkeit entwickelt. Oft wird dabei auf schon Bestehendem aufgebaut, indem z.B. Menschen, die bisher isoliert als MüllsammlerInnen ihren Lebensunterhalt verdient haben, sich zusammenschließen und gemeinsam eine Kooperative für Mülltrennung und Recycling gründen. Wenn die Eckpunkte festgelegt sind, folgt die Phase der *Incubação* in der die wirtschaftlichen Aktivitäten aufgenommen werden. Begleitet wird dieser Prozess, der mehrere Jahre dauern kann, von Kursen, Seminaren und Kontakten zur politischen Partizipation. In regelmäßigen Versammlungen aller Gruppenmitglieder, den *Assembleias*, werden Entscheidungen gefällt und Konflikte bearbeitet. All dies soll zur Entwicklung der Mitglieder der Kooperative und zum nachhaltigen Bestehen der Kooperative beitragen (vgl. ITCP/COPPE/UFRJ o.A.1, o.A.2). Den Abschluss des gesamten Prozesses bildet die De-Inkubationsphase, in der sich die Gruppe langsam von der Begleitung durch die *Incubadora* lösen und der Weg in die Unabhängigkeit geebnet werden soll. Der Zeitpunkt der Beendigung wird gemeinschaftlich festgelegt.

Der gesamte Inkubationsprozess ist in allen seinen Phasen ein fortlaufender Lernprozess, sowohl für die MitarbeiterInnen der *Incubadora*, die als AusbildnerInnen fungieren, als auch für Gruppen, die begleitet werden. Beide Seiten entwickeln sich kontinuierlich weiter, indem sie lernen, agieren, reflektieren und ihre Erkenntnisse und Handlungen immer wieder anpassen. Ganz im Sinne Freires sind so alle gleichzeitig Lehrende und Lernende (vgl. Hauer 2008: 56ff.). Das Alltagswissen der Menschen wird aktiv eingebunden, zum Beispiel durch die Sammlung von Kochrezepten von Frauen aus dem *Bairro* für ein gemeinsames Fest, die Kombination des Wissens über Landbau von BäuerInnen mit modernen Formen der Landwirtschaft oder durch die Verwendung traditioneller Handwerkstechniken im Produktionsprozess.

Bildung für die Armen.

Bildung mit den Armen.

Das Wissen, das im Zuge des Inkubationsprozesses vermittelt und gemeinsam generiert wird, geht über reines Faktenwissen weit hinaus. Neben dem notwendigen (wirtschaftlichen und technischen) Know How, das für den Betrieb der Kooperativen

vonnöten ist, geht es in erster Linie darum, dass die Gruppenmitglieder Selbstbewusstsein aufbauen und stärken, sich ihrer Handlungsmöglichkeiten bewusst werden und diese auch aktiv nutzen. Wir haben im Rahmen unseres Aufenthalts in Brasilien Kooperativen in unterschiedlichen Stadien der Inkubation besucht, wodurch wir einen guten Eindruck über die Entwicklung der Gruppen als soziale Gefüge, als Akteurinnen im jeweiligen Lebensumfeld sowie auch über die persönliche Entwicklung der Mitglieder gewinnen konnten. Die Beschreibung eines Fallbeispiels wird dies sowie den Inkubationsprozess veranschaulichen.

5. COOPERLIMP – ein *Bairro* putzt sich heraus

Die Kooperative COOPERLIMP ist die am längsten bestehende und am weitesten entwickelte Kooperative, die wir kennen gelernt haben. Sie liegt in São Carlos, einer ruhigen Stadt im Innenland des Bundesstaates São Paulo, im *Bairro Jardim Gonzaga*. Der *Bairro* wurde vor etwas mehr als 20 Jahren von einkommensschwachen Menschen besiedelt, die dort einfache Hütten errichteten, um zumindest ein Dach über dem Kopf zu haben. Die Lebensbedingungen in der entstandenen *Favela* waren freilich prekär, es gab weder gepflasterte Straßen, noch Elektrizität oder Trink- und Abwasserversorgung. Die einzige Wasserquelle war ein kleiner Bach in einiger Entfernung der *Favela*.

Die Kontaktaufnahme mit den *Favela*-BewohnerInnen ging auf die Initiative der damals gerade erst gegründeten *Incubadora* der Universidade Federal de São Carlos zurück. Nach einer Analyse der sozioökonomischen Daten der Stadt identifizierten Prof. Ioshaqui Shimbo und einige Studierende die *Favela Gonzaga* als den ärmsten *Bairro* der Stadt und beschlossen, dort das erste Projekt der *Incubadora* zu starten. Die Initialzündung erfolgte durch eine Versammlung, zu der die MitarbeiterInnen der *Incubadora* die *Favela*-BewohnerInnen einluden und bei der Prof. Shimbo die Prinzipien der Solidarökonomie und die Idee, eine Kooperative zu gründen, präsentierte. Acht Frauen meldeten sich in der Folge bei der *Incubadora* und gründeten die Reinigungs-Kooperative COOPERLIMP. Seit damals unterstützt die *Incubadora* die

Kooperative. Um das nötige Fachwissen zu vermitteln – Buchhaltung, Logistik bis hin zu Kursen über Krankenhaushygiene und den damit zusammenhängenden Reinigungsvorschriften, wurden Ausbildungskurse organisiert und von ProfessorInnen und StudentInnen der Uni São Carlos sowie externen AusbildnerInnen abgehalten. Gleichzeitig wurden (und werden immer noch) regelmäßig *Assembleias* abgehalten – Versammlungen, an denen alle *Cooperativistas* gleichberechtigt teilnehmen. In diesen *Assembleias* werden Strategien entwickelt, Pläne geschmiedet, Entscheidungen getroffen und Konflikte gelöst. Während die *Assembleias* anfangs wöchentlich stattgefunden haben, werden sie mittlerweile nur noch monatlich einberufen. In der Anfangszeit wurden alle *Assembleias* von MitarbeiterInnen der *Incubadora* begleitet, in der Zwischenzeit ist dies aber nicht mehr nötig und die *Incubadora*-MitarbeiterInnen stoßen nur noch zur Versammlung, wenn sie explizit dazu aufgefordert werden.

Neben der Weiterentwicklung der Kooperative haben die *Assembleias* auch eine wichtige gruppendynamische Komponente: Die enge Zusammenarbeit in einem gleichberechtigten Team, solidarisches Arbeiten und die aktive Partizipation bei Entscheidungsprozessen sind für viele eine neue Erfahrung und entwickeln sich dementsprechend langsam. Das liegt einerseits daran, dass die Prinzipien der Marktwirtschaft und der Leistungsgesellschaft stark in den Köpfen der Menschen verankert sind; andererseits kommen viele aus Situationen, in denen der individuelle Kampf ums Überleben den Alltag prägte. Fast alle unsere GesprächspartnerInnen in den verschiedenen Projekten erzählten, dass die Integration in eine Gruppe für sie anfangs der schwierigste Schritt war, die Kooperation und der Zusammenhalt innerhalb der Kooperativen aber gleichzeitig eine ungeheure Erleichterung und Bereicherung des Lebens darstellen.

Die Analyse der eigenen Lebensverhältnisse und ein kritisches Hinterfragen der Bedingungen sind ebenso Bestandteil der *Assembleias* und in den Begleitprozessen der *Incubadoras.* Im Lauf der Jahre wurden zahlreiche Missstände in der *Favela* aufgedeckt. Im Dialog mit der Stadtverwaltung wurde schließlich ein partizipatives Budget eingeführt, ein in Brasilien nicht unübliches Konzept: Statt Verwaltungsangestellte oder Kommu-

nalpolitikerInnen Entscheidungen über den Einsatz der zur Verfügung stehenden Finanzmittel treffen zu lassen, tun dies die BewohnerInnen selbst: in Versammlungen, zu denen alle *Bairro*-BewohnerInnen eingeladen werden. Auf diesem Weg konnte nicht nur fehlende Wasser- und Abwasserversorgung, Energieversorgung und Straßenpflasterung ergänzt werden, mittlerweile verfügt der *Bairro* auch über Kinderbetreuungseinrichtungen, ein Sozial- und Freizeitzentrum mit Sportmöglichkeiten und ein Gesundheitszentrum.

Acht tatkräftige Frauen haben COOPERLIMP mit der Unterstützung der *Incubadora* aufgebaut – zum Zeitpunkt unseres Besuches hatte die Kooperative rund 270 MitarbeiterInnen, mehrheitlich Frauen. Aber nicht nur die Kooperative, auch der ganze *Bairro* hat sich prächtig entwickelt. Was früher als *Favela* Gonzaga in der Stadt berüchtigt war wird heute allgemein *Jardim* (Garten) Gonzaga genannt. Und tatsächlich fanden wir bei unserem Besuch einen netten Wohnbezirk vor: Kleine, gepflegte Häuser säumen saubere, gepflasterte Straßen. Verarmte Hütten sind so gut wie aus dem Stadtbild verschwunden.

Das eben beschriebene Fallbeispiel zeigt sehr anschaulich die Möglichkeiten und das Potenzial, das in der Arbeit von *Incubadoras* liegt. Die *Incubadoras* sind darüber hinaus bemüht, Kooperativen bzw. solidarökonomische Betriebe nicht nur im Dienstleistungssektor, sondern in allen wirtschaftlichen Bereichen zu gründen: in der Produktion, im Handel, in der Vermarktung und im Vertrieb.

Im Rahmen unseres Forschungsaufenthalts lernten wir auch Kooperativen genauer kennen, die sich beispielsweise in der Landwirtschaft, im ökologischen Landbau, im Kunsthandwerk, in Dienstleistungen wie Mülltrennung und Recycling und in Handwerkstätigkeiten versuchen.

Die *Incubadoras* waren und sind bei Ihrer Arbeit mit *Grupos populares* und angehenden solidarischen Betrieben aber auch mit Problemen verschiedener Art konfrontiert. Diese liegen in mangelnden bis nicht vorhandenen Kenntnissen der Solidarökonomie in der Bevölkerung, im fehlenden Verständnis dafür und insgesamt im (wirtschaftlichen) Bestehen der Kooperativen im kapitalistischen System.

Außerdem kämpfen die MitarbeiterInnen der *Incubadoras* mit fehlendem administrativen Personal und Abstimmungsschwierigkeiten der Arbeitszeiten in der *Incubadora* mit den Vorlesungs- bzw. Unterrichtszeiten der verschiedenen Studienrichtungen, was zu unzureichenden gemeinsamen Treffen der Gruppen führt. Fehlende oder unzureichende räumliche Möglichkeiten (Büroflächen, Werkstätten usw.) und fehlende finanzielle Mittel für neue Projekte waren immer wieder ein Thema. Die Bereitschaft der ProfessorInnen innerhalb der Universitäten, die sich für den universitären Bereich *Extensão* interessieren und ihn mit Forschung und Studien verbinden, ist nicht immer und schon gar nicht bei allen gegeben. Außerdem werden unzureichende Systematisierung und Veröffentlichung der Ergebnisse und mangelnde Ressourcen zur Archivierung von Wissen, Erkenntnissen und Erfahrungen beklagt. Insgesamt ist die Arbeit von *Incubadoras* auch immer von politischen Maßnahmen und Gesetzen zur Stärkung der Solidarökonomie abhängig (vgl. Hauer 2008: 61ff.).

6. Conclusio

Das Bildungsverständnis der *Incubadoras* geht weit über eine reine Aus- und Weiterbildung mit dem Zweck, eine Funktion in einem Betrieb ausführen zu können, hinaus. Die *Incubadoras* bieten einerseits technisches, betriebswirtschaftliches, rechtliches, organisatorisches und fachbezogenes Wissen an, das nicht zuletzt marktrelevant ist und ein wirtschaftliches Bestehen unter den gegenwärtigen Umständen ermöglicht. Gleichzeitig wird mit Unterstützung der *Incubadora* das Selbstbewusstsein der *Cooperativistas* aufgebaut und gestärkt, gemeinsam wird die eigene Lebensrealität analysiert und hinterfragt, es werden Handlungsmöglichkeiten und Alternativen entdeckt und schlussendlich auch ergriffen. In diesem Sinn regt die *Incubação* einen umfassenden Prozess an, der ökonomisch verwertbare ebenso wie ökologische, soziale und politische Bildung umfasst.

Dies entspricht dem Ziel der Solidarökonomiebewegung, das in der ganzheitlichen Inklusion marginalisierter Bevölkerungsteile besteht. Menschen werden im Idealfall in die Lage versetzt, ihr Leben (wieder) gemeinschaftlich und selbstbestimmt zu ge-

stalten, um so an der Entwicklung alternativer sozioökonomischer Modelle mitzuwirken (vgl. Hauer 2008: 66). Die Praxis hat uns gezeigt, dass diese Idealvorstellung von Bildung innerhalb der *Incubadoras* aufgrund der genannten Probleme und Grenzen oft schwer durchführbar ist und in dieser Idealform nicht immer umgesetzt werden können. Beständiges Reflektieren, Experimentieren und Weiterentwickeln in einem offenen, pluralistischen Dialog sind daher für die Zukunft und das Weiterbestehen von *Incubadoras* unerlässlich.

Angesichts der zunehmenden Ökonomisierung von Bildung, die mit der Einhebung von Schul- und Studiengebühren einhergeht und somit eine bestehende soziale Selektivität noch verstärkt, stellen *Incubadoras* ein Beispiel für die Demokratisierung von Bildung und Wissen dar. Durch die Kooperation mit Bevölkerungsgruppen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft normalerweise von universitärem Wissen ausgeschlossen bleiben, wird diesen nicht nur der Zugang ermöglicht, die Probleme und Bedürfnisse dieser Bevölkerungsgruppen werden auch in der Forschungsarbeit aufgegriffen und zum Thema gemacht. Wodurch das Wissen, das an Universitäten generiert wird, vermehrt auch im Interesse der „Unterdrückten" steht und zu einem relevanten Bestandteil der Armutsbekämpfung wird.

Literatur und Quellen

Barbosa, Rita Cristiana (2007): Educação Popular e a construção de um poder ético. In: Revista Espaço Acadêmico 78, Novembro 2007. http://www.espacoacademico.com.br/078/78barbosa.htm, 7.11.2008.

De Araújo e Oliveira, João Batista (2005): Desigualidade e políticas compensatórias. In: Brock, Colin; Schwartzman, Simon (Hg.): Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 53-91.

Faschingeder, Gerald (2005): Was ist educação popular? http://www.paulofreirezentrum.at/index.php?art_id=195, 7.11.2008.

Freire, Paulo (1984): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hauer, Michaela (2008): Incubadoras an brasilianischen Universitäten – Schnittstellen zu benachteiligten Bevölkerungsgruppen und Instrumente der Weiterbildung in der Solidarökonomie. Wien.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (o.J.): Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. http://www.ibge.gov.br/home/

estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/default.shtm, 3.11.2008.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2008): Contagem da População 2007. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm, 30.08.2008.

ITCP/COPPE/UFRJ (o.A.1): Incubadora de Tecnológica de Cooperativas populares. http://www.itcp.coppe.ufrj.br/, 14.01.2008.

ITCP/COPPE/UFRJ (o.A.2): Portal do cooperativismo popular. http://www.cooperativismopopular.ufrj.br/index.php, 05.02.2008.

Lichtblau, Pia (2007): Educação Popular hoje – Reflexion brasilianischer Erfahrungen. http://www.pfz.at/index.php?art_id=493, 6.11.2008.

Lichtblau, Pia (2007a): Volksbildung und die Frage nach der Autonomie. In: Paulo Freire heute. Journal für Entwicklungspolitik 3/2007, 108-119.

Novy Andreas (2005): Didaktische Anregungen der Befreiungspädagogik Paulo Freires für die Entwicklungsforschung. http://iir-hp.wu-wien.ac.at/sre-disc/sre-disc-2005_01.pdf, 07.05.2007.

Portal do Cooperativismo Popular (o.J.): http://www.cooperativismopopular.ufrj.br/index.php, 2.11.2008.

PRONINC (o.J.): Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas. Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas, http://www.finep.gov.br/programas/proninc.asp, 2.11.2008.

Schwartzman, Simon (2005): Os desafios da educação no Brasil. In: Brock, Colin; Schwartzman, Simon (Hg.): Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 9-51.

SeSu (o.J.): Ministério de Educação – Secretaria de Educação Superior. http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=com_content&task=view&id=977&Itemid=, 2.11.2008.

Wikipedia (o.J.): Educação Popular. http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_popular, 7.11.2008.

VON DER THEORIE ZUR PRAXIS: BEISPIELE AUS ÖSTERREICH

Margarete Meixner

„Unterdrückung herrscht dort, wo der Monolog den Dialog ersetzt“[1]

Forumtheater nach Augusto Boal

Das Lernen über sich selbst

Im Laufe der 60er Jahre entwickelt Augusto Boal mit seinem „Theater der Unterdrückten“ – zuerst in Lateinamerika, später in Europa – Volkstheaterformen, bei denen es vor allem um die Bewusstmachung sichtbarer Formen von politischer und sozialer Unterdrückung und um die Entwicklung kollektiver Handlungsperspektiven gegenüber gesellschaftlichen Missständen geht.

Ab Mitte der 80er Jahre spricht Boal offen von einer Überlagerung der Sphären von Theater und Therapie. Therapie – im Sinne eines präventiven Ansatzes – nicht verstanden als Behandlung von ernsten psychischen Erkrankungen, sondern als Anstoß zum „Lernen über sich selbst“ (Neuroth 1994, S. 69).Boal synthetisiert im „neuen“ Theatermodell Anregungen von Bertolt Brecht, Jakob Levy Moreno und Paolo Freire mit Impulsen aus Philosophie, Anthropologie, Psychoanalyse und neueren Theateransätzen. Zwar bleibt die Überwindung von Unterdrückung und Anpassung ein zentrales Thema, es geht ihm dabei aber um die Befreiung des ICHs von inneren Zwängen und um die Erweiterung des Blickfelds im Zusammenspiel von Selbst- und Fremdwahrnehmung (Jürgen Weintz in *Regenbogen der Wünsche* S.8). Augusto Boal ist immer wieder zu Gast in Österreich und-

1 Augusto Boal

bekannt als ein zutiefst lustiger und gleichzeitig zutiefst ernster Mensch, der mit einer ungeheuren Dynamik für wichtige Themen sensibilisiert.

Ein Projektbeispiel:

Typisch Atypisches im europäischen Vergleich

Man nennt sie „atypische", sie sind es aber nicht. Bereits jedes dritte Arbeitsverhältnis entspricht nicht der Norm. Atypisch sind alle Beschäftigungsformen, die vom „Normalarbeitsverhältnis" abweichen: Befristete Dienstverhältnisse, Teilzeit, Leih-/Zeitarbeit, Heim- und Telearbeit, geringfügige Beschäftigung, freie Dienstverträge, Werkverträge usw. 2004 waren in Österreich insgesamt 1.008.000 Personen atypisch beschäftigt, davon 771.500 Frauen (Quelle: Statistische Nachrichten 2005), die Tendenz ist steigend. Für manche sind diese Arbeitsverhältnisse willkommen, für viele – vor allem Frauen – bedeutet es schlechte und/oder unregelmäßige Bezahlung, wenig sozialer Schutz (wird man z. B. krank: Pech, dann hat man weniger bis kein Einkommen), man ist kaum in die Organisation eingebunden und man kann jederzeit den Job verlieren. Die Ausbreitung dieser Arbeitsformen in Europa geht mit der Globalisierung der Wirtschaft Hand in Hand.

Auf Einladung des Österreichischen Gewerkschaftsbundes und der Arbeiterkammer Wien waren BetriebsrätInnen aus Deutschland, Frankreich, Bulgarien, Marokko und Österreich nach Wien gekommen, um mit mir vom SOG. THEATER auf eine ungewöhnliche ART ihre diesbezüglichen Erfahrungen zu bearbeiten und Lösungsmöglichkeiten auszuloten.

Zu ersten persönlichen und thematischen Annäherungen kam es mit Kommunikations- und Körperausdrucksübungen beim ersten Teil des Workshops. Damit innere Bilder entstehen können und der Kopf frei wird, ist es notwendig, sich in einen entspannten Zustand zu versetzen. Die gemeinsame Erfahrung im Tun schafft Solidarität und ermöglicht ein gutes Gruppenklima. Die Methoden des *Bildertheaters* halfen den TeilnehmerInnen, sich für das Thema „Atypische Beschäftigung" zu sensibilisieren und Erfahrungen zu vergleichen. Als Abschluss dieses Prozesses wurde gemeinsam ein *Forumtheater* erarbeitet und im Rahmen einer internationalen Tagung in Wien mit Publikumsbeteiligung

aufgeführt. Die Sprachenvielfalt wurde im Rahmen der Workshops mit Englisch, die Forumtheater Aufführung mit nonverbalen Interaktionen gelöst. Ich beschreibe hier exemplarisch einige wichtige Stationen dieses Prozesses.

Ins Spiel kommen: Stop and go!

In Bewegung kommen / im Zusammenspiel sensibilisiert werden / Raumübung

Die TeilnehmerInnen gehen kreuz und quer im Raum herum. Sie nutzen den ganzen Raum. Nicht laufen, nicht reden und sich nicht berühren. Jede Person geht nach dem Motto „Lass dich gehen" im eigenen Tempo. Bei STOP durch die Spielleitung bleiben alle sofort stehen. Bei GO gehen sie in ihrem Tempo weiter. Im zweiten Teil der Übung heißt es: Wenn eine Person steht, stehen alle. Wenn eine Person geht, gehen alle. Die Person gibt auch das Tempo vor und die Art, sich zu bewegen.

Bildertheater nach Augusto Boal

Das Wort „atypisch" sollte mit körpersprachlichen Mitteln in Bildern umgesetzt werden.

Jede Person sucht sich einen Platz im Raum, geht in eine ihr entsprechende Position. Danach zeigt eine Person nach der anderen ihre Assoziation zu diesem Wort. Eindrücke werden gesammelt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt. Wichtig ist, dass Beschreibungen und nicht Bewertungen geäußert werden und dass über Beiträge nicht diskutiert wird. (Näheres zu Beschreiben – Erklären – Bewerten: *Kreativ beraten, Reichel/Rabenstein 2001, S. 61)*

Dann bilden sich kleine Bildfamilien zu drei bis vier Personen oder auch nur Paare, die sich ähneln. In den Kleingruppen gehen sie wieder in ihre Position und abwechselnd spricht jede „Familie" die Wörter, die zu dem Bild einfallen, laut aus. (Näheres: *Theater der Unterdrückten, Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Boal 1989)*

Bilder, die zum Beispiel dargestellt wurden: Telefon, Computer, unterwegs sein, gleichzeitig mehrere Tätigkeiten, Ermattung, Kampf um den Sessel, permanente Veränderung.

Was fällt Ihnen ein?

Das gemeinsam erarbeitete Forumtheater „Der Sessellauf“ wird aufgeführt

Die Szene:

Der Bühnenraum ist zweigeteilt: rechts die klar hierarchisch geordneten Stühle für Beschäftigte in einem internationalen Konzern. Getrennt durch Tische, stehen auf der linken Bühnenseite – als Symbol für die ungeregelt Beschäftigten – zahlreiche Stühle in keiner fixen Ordnung. Die pantomimische Szene beginnt im Betrieb. Ein Organisationsberater ordnet die Stühle und weist die Angestellten entsprechend zu. Arbeitssituation im Büro: Frauen sitzen vor Computer, schnelles Arbeiten ist gefordert. Eine Frau geht in Mutterschutz, ihr Stuhl wird auf die linke Seite gestellt. Eine Frau aus dem mittleren Management wird gekündigt, denn das Unternehmen wird ab jetzt „schlanker“.

Blickwechsel zu den atypischen. Personen sind – jede für sich, ohne Kommunikation mit den anderen – in permanenter Bewegung. Sie wechseln rasch die Stühle. Ein Mann, sein Blick immer am Boden, wechselt während des gesamten Stücks immerfort zwischen zwei Arbeitsplätzen.

Zwei Frauen aus dem „atypischen Bereich“ bewerben sich für einen Posten im Konzern, die Chefin lässt die Münze entscheiden. Die aus der Karenz kommende Frau gibt ihr Baby im „atypischen Bereich“ zur Betreuung ab und steigt wieder ins Berufsleben ein. Doch sie hat keinen eigenen Stuhl mehr, mit einer Kollegin teilt sie sich einen Sessel.

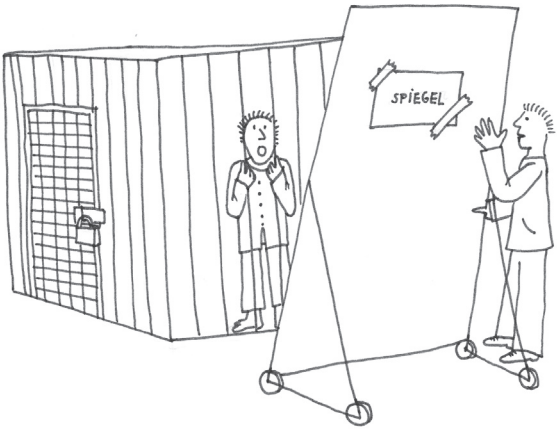
Der Platz ist enger, der Arbeitsrhythmus wird noch schneller. Weitere Personen aus dem atypischen Bereich wollen eine Anstellung, es herrscht großes Gedränge. Die Chefin greift auf Drängen des Organisationsberaters ein und schickt alle, bis auf drei Personen, in den atypischen Bereich.

Mit diesem Bild endet die Szene. „Welche Ideen hätten Sie, um die Situation zu verändern? Alles ist möglich, außer körperlicher Gewalt!“ Damit geht der Ball an das Publikum. Es wird aufgefordert, in einem zweiten Durchgang „Stopp“ zu rufen, auf die Spielfläche zu kommen und seine Ideen für eine Veränderung der Situation zu zeigen. Im Forumtheater kann jede Person die möchte, Stellung beziehen und die Macht des Wortes und der

Bühne ergreifen. Die Grenze zwischen Bühne und Publikum ist aufgehoben. Eine Fülle von Handlungsalternativen wird ausprobiert. Am Ende jedes Einstiegs wird mit der Spielleitung kurz reflektiert, welches Ziel die Person verfolgt hat und wie es ihr dabei ergangen ist. Das Publikum wird befragt, was es beobachtet und was sich wodurch verändert hat.

Reflexionen und Rückmeldungen

Die Brisanz der Situation am Arbeitsmarkt kam durch die Szene sehr deutlich zum Ausdruck, und löste große Betroffenheit unter dem Publikum aus. Es wurden eine Reihe von Lösungsansätzen ausprobiert und gemeinsam reflektiert. Auffallend war, dass alle Veränderungsideen (bis auf eine Ausnahme) für die Situation im Betrieb kam: Der Kampf um die Arbeitsplätze, das Bemühen um Solidarität untereinander. *„Es ist ein Spiegelbild für die Arbeit der Betriebsräte in den Betrieben"*, meinte im Rahmen der Reflexion Elisabeth Rolzhauser vom ÖGB. Für Dr. Doris Lutz von der Arbeiterkammer, eine der Hauptinitiatorinnen dieser Veranstaltung, machte dieser Prozess deutlich, dass *„an der strukturellen Erosion wenig verändert werden kann"*.



Der Unterdrückung den Spiegel vorhalten (Augusto Boal).

Eine Tagungsteilnehmerin:
„Es war eine Wohltat zu sehen, dass Menschen, die einander nicht kennen und zum Teil nicht einmal eine gemeinsame Sprache sprechen, so mitfühlend und wertschätzend miteinander umgehen und eine professionelle Darstellung zeigen."
Ein Betriebsrat:
„Mich hat diese Art der Veranstaltung fasziniert. Nicht nur wegen des Theaters alleine, sondern die Kombination aus Inhalten und Problemdarstellung traditioneller Form in Verbindung mit den dargestellten Szenen. Vor allem auch die angebotene und auch gelebte aktive Beteiligung der TeilnehmerInnen. Was weiß man schon später von langen, ermüdenden Vorträgen. Diese Veranstaltung habe ich jedoch noch gut in Erinnerung – die Themen, die Probleme, auch die TeilnehmerInnen, da ich sie durch diese Form der Darstellung und der Möglichkeit aktiver Beteiligung doch selbst erlebt, mitgestaltet und gelebt habe."
Maité Laal, UET Paris:
„Der Workshop war innovativ, interaktiv und involvierend, da wir eingeladen waren, uns kollektiv Alternativlösungen nicht nur vorzustellen, sondern auch körperlich darzustellen (z.B. in Situationen, die Macht/Spannung vermitteln). Das Experiment zeigte sich mehr als ein interaktives. Als Repräsentantin der Europäischen Universität für Arbeitsbeziehungen, das ist ein europäisches Netzwerk, das sozialen Dialog jenseits traditioneller sozialer und kultureller Grenzen provoziert, war ich vom innovativen Aspekt dieses Seminars sehr erfreut. ... kann das Forumtheater sicher ein Werkzeug sein, um nationale Barrieren zu überwinden und den Dialog über gemeinsame Themen insbesondere im Bereich der atypischen Beschäftigung zu fördern."
Jean-Louis Barrault:
Wenn kein „Theater vorgemacht" wird und die Erfahrungen der Teilnehmenden im Mittelpunkt stehen, wird tiefgreifendes Lernen ermöglicht. Die Haltung der Leitung muss davon geprägt sein, in Kontakt zu kommen, nicht zu bewerten und zurückhaltend zu sein in der eigenen Deutung. Es ist kein Lernen, das am Ende geprüft wird. Am Ende eines Projektes ist aber Staunen, die gemeinsame Freude am Erlebnis und am Ergebnis für alle Beteiligten ein Gewinn. Theaterspielen ist *„eine Schulung der virtuellen Kraft, die man in Fällen realer Kraftlosigkeit nützen kann, eine Energieschulung, man lädt sich auf"*.

SOG. THEATER

Das Zentrum für Theaterpädagogik und Strategische Inszenierung in Wr. Neustadt ist österreichweit seit Jahren mit den Methoden Augusto Boals in Schulen, Organisationen, Gemeinden und Betrieben unterwegs. Näheres siehe www.sog-theater.at.
Margarete Meixner
Initiatorin und Leiterin des SOG. THEATERs, Supervisorin, Trainerin.

Forumtheater in Österreich

In Österreich gibt es 13 langjährig bestehende Forumtheatergruppen, die über die *Arge Forumtheater Österreich* mit dem internationalen Verband vernetzt sind. Darüber hinaus arbeiten bereits eine Reihe von TrainerInnen und TheaterpädagogInnen mit den Ansätzen und Methoden Boals mit Kindern, Jugendlichen und in der Erwachsenenbildung. Das Theater der Unterdrückten ist eine weltweite, ästhetische Bewegung. *„Wir geben Frieden, aber keine Ruhe“* meint Augusto Boal. Näheres: www.arge-forumtheater.at, www.theatreoftheoppressed.org

Literatur

Arge Forumtheater Österreich, Michael Thonhauser (Hg.) Forumtheater in Österreich. Gruppen, Projekte, Theaterschaffende und TheaterpädagogInnen. Oktober 2004

Boal Augusto Theater der Unterdrückten, Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Edition Shurkamp, Frankfurt/Main 1979 und 1989)

Feldhendler, Daniel: Psychodrama und Theater der Unterdrückten, Frankfurt/Main: Puppen u. Maspekt, 1987, S. 35)

Neuroth, Simone: Augusto Boals Theater der Unterdrückten in der pädagogischen Praxis. Weinheim 1994

Odierna, Simone; Letsch, Fritz (Hg.) Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. AG Spak Bücher, Neu-Ulm 2006

Reichel, Rabenstein: Kreativ beraten, Methoden, Modelle, Strategien für Beratung, Coaching und Supervision. 2001, AGB S. 61)

Weintz, Jürgen: Augusto Boal Regenbogen der Wünsche, Methoden aus Theater und Therapie. Kallmeyer, Velber 1999

Michaela Hauer, Pia Lichtblau

Freires Spuren in Österreich

Emanzipatorische Bildungsprojekte in Österreich – gibt es so was? Diese Frage stellten wir uns, nachdem wir die zahlreichen, auf den Konzepten Paulo Freires aufbauenden Initiativen in Brasilien kennen gelernt hatten. Also begaben wir uns auf die Suche und begannen damit – wo sonst – im Internet.

Emanzipatorisch?

Vor dem Computer sitzend stellten wir uns die Frage: Wonach suchen wir eigentlich? Was ist das Emanzipatorische an emanzipatorischen Bildungsprojekten? Wir beschlossen, uns wieder an Paulo Freire zu orientieren. In seiner Gedankenwelt kann Bildung nur dann emanzipatorisch sein, wenn sie an der eigenen Lebensrealität ansetzt und dazu ermutigt, diese zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Und im Idealfall dann selbst aktiv zu werden und an der Gestaltung der eigenen Realität mitzuwirken. Weiters wird das klassische Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen aufgehoben – alle lehren und lernen gleichzeitig. Voneinander, im Umgang miteinander und im Dialog über die eigene Realität. Niemand ist unwissend, jeder bringt spezifische, wertvolle Erfahrungen mit. Und letztendlich setzt Paulo Freire mit seinen Bildungsprozessen bei den von ihm selbst als „die Unterdrückten" bezeichneten an. In Brasilien ist der Gegensatz zwischen Arm und Reich so groß, dass es nicht schwer ist, „die Unterdrückten" zu erkennen: FavelabewohnerInnen, LandbesetzerInnen oder Landlose, Menschen die in sehr prekären Arbeitsverhältnissen tätig oder arbeitslos sind – die Reihe ließe sich noch um vieles erweitern. Mit der Frage, wer denn bei uns die Unterdrückten seien, wurden wir während unseres Aufenthalts immer wieder konfrontiert. Für „die Unterdrückten" Brasiliens ist es schwer vorstellbar, dass es im „reichen Europa" auch „Unterdrückte" gibt – Menschen, die an den Rändern der Gesellschaft leben.

Diese Diskussionen brachten uns dazu, etwas systematischer

(wenn auch weit entfernt von einer wissenschaftlichen Analyse) darüber nachzudenken. Wir kamen zu dem Schluss, dass Unterdrückung mit der Vorenthaltung fundamentaler Rechte und der Teilhabe an der Gesellschaft einhergeht. Unterdrückt ist daher, wem Rechte bewusst entzogen oder vorenthalten werden oder wer aufgrund verschiedener Ursachen – mangelnde Sprachkenntnisse oder niedriges Bildungsniveau beispielsweise – nicht in der Lage ist, diese Rechte und Partizipationsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen. Wir definierten: Frauen (leider immer noch). AsylwerberInnen. Obdachlose. Haftenlassene. MigrantInnen. Jugendliche aus sozial schwachen Verhältnissen. Auch hier ließe sich die Liste noch um einiges erweitern.

Bildung?

Die zweite Frage, mit der wir uns konfrontiert sahen, war: Was sind Bildungsprojekte? Wir fassen den Begriff weit und subsumieren darunter Projekte, die sich das Ziel setzen, die TeilnehmerInnen in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken, ihnen die Möglichkeit zu einem selbstbestimmten, eigenständigen Leben zu ermöglichen. In diesem Sinn sind eben nicht nur Projekte, in denen es um Wissensvermittlung geht, Bildungsprojekte.

Wir machten uns auf die Suche. Und stießen bald auf interessante Eigenbeschreibungen auf Projekt-Websites.

maiz – autonomes Zentrum von & für Migrantinnen (Linz)

„Empowerment: Wir fördern Subjekte – nicht Klientinnen oder Objekte. Niemand ist tabula rasa: Wir lernen von den Migrantinnen. Bewusstsein statt Caritas: Wir leisten politische Bewusstseinsbildung und keine karitative Arbeit. Partizipation und Protagonismus: Wir fordern eine gleichberechtigte Mitwirkung von Migrantinnen am politischen und kulturellen Leben und in Entscheidungsstrukturen. Gender: Wir handeln als Frauen im Bewusstsein der sozio-kulturellen konstruierten... [...] Auch soll ein Bewusstseinsprozess in Gang gesetzt werden, der es den KursteilnehmerInnen erlaubt, Formen und Perspektiven der Handlung als Subjekte in der Gesellschaft zu erforschen und zu verwirklichen …“ fanden wir auf der Website des autonomen Zentrums von & für MigrantInnen – maiz unter www.maiz.at.

Auf die Frage, ob sie maiz als emanzipatorisch beschreiben würde antwortete Beate Helberger, Koordinatorin des Bereichs Bildung und Jugendliche von maiz im email-Interview: „Auf alle Fälle sind die Projekte in maiz auf dem Grundgedanken einer emanzipatorischen Bildungsarbeit aufgebaut. Ausgehend davon, dass Bildung nicht von der Lebenssituation der Lernenden isoliert betrachtet werden kann, war und ist für uns ein wesentlicher Aspekt, die Rolle der Migrantinnen partizipativ an der Konzeption und Methode und selbstverständlich bei der Auswahl und Aufarbeitung der Themen zu intensivieren. Denn eine Methode bzw. ein Ansatz unter Mitwirkung von Migrantinnen ist eben ein anderer als einer, der für Migrantinnen konzipiert wird. Dabei sind die maiz-Prinzipien wie Subjekte entwickeln, nicht Klientinnen oder Objekte, von den Migrantinnen lernen, niemand ist „tabula rasa", politische Bewusstseinsarbeit, nicht karitative Arbeit, Handeln als Frauen im Bewusstsein der Unterschiede in den gesellschaftlichen Genderbeziehungen wesentliche Aspekte. Sprache wird nicht nur als Kommunikationsmittel verstanden, sondern auch als Prozess der Konstruktion von Bedeutungen."

Die Bildungsarbeit in maiz ist problemorientiert und in spezielle Situationen eingebettet, gesellschaftliche Zusammenhänge werden kritisch hinterfragt, aber auch die Stellung einzelner Personen zur Gemeinschaft und die jeweils individuelle Situation in der Gemeinschaft. Damit regt sie zur Veränderung und Bewusstwerdung der individuellen Situationen der Migrantinnen an. Selbstvertrauen und Empowerment sind von großer persönlicher Bedeutung. Damit können Lebenserfahrung mit Lernbereitschaft und Lerninteresse im Subjekt verbunden werden.

Die Bandbreite der Angebote von maiz reicht von Deutschkursen für Frauen über Vorqualifizierung und interkulturelle Qualifizierung von Migrantinnen im Gesundheits- und Pflegebereich über Vorbereitungslehrgänge zum Hauptschulabschluss und Angebote zur Erhöhung der Chancengleichheit für junge Frauen mit Migrationshintergrund bis zu Projekten zu sexualisierter Gewalt im Rahmen der Plattform gegen die Gewalt von und an Jugendlichen und zahlreichen kleineren Projekten im Kultur- und Bildungsbereich. Die Lernprozesse geschehen dabei weder durch ausschließliche Vermittlung von Wissen und Infor-

mationen noch anhand von Trainingssettings, sondern gestalten sich vielmehr im Rahmen einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den für die jeweiligen Kurse relevanten Themen. Grundlegende Motivation der Teilnehmerinnen ist es, im Kontext von alltäglichen Situationen zu kommunizieren sowie die Sprache als Konstruktion von Bedeutungen zu nutzen.

„MigrantInnen mit keinen oder nur geringen Sprachkenntnissen und/oder schlechter schulischer Vorbildung haben die Möglichkeit, ihre Grundkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) in Intensivkursen zu verbessern; wir berücksichtigen dabei sowohl die spezielle Situation der Migrantinnen in Österreich als auch ihre Lebensbiographie bis zu diesem Zeitpunkt. Wir versuchen ihnen die Möglichkeit zu geben, über ihre Situation nachzudenken und die Wirklichkeit aus ihrem Standpunkt zu interpretieren. In diesem Sinn haben wir als Ziel nicht das rein mechanische Üben von Schreiben, Lesen und Rechnen, sondern das Erlernen dieser Fähigkeiten als Ergebnis einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation und mit der Rolle als Migrantinnen in dieser Gesellschaft. Im Einklang mit dem interkulturellen Ansatz wird bei der Aufarbeitung von Themen sowie bei den daraus resultierenden Diskussionen versucht, eine Auseinandersetzung bzw. einen Vergleich mit der Situation im Herkunftsland herzustellen. Ein wichtiger Aspekt dieses Unterrichtsvorgangs ist die Anerkennung und die Eingliederung der Kenntnisse und der Erfahrungen der Migrantinnen in den Lernprozess.“ führt Beate Helberger weiter aus.

Die Teilnehmerinnen sollen sich der Wichtigkeit bewusst werden, Subjekt bei den täglichen Entscheidungen und Situationen zu sein, damit sie unabhängig handeln können. Sie sollen befähigt werden, sich in wichtigen sprachlichen Situationen richtig auszudrücken (sowohl mündlich als auch schriftlich) und an Gesprächen teilzunehmen. Deshalb versucht maiz mit Materialien zu arbeiten, die die kulturell bedingten Identitätskonflikte zur Sprache bringen. Dabei werden Diskussionen über die Migration, über die Erfahrungen in der fremden Gesellschaft, über ihre Lebenssituation hier, über ihre Wünsche und über ihre Zukunftsperspektiven geführt.

Offene Unterrichtsformen, die Raum und Zeit bieten, gezielt

auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen, auf unterschiedliche Problematiken, Interessen und Lerngeschwindigkeiten eingehen zu können sowie Projekte aus dem Bereich des "globalen Lernens" bieten sich an, da die Teilnehmerinnen aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen, von Migration betroffen sind und unterschiedliche Zugänge zur österreichischen Gesellschaft erlebt haben. Ebenso gibt es bereits gute Erfahrung in der Verknüpfung von Unterricht und Kunst- und Kulturarbeit. Dieser Bereich ist vor allem antirassistischer, feministischer und migrationspolitischer (Zusammen)Arbeit, sowie der Kulturarbeit von und mit Migrantinnen anstatt (stellvertretend) für Migrantinnen, gewidmet. Hier bekommen die Migrantinnen die Möglichkeit der kulturellen Betätigung abseits der gewöhnlichen Aufforderung, als Botschafterinnen exotischer kultureller Formen zu fungieren.

Das Integrationshaus in Wien

Auf die Fährte des Integrationshauses führte uns folgende Passage auf der Website: *„ … Das ganzheitliche interkulturelle Arbeitsprinzip, die gelebte Mehrsprachigkeit, der professionelle Zugang und die Förderung von Empowerment und innovativer Entwicklungsarbeit sind Arbeitsgrundsätze, die sich in der Praxis überaus bewährt haben und zwischenzeitlich auch zum Teil übernommen wurden. [...] Im Rahmen der MigrantInnenakademie des Integrationshauses nahmen 2006 1129 Personen an den Bildungs- und Kulturprojekten teil. Ein wichtiger Ansatz ist dabei die aktive Einbeziehung der Migrationssprachen. Weitere wichtige Bestandteile zur Unterstützung auf dem Weg zur Integration sind Empowerment, Anleitung zur Selbsthilfe und Stärkung des Selbstbewusstseins."* (http://www.integrationshaus.at)

Das Integrationshaus wurde in den frühen 1990er Jahren gegründet und hat sich von Anfang an das Ziel gesetzt, Alternativen zur gängigen Praxis der Flüchtlingsbetreuung anzubieten. Die Geschäftsführerin des Integrationshauses, Andrea Eraslan-Weninger, erklärt im Interview, dass das Integrationshaus zahlreiche Projekte hat, die der Aufnahme und Integration von AsylwerberInnen, Flüchtlingen und MigrantInnen dienen. Das ganzheitliche interkulturelle Arbeitsprinzip, die gelebte Mehrsprachigkeit, der professionelle Zugang, Empowerment und innovative Entwicklungsarbeit sind Arbeitsgrundsätze, die in der Praxis und im Ar-

beitsalltag gelebt werden. Professionelle Betreuung, Beratung und Schulung stehen im Mittelpunkt.

„Unterstützen, anleiten, Hilfe zur Selbsthilfe anbieten und der Einbezug der Bevölkerung sind Prinzipien unserer Arbeit“, erzählt Andrea Eraslan-Weninger. Das Wort „Empowerment“ fällt immer wieder. Die Stärkung des Selbstbewusstseins spielt eine wichtige Rolle. Gerade in den Projekten mit Jugendlichen ist dies besonders wichtig. „Auch dass dort angesetzt wird, wo die Menschen gerade stehen“ sei ein Bestandteil zur Unterstützung, auch, wenn dieses Prinzip seine Grenzen hat: Insbesondere bei schwer traumatisierten oder psychisch kranken Menschen mit intensivem Betreuungsbedarf ist es oft eine Gratwanderung, das Potential der KlientInnen zu fördern, ohne sie aber zu überfordern. Die zweite Grenze hat mit den äußeren Umständen zu tun – weil emanzipatorische Konzepte deutlich kostenintensiver sind als beispielsweise reine Sprachkurse in Frontalunterricht. Sie erfordern großen Personaleinsatz und stellen hohe Anforderungen an die MitarbeiterInnen. Fördergelder für solche Projekte rar.

Das gleichberechtigte Voneinander-Lernen wird insbesondere beim Projekt Tandem in den Vordergrund gestellt. Jeweils ein interkulturelles Tandem, bestehend beispielsweise aus einer Asylwerberin bzw. einem Asylwerber einerseits und einer Schülerin, einem Schüler andererseits wird zusammengespannt. Unter Anleitung treffen die Tandems sich und tauschen sich aus: über ihre sozialen Hintergründe, ihre kulturellen Erfahrungen. Im Projekt Tandem wird sowohl mit Jugendlichen als auch mit Erwachsenen gearbeitet – der gleichberechtigte Austausch auf einer Ebene ist das wichtigste Grundprinzip, das auch in den Ideen Paulo Freires eine zentrale Rolle einnimmt. Das Ziel ist, dass die Unterschiedlichkeiten der beiden PartnerInnen thematisiert, aber nicht hierarchisiert werden – MigrantInnen sollen sich nicht als defizitäre Wesen, sondern als Menschen mit wertvollen Kompetenzen und Kenntnissen begreifen. Eine andere Herangehensweise ist die Arbeit mit Bildern: Beide Teile des Tandems malen jeweils ein Bild, über das sie im Anschluss diskutieren – um abschließend zusammen ein gemeinsames Bild zu malen.

Der Titel des neuesten Projekts des Integrationshauses ist „m.o.v.e. on“ und steht für motivieren, orientieren, vitalisieren, em-

powern. Das Projekt arbeitet an drei Wiener Kooperativen Mittelschulen an der Schnittstelle zwischen Schule und Arbeitswelt und bietet neben Bildungsberatung und Berufsorientierung auch Kreativ-Workshops, Workshops zur Persönlichkeitsbildung, Exkursionen und Schnuppertage an. Beim Erstellen einer Kompetenzbilanz werden die persönlichen Ressourcen und Stärken erkannt. „Die Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Kompetenzen bewusst werden, ihre Fähigkeiten wahrnehmen und auch lernen, diese ins Treffen zu führen", erklärt Andrea Eraslan-Weninger.

Eine für jeden Interessierten kostenlos downloadbare Ressource ist das „Sprachen & Qualifikations Portfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge". Arbeitsblätter in neun verschiedenen Sprachen leiten dazu an, mit Hilfe von selbstreflexiven Methoden mehr über sich und seine Qualifikationen herauszufinden: Was kann ich? Wo sind meine Stärken? Ein Handbuch bietet Begleitinformationen für KursleiterInnen und TrainerInnen.

Der Ansatz, dass Menschen sich ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten bewusst werden müssen, um Selbstbewusstsein im wahrsten Sinne des Wortes zu entwickeln, ist ebenfalls ein zutiefst mit Freire verbundener. Nur jemand, der sich selbst wertschätzt, wird auch den Mut finden, an der Gestaltung „der Gesellschaft" mitzuwirken – gleichzeitig ist es unabdingbar, dass auch „die Gesellschaft" ihre Vorurteile und Stereotype ablegt und die Partizipation und Mitgestaltung von „Unterdrückten" als Bereicherung erkennt. Nur so gelingt eine Annäherung an die Utopie einer herrschaftsfreien Gesellschaft, in der die Menschen in Freiheit miteinander leben können.

Emanzipatorisch?

Wir haben nur zwei von zahlreichen Organisationen ausgesucht, die uns während unserer Suche nach emanzipatorischen Projekten in Österreich begegnet sind. Es gibt sie also tatsächlich – wenn auch nicht ganz so zahlreich und mit anderem Gesicht als in Brasilien. Gemeinsam haben die Projekte hier wie dort den Anspruch, die TeilnehmerInnen zur aktiven Partizipation an politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen zu ermächtigen.

AutorInnen

Maria Denkmayr, Studierende an der PH Wien (Sonderpädagogik); mariadenkmayr@gmx.at

Birgit Fritz, Theaterpädagogin, Mitgründerin des Theaters der Unterdrückten, Lektorin für transkulturelle Theaterarbeit an der Universität Wien

Michaela Hauer, Forschungsprojekt „Educação popular hoje“ des Paulo Freire Zentrums Wien/Brasilien in Brasilien; michaela_hauer@hotmail.com

Frigga Haug, Soziologin und Sozialpsychologin, Mitherausgeberin der Zeitschrift „Das Argument“ und des historisch kritischen Wörterbuchs des Marxismus; friggahaug@inkrit.org

Margret Jäger, Anthropologin, Associated Professor Bundesuniversität Pará/Brasilien

Ulrich Klemm, Diplom-Pädagoge, derzeit als Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg und Lehrauftrag an der Pädagogishen Hochschule Weingarten

Susanne Köck-Kossarz, AHS-Lehrerin

Pia Lichtblau, Forschungsprojekt "Educação popular hoje" des Paulo Freire Zentrums Wien/Brasilien in Brasilien; lichtblau@forschungswerkstatt.org

Margarete Meixner, Theaterpädagogin, Leiterin des SOG. THEATERS Wiener Neustadt

Teresa Nadeje, Studierende an der PH Wien (Sonderpädagogik); teresa.nadeje@sbg.at

John Nyambe, National Institute for Educational Development, Namibia; jnyambe@nied.edu.na

Franz Ofner, Soziologe, Universität Klagenfurt; franz.ofner@uni-klu.ac.at

Alexander Ragossnig, Soziologe; ragomundo@yahoo.com

Michael Sertl, ehemaliger Hauptschullehrer, Soziologe an der Pädagogischen Hochschule Wien, michael.sertl@phwien.ac.at

Carlos Roberto Winckler, Soziologe der Stiftung für Wirtschaft und Statistik/Porto Alegre und Dozent der Stiftung Universität von Caxias do Sul /RioGrande do Sul/Brasilien

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis
49	Erinnerungsarbeit 1938/88	€ 5,00
51	Mozart 1789	€ 5,00
52	Bildungspolitik	€ 7,20
53	Sexualität	€ 7,20
56	Zweiter Weltkrieg	€ 6,40
57	Österreich-EG-Europa	€ 5,00
58	Museumspädagogik	€ 10,20
59	Analphabetismus	€ 5,00
60	Erziehungsziel Parteidisziplin	€ 5,00
61	Erziehung und Bildung III	€ 7,20
62	Community Education	€ 7,20
63	Feministische Pädagogik	€ 7,20
64	Schulautonomie	€ 10,90
65	Traumschule	€ 5,00
66	Österreichische Identität	€ 7,20
67	Lernwidersprüche	€ 7,20
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20
70	Behindertenintegration	€ 10,90
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20
72	Friedenserziehung	€ 8,70
74	Projektunterricht	€ 7,20
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50
80	Reformpädagogik	€ 8,70
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70
85	Misere Lehre	€ 8,70
86	Erinnerungskultur	€ 8,70
87	Umwelterziehung	€ 8,70
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70
90	Macht in der Schule	€ 8,70
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90
93	Ethikunterricht	€ 8,70
94	Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90
95	Lebensfach Musik	€ 10,90
96	Schulentwicklung	€ 10,90
97	Leibeserziehung	€ 12,40
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60
99	Neue Medien I	€ 11,60
100	Neue Medien II	€ 10,90
101	Friedenskultur	€ 10,90
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60
109	Begabung	€ 11,60
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70
113	Wa(h)re Bildung	€ 10,60
114	Integration?	€ 10,60
115	Roma und Sinti	€ 10,60
116	Pädagogisierung	€ 10,60
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 10,60
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 10,60
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 10,60
120	2005 Revisited	€ 10,60
121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 10,60
122	Gendermainstreaming	€ 10,60
123	Soziale Ungleichheit	€ 10,60
124	Biologismus – Rassismus	€ 10,60
125	Verfrühpädagogisierung	€ 10,60
126	Leben am Rand	€ 10,60
127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 10,60
128	Technik-weiblich!	€ 10,60
129	Eine andere Erste Republik	€ 10,60
130	Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 10,60
131	Alphabetisierung	€ 10,60
132	Sozialarbeit	€ 10,60
133	Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 11,00
134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 11,00

in Vorbereitung:

135 „TürkInnen“ im Bildungschaos