

JOURNAL FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK

herausgegeben vom Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik
an den österreichischen Universitäten

vol. XXIII 3–2007

PAULO FREIRE HEUTE

Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik

Schwerpunktredaktion: Gerald Faschingeder, Andreas Novy

mandelbaum *edition südwind*

Inhaltsverzeichnis

- 4 GERALD FASCHINGEDER, ANDREAS NOVY
Paulo Freire heute – Einleitung
- 10 CARLOS ROBERTO WINCKLER, LIEGE MARIA SITIA FORNARI,
MARIA ELLY HERZ GENRO, ROSÂNGELA CARRARO
Paulo Freire *relectured*
Entwicklungslinien im Werk des brasilianischen Volksbildners
- 29 ANDREAS NOVY
Die Welt ist im Werden
Über die Aktualität von Paulo Freire
- 58 MARTA GREGORČIČ
Die Kunst des Wissens und die Wissenschaft der Bildung
Kulturelles Kapital als Triebkraft gesellschaftlicher Veränderungen
- 92 FRANZ HALBARTSCHLAGER
Volksbildung heute
Eine Rückschau auf das Symposium „Volksbildung heute?“
- 96 HANS GÖTTEL
Volksbildung – eine Erfolgsgeschichte, die im Hals stecken bleibt
- 101 HEIDI GROBBAUER
Globales Lernen – ein Beitrag zu „befreiender“ Bildung?
- 108 PIA LICHTBLAU
Volksbildung und die Frage nach der Autonomie
- 120 Rezension
- 124 HerausgeberInnen und AutorInnen
- 128 Impressum

Gerald Faschingeder, Andreas Novy
Paulo Freire heute – Einleitung

Paulo Freire lebte von 1921 bis 1997 und gilt heute als einer der wichtigsten Volksbildner. Seine Besonderheit liegt unter anderem auch daran, dass mit Freire ein Intellektueller aus der Peripherie einer aus den Ländern des Zentrums stammenden Disziplin, der Pädagogik, einen wesentlichen Impuls zu geben vermochte und weit über die Grenzen seines Landes, Brasiliens, rezipiert wurde und wird. 10 Jahre nach seinem Tod bestehen weltweit hunderte Einrichtungen, die sich an der *Pädagogik der Unterdrückten* Paulo Freires orientieren oder Freire zumindest im Namen führen.

Paulo Freire ist ein wichtiger Volksbildner. Aber ist das heute noch eine Kategorie? Tatsächlich stellt sich die Frage, ob es ein allgemeines Verständnis dafür gibt, was Volksbildung ist oder gewesen ist. Wer kennt denn überhaupt VolksbildnerInnen? Wir leben in einer Zeit, die von einer gewissen Volksbildungsvergessenheit gekennzeichnet ist. Volksbildung wurde ab den 1970er Jahren vom Terminus Erwachsenenbildung abgelöst, der heute mit dem Begriff des Lebenslangen Lernens eine neue Konkurrenz erhalten hat. Die Begriffsverschiebung steht auch für inhaltliche Veränderungen, Worte spiegeln hier Realität wider. Das Spezifische der freireanisch inspirierten Volksbildung ist ihr eminent bewusstseinsbildender und politischer Charakter. Wenngleich es sicher nicht zutreffend wäre, jede Volksbildung als intentional politisch zu definieren und Aktivitäten, die unter dem Begriff Erwachsenenbildung laufen, diesen politischen Charakter *per se* abzusprechen, so kann die historische Bewegung der Volksbildung doch nicht ohne jene politischen Bewegungen verstanden werden, in deren Rahmen sie ihre Konturen entwickelte.

Im Sinne einer begrifflichen Kontextualisierung ist es angebracht, an dieser Stelle die Geschichte der Volksbildung in geraffter Form darzustellen. Sie findet ihren Beginn in den europäischen Großstädten gegen

Ende des 19. Jahrhunderts, als Intellektuelle der Mittelschicht beginnen, das Privileg der bürgerlichen Schicht auf höhere Bildung in Frage zu stellen. Hier sind zwei Bewegungen zu unterscheiden, die sich in der Praxis oft vermischt haben: Einerseits wurde im Rahmen von Volksbildungsinstitutionen Bildung für das Volk aufbereitet, teilweise in gönnerhaft-wohlthätiger Attitüde, andererseits kam es aber auch zu Initiativen aus der ArbeiterInnenbewegung selbst, die darauf abzielten, Angehörige proletarischer Schichten zu den Subjekten ihres Lernprozesses werden zu lassen. So gab es neben einer bürgerlichen Volksbildung eine proletarische Volksbildung, wobei deren Verhältnis zueinander nicht immer friktionsfrei war. Daneben ist es belangreich, die Erfindung der Volksbildung rückzubinden an die Entdeckung des Volkes als Kategorie der sozialen Analyse generell, denn in jenen Jahren entstanden Volkssparkassen, Volkshäuser und Volksparteien. Auch die Kirchen versuchten, als Volkskirchen eine neue Nähe zu den Menschen zu gewinnen. Volksbildung kann als ein strategisches Element im Ringen um die Kontrolle und Führung des Volkes verstanden werden.

Antonio Gramsci (1891–1937) als einer der wichtigsten und einflussreichsten Volksbildner der Zwischenkriegszeit baute nach dem Verbot der offiziellen Parteistrukturen der Kommunistischen Partei durch den italienischen Faschismus einen Fernkurs zur Führungskräftebildung auf. Nachdem er inhaftiert wurde, zögerte er nicht, um eine Gefängnisschule zu entwickeln. Auch wenn seine Bildungsbemühungen selbst nicht immer erfolgreich waren, so übte Gramsci doch einen starken theoretischen Einfluss in der weiteren Geschichte der Volksbildung aus.

In Österreich kann Viktor Matejka (1901–1993), dissidenter Linkskatholik und Kommunist, Schüler des ebenfalls verdienten Volksbildners Ludo Hartmann (1865–1924), als wesentlicher Promotor der Volksbildungsidee der Zwischenkriegszeit bezeichnet werden. Während der Diktatur des ständestaatlichen Faschismus leitete er mit großem Geschick die Arbeiterbüchereien der Stadt Wien, die vom NS-System nach 1938 in die Städtischen Büchereien Wien umgeformt wurden. Sowohl Ständestaat als auch NS-System selektierten Tausende Bücher und musterten sie aus. Im Konzentrationslager Dachau gelang es Matejka, wie vormals bereits Gramsci, eine Art Gefängnisschule zu entwickeln und Bildungsmaßnahmen für politische Gefangene in der Illegalität anzubieten. Offiziell leitete er die Häftlingsbücherei des Konzentrationslagers. In dieser Tradition politischer, auf

die Benachteiligten ausgerichteten Bildungsarbeit verortet sich Freire, bei Gramsci ist dieser Bezug explizit, bei Matejka und vielen anderen indirekt.

Man erkennt unschwer: Volksbildung entwickelte sich, zumindest was einige der profiliertesten VertreterInnen betrifft, unter extremen Schwierigkeiten und repressiven Verhältnissen. Nichts anderes gilt für Paulo Freire selbst, der Brasilien 1964 nach dem Militärputsch verlassen musste und erst in den 1980er Jahren wieder in seine Heimat zurückkehrte. Einer der wesentlichen Erkenntnisgegenstände von Volksbildung war stets die Frage nach den strukturellen Verhältnissen, der Machtrelationen, die eine Gesellschaft beherrschen. Emanzipation oder auch Revolution, zumindest auf geistigem Gebiet, oft aber auch in sehr konkret politischer Weise gemeint, ist ein wesentlicher Angelpunkt der historischen Volksbildung.

Was also wollen wir mit Volksbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts? Sind derlei Erfahrungen nicht längst bereits *passé* und Revolutionsabsichten bestenfalls gewissen melancholischen Erinnerungen an Befreiungsbewegungen in Nicaragua oder anderswo gewichen? In diesem Sinn ist es nicht weiter verwunderlich, dass heute wenig von Volksbildung, mitunter von Erwachsenenbildung und bestenfalls von Lebenslangem Lernen die Rede ist. Das konkrete Angebot der Volkshochschulen in Österreich wie auch in anderen europäischen Ländern hat sich gewandelt. Es wäre ungerecht, dieses generell als unpolitisch abzuqualifizieren, spürbar sind die Folgen von Kostendruck, der zu einer Anpassung an Marktverhältnisse führt, aber dennoch. Immer noch finden sich in einigen Volkshochschulen originelle Angebote der politischen Bildung, die anderswo keinen Platz hätten.

Diese Ausgabe des *Journals für Entwicklungspolitik* widmet sich der Frage nach der Aktualität des Denkens Paulo Freires. Impuls für deren Erarbeitung war ein Symposium, das in Wien vom 4. bis 6. Dezember 2006 unter dem Titel „Volksbildung heute?“ stattfand. Unter diesem Arbeitstitel entstand in der Folge das vorliegende Heft, denn Freire kann nur aus der Geschichte der Volksbildung heraus verstanden werden. Die Titeländerung bringt aber den eigentlichen Fokus dieser Ausgabe besser zum Ausdruck. Etwa 85 Personen widmeten sich beim Symposium drei Tage lang der Frage nach der Aktualität eines Konzeptes, das so weitreichende historische Wurzeln hat. Es zeigte sich die Vielzahl unterschiedlicher Vorstellungen zu Volk und Volksbildung und die Schwierigkeit, einheitliche Begriffe zu finden oder progressive Potentiale zu identifizieren.

Als eine Nachlese auf dieses Symposium wird mit dem vorliegenden Heft gefragt, was eigentlich diese Bildung ist, auf die mit Konzepten wie jenem der Volksbildung gezielt wurde? Wir stellen den weiteren Fragen die Prämisse voran, dass es sich um eine Bildung handeln soll, die menschliches Sein zwischen Freiheit und Mündigkeit ermöglicht. Ist ein derartiges Bildungskonzept denkbar? Unter welchen Rahmenbedingungen ist eine solche Bildung realisierbar? Weiters wird gefragt: Mit wem und für wen bilden? Wie „funktioniert“ Volksbildung? Welche politische Ausrichtung hat diese Art der Bildung? In welchem Sinn, mit welcher politischen Ausrichtung und welchen Zielen? Wie kann diesen Zielen entsprochen werden, welche Probleme und Herausforderungen stellen sich dabei?

Die ersten Antworten kommen von Carlos Roberto Winckler und einem AutorInnen-Team aus Caxias do Sul im südlichen Brasilien. Sie haben Paulo Freires Spätwerk, die *Pädagogik der Hoffnung* einer Re-Lektüre unterzogen und begeben sich auf eine archäologische Spurensuche, um wichtige Entwicklungen im Denken Freires nachzuvollziehen. Diskutiert wird darüber hinaus, wie Freire mit jüngeren Konzepten wie der Forderung nach interkulturellem Lernen in den Jahren der Postmoderne umging.

Der Wiener Ökonom Andreas Novy reflektiert unter dem Titel „Die Welt ist im Werden“ die Aktualität Paulo Freires. Um die Welt lesen zu lernen, ist ein dialektischer Zugang zur Realität nötig, so Novy. Die problemformulierende Bildung Freires hat deshalb den Dialog als einen wesentlichen Weg gewählt. Novy stellt abschließend einige konkrete Projekte des Wiener Paulo Freire Zentrums vor, in denen versucht wird, den Ansprüchen einer problemformulierenden Bildungsarbeit gerecht zu werden.

Der dritte Hauptbeitrag stammt von Martha Gregorčič, die von Ljubljana ausgehend eine groß angelegte *tour d'horizont* durch die Geschichte und Genealogie der radikalen Pädagogik vollzieht. Ihre historischen Betrachtungen gehen bis zum französischen Pädagogen Jean Joseph Jacotot (1770–1840) zurück, dem es gelang, SchülerInnen, deren Sprache er selbst nicht sprach, Französisch beizubringen. Die auf diese Erfahrung zurückgehende Formulierung des „unwissenden Lehrmeisters“ findet Anschluss in Freires Kritik am Autoritarismus in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung und stellt doch einen davon abweichenden Ansatz dar. Beiden geht es um die Selbstermächtigung der Lernenden. Konkret wird dies an den von Gregorčič diskutierten Beispielen der Bildungsansätze der

mexikanischen Zapatistas sowie den Bildungskonzepten unterschiedlicher Netzwerke, autonomer urbaner Gruppen, alternativer Medien und anderen mehr.

Der zweite Teil des Heftes versammelt Kommentare und Reflexionen zu diesen ersten drei Texten aus der Sicht von MitarbeiterInnen und AktivistInnen von entwicklungspolitischen und globalisierungskritischen Organisationen und Netzwerken. Am Beginn steht der Text von Franz Halbart-schlager, der einen Rückblick auf das Symposium zu „Volksbildung heute?“ gibt. Hans Göttel äußert sich skeptisch über den Befreiungscharakter der Volksbildung, eine Erfolgsgeschichte, so Göttel, die „im Hals stecken bleibt“. Heidi Grobbauer sondiert die Möglichkeiten und Chancen des Globalen Lernens, um einen Beitrag zu befreiender Bildung zu leisten. Zuletzt fragt Pia Lichtblau nach dem Verhältnis von Volksbildung zur Autonomie der Lernenden. Ihre Kernfrage lautet: Wie können Menschen motiviert werden, sich einem emanzipatorischen Bildungsprozess zu unterziehen, sich selbst aus Unterdrückung, aus der Behaglichkeit ihrer Unmündigkeit zu befreien?

Wir hoffen, dass diese Texte als interessante Impulse für das Weiterdenken und Weiterdiskutieren über Chancen und Möglichkeiten einer befreienden Bildungspraxis wirken und auch von Personen aus dem Milieu der entwicklungspolitisch orientierten Bildungsarbeit rezipiert werden. Befreiung bleibt eine Verheißung, sie ist nicht eine historische Erfahrung, auch wenn gerade dank vielfältiger Volksbildungsprozesse schon manche Befreiung in der Vergangenheit gelungen ist. Wir denken, dass Volksbildungsvergessenheit auch Befreiungsvergessenheit in sich birgt und wollen mit dieser Publikation einen Beitrag zur notwendigen Erinnerungsarbeit über die Möglichkeiten des ganz Anderen, des Befreienden eben, leisten.

Viel Vergnügen bei der Lektüre wünschen die HerausgeberInnen!

Gerald Faschingeder
Paulo Freire Zentrum
Berggasse 7
A-1090 Wien
gerald.faschingeder@paulofreirezentrum.at

Andreas Novy
Wirtschaftsuniversität Wien
Institut für Regional- und Umweltwirtschaft
Nordbergstraße 15/ Kern B/ 4. Stock
A-1090 Wien
andreas.novy@wu-wien.ac.at

**CARLOS ROBERTO WINCKLER, LIEGE MARIA SITIA FORNARI,
MARIA ELLY HERZ GENRO, ROSÂNGELA CARRARO**

Paulo Freire *relectured*

Entwicklungslinien im Werk des brasilianischen Volksbildners

*Me-Ti sagte: Das Schicksal des Menschen ist der Mensch.
(Bertolt Brecht, Buch der Wendungen)*

Kultur, Dialog, Unterdrückung und Befreiung – diese Begriffe umreißen sehr treffend den Kern des Denkens des brasilianischen Volksbildners Paulo Freire (1921–1997). Geschichte und Politik erweisen sich hierbei als wesentlich. Dieser Artikel versucht, Entwicklungslinien seines Werkes zu benennen, und orientiert sich dabei an Paulo Freires spätem Werk *Die Pädagogik der Hoffnung* (1992). Dabei soll auch überprüft werden, in welchem Verhältnis Freire zur Postmoderne stand. Verweise auf *Die Pädagogik der Unterdrückten* (1983) und *Erziehung als Praxis der Freiheit* (1984, Übers. H.H.) werden die Kontinuität und die Brüche in Freires Auffassungen von Kultur, Dialog sowie Unterdrückung und Befreiung nachvollziehbar machen.

Die hier vorgebrachten Überlegungen umfassen drei Teile. Der erste Teil, betitelt als „Archäologie des Schmerzes und der Hoffnung“, bietet zunächst eine Zusammenfassung der theoretischen Entwicklung Paulo Freires. Erörtert werden weiters seine Reaktionen auf Kritiken an seinen Texten, die in den 1970er und 80er Jahren geäußert wurden. Freire griff neue Themen auf und integrierte diese in sein pädagogisches Konzept. Hier spielt insbesondere der Begriff der Multikulturalität eine besondere Rolle.

Im zweiten Teil geht es um die Entwicklung der Konzepte von Kultur, Dialog und Unterdrückung. Erkennbar wird hier, was Freire mit „Praxis“

gemeint hat. In diesem Kapitel werden die grundsätzlichen Elemente der Freireanischen Vorstellung einer konkreten Utopie analysiert – vom Drängen des Menschen nach kritischem Bewusstsein und dem tatsächlichen Kampf für die Revolutionierung der Welt, die die Möglichkeiten menschlicher Entfaltung behindert.

Zuletzt wird in abschließenden Überlegungen Freires Haltung erörtert, der sich zuletzt als postmodern, utopisch und plural verstand und eine erneuerte Zivilgesellschaft und eine globale und durchmischte Kultur als positive Transformationen des Politischen kommen sah.

Angesichts der Komplexität von Freires Werk kann es hier lediglich darum gehen, eine Einführung in die angeführten Themen zu geben, um Freires Beitrag zu zeitgenössischen Debatten erkennbar zu machen.

1. Die Archäologie des Schmerzes und der Hoffnung

Paulo Freire bezeichnete die *Pädagogik der Hoffnung* (1992) als ein „Wiedersehen“ mit der *Pädagogik der Unterdrückten* (1983). Das Werk weist keinen systematischen Charakter auf, denn es enthält eine starke Dosis Erinnerung, die Theorie, persönliches Leben und Politik miteinander verbindet. Der/die LeserIn findet hier bereits Bekanntes aus den wichtigsten vorangegangenen Publikationen Freires wieder. In der *Pädagogik der Hoffnung* berichtet Freire davon, wie er selbst lernte, die *Pädagogik der Unterdrückten* zu schreiben. Das Werk ist aber auch eine Auseinandersetzung mit Kritiken an seinem Werk, die im Laufe der 1970er und 80er Jahre geäußert wurden. Inhaltlich handelt es sich um einen Text, in dem sich Freire mit der kritischen Rezeption der *Pädagogik der Unterdrückten* befasst; die besagte Debatte blieb in den 1980er Jahren bis zum Beginn der 1990er Jahre aktuell. Das Werk weist keinerlei Spuren von Nostalgie auf, vielmehr handelt es sich um einen Bericht über Erinnerungen, der für praktische Handlungen in der Zukunft eine Anleitung darstellen sollte.

Eine Frage zieht sich beständig durch alle Bestrebungen Freires, und zwar die Verbindung zwischen politischer Geschichte und intellektuellem Werdegang. Es scheint notwendig, nach Analogien zwischen den zeitgeschichtlichen Entwicklungen, die Freire selbst miterlebt hat, und seinen persönlichen Erkenntnissen zu suchen, nachdem diese ja nicht

alleine dem Kopf entspringen. Aus diesem Grund thematisiert Freire seine Kindheit und Pubertät, seine kurze Laufbahn als Anwalt, seine Zeit im SESI (der Abteilung für Erziehung und Kultur des Sozialdienstes der Industrie, Anm. d. Ü.) sowie seine erzwungene Flucht ins Exil nach 1964. All diese Stationen sind untrennbar mit der Entwicklung seines pädagogischen Konzeptes verbunden. Indessen bleibt ein beständiger Kern in diesem steten Lern- und Schreibprozess, des Erkennens und Wiedererkennens oder Wiederfindens, aufrecht, den Freire als Archäologie des Schmerzes bezeichnet. Diese Schmerzen halten ihn wach – was verhindert, in Passivität und in existenzieller Erschöpfung zu versinken.

Das Verstehen der Endlichkeit – der Tod von Freires Vater, den er mit der regnerischen Landschaft von Jaboaõto in Verbindung brachte – sowie die Erinnerungen aus Kindheit und Pubertät als Raum und Zeit der Lehre erlaubten dem erwachsenen Paulo Freire während seiner pädagogischen Arbeit im SESI mit einer Gruppe von ArbeiterInnen aus dem ländlichen und städtischen Bereich, verschiedene Lesarten der Welt kennen zu lernen und auszuprobieren. Dieses Lesen der Welt erschließt neue Möglichkeiten und eröffnet damit die Dimension der Hoffnung. Die Wachheit gegenüber der steten Präsenz des Schmerzes und dessen Ursache reichte aus, um die Endlichkeit zu überwinden, und befreite Freire von einer Einschränkung, die ihm in seinem Beruf und im Umgang mit seinesgleichen schadete. Wir betonen dies, weil die Wahrnehmung der eigenen Unterdrückung *per se* die Unterdrückten an sich noch nicht befreit. Es braucht dazu noch Einsicht in die Verhältnisse, die in weiterer Folge zum Handeln und zur Politik als der Suche nach einer umfassenden *cidadania*¹ motiviert.

Seine Erfahrungen im SESI erlaubten Freire auch die Beziehungen von Vater–Sohn, LehrerIn–SchülerIn und Autorität–Freiheit besser zu verstehen. Seine Erfahrungen mit chilenischen Bauern und Bäuerinnen im Exil, die Beobachtung der politischen Szene (in einer Zeit mit starken dogmatisch-sektiererischen Ausprägungen) sowie das zunehmende Verständnis des Zusammenhanges zwischen politischer Klarheit im Lesen der Welt und dem eigenen Einsatz auf verschiedenen Ebenen verstärkten das Bewusstsein über die Wichtigkeit der Form, die den Inhalt bedingt. Diese Erkenntnis überzeugte Paulo Freire davon, dass die Lernenden als Subjekte wahrgenommen werden müssen.

In der Dialektik zwischen Reflexionen und Erfahrungen lernte Paulo Freire die *Pädagogik der Unterdrückten* zu schreiben, die er in ihrer ersten Version im Jahr 1967 im Rahmen eines Vortrages präsentierte. Wenige Monate später bekräftigte Erich Fromm, dass die erziehende Praxis von Freire eine Art von historisch-soziokultureller und politischer Psychoanalyse sei. Die politisch brisante Zeit war unter anderem von einem sozialistischen Kuba, fokussierte Guerilla-Bewegungen, der Kulturrevolution in China sowie den studentischen Befreiungsbewegungen gekennzeichnet.

Freire, ab 1964 ins Exil vertrieben, wurde durch die Zeit von Anfang bis Mitte der 1970er Jahre in Genf zum Weltbürger. Er verstand die besagte Methode eben nicht nur als Methode, sondern auch als befreiende Vision der Welt. Ab den 1970er Jahren wurde die *Pädagogik der Unterdrückten* weltweit rezipiert. Sie inspirierte RevolutionärInnen und ErzieherInnen in beinahe allen Erdteilen. Durch den Erfahrungsaustausch und das Gespräch über das Lesen der Welt verfestigte sich im Laufe seiner Reisen Freires Überzeugung von der Notwendigkeit eines respektvollen Umganges mit dem Alltagsverstand, wiewohl dies alleine nicht ausreicht, wie auch das systematisierte Wissen des Erziehers/der Erzieherin alleine nicht genug ist, um Veränderung zu bewirken.

In der *Pädagogik der Hoffnung* nimmt Paulo Freire Stellung zu jener Kritik, die in den 1970er Jahren an der *Pädagogik der Unterdrückten* geäußert wurde. Er untersuchte diese auf ihre Relevanz und Aktualität. Nordamerikanische FeministInnen hatten ihn damals auf machistische Wortwahl hingewiesen, die sie sowohl in verwendeten Metaphern in der *Pädagogik der Unterdrückten* als auch in *Erziehung als Praxis der Befreiung* verorteten. Freire erkannte in der Folge, dass die Veränderung der Sprache Teil der Veränderung der Welt ist. Seit dieser Zeit sprach Freire sehr spezifisch von Frauen und Männern oder aber von Menschen, vermied dabei aber das portugiesische Wort „homens“, das zwar „Menschen“ bedeutet, aber doch nur die männliche Form in sich trägt. Freires Sorge galt fortan nicht nur der sprachlichen Angleichung, sondern auch ihrem ästhetischen Aspekt.

Freire wurde weiters des Elitarismus bezichtigt und als „kultureller Eindringling“ bezeichnet. Er sei elitär, da seine Sprache unzugänglich sei. Freire hielt dieser Kritik ein Erlebnis in Washington bei einem 1972 stattgefundenen Treffen von interessierten Jugendlichen entgegen. Freire erin-

nerte sich an einen etwa 50-jährigen Farbigen, der zu ihm damals sagte: „Wenn einer dieser Jugendlichen sagte, er würde Sie nicht verstehen, weil Sie Englisch sprechen, ist dies nicht wahr. Entscheidend ist in Wahrheit die Verbindung von Sprache und Denken. Die wirkliche Schwierigkeit ist, dass diese Jugendlichen nicht dialektisch denken, es fehlt ihnen außerdem noch die Beziehung zu den harten Erfahrungen der Diskriminierten unserer Gesellschaft“ (Freire 1992: 74, Übers. H.H.). Bezüglich des Vorwurfes, kulturelle Identität missachtet und damit eine kulturelle Invasion betrieben zu haben, meinte Freire, dass es sich hier um ein verzerrtes Verständnis des Bewusstseinsbildungsprozesses handle, um ein naives Verständnis der erziehenden Praxis. Respekt vor den Menschen zu zeigen könne demnach nicht bedeuten, den Lernenden den Traum der Lehrenden vorzuenthalten oder diese zu belgen; und obwohl Erziehung von Natur aus leitend und politisch sei, dürfe diese nicht in das kreative Vermögen des/der Lernenden eingreifen.

Auch in diesem Zusammenhang bestätigt sich, dass die erziehende Praxis bei Paulo Freire basisnahe ist. Jedoch vermied Freire immer, den Alltagsverstand völlig unhinterfragt zu vertreten. Weder verneint er das Volkswissen, noch mystifiziert oder verklärt er es. Gleichzeitig sei es laut Freire notwendig, die Dichotomie zwischen Volkswissen und gelehrtem Wissen zu vermeiden. In Bezug auf dieses Thema wurde Freire vorgehalten, dass die *Pädagogik der Unterdrückten* nur in einem sehr spezifischen lokalen Kontext gültig sei. Freire meinte dazu, dass eine sorgfältige Lektüre der letzten Seiten der *Pädagogik als Praxis der Befreiung* ausreichen würde, um zu erkennen, wie falsch eine solche Einschränkung auf eine lokalistische Erklärungskraft sei, weil so die Vorstellung von Totalität verloren gehe. Ebenfalls wäre es jedoch falsch, sich auf das Ganze zu beziehen, ohne dabei näher auf den Ort einzugehen.

Eine weitere unzutreffende Beschuldigung sah Freire im Vorwurf, sich nicht oder zu wenig auf soziale Klassen zu beziehen. In der *Pädagogik der Unterdrückten* thematisiert Freire mehr als zwanzigmal soziale Klassen, allerdings wird der Ausdruck der sozialen Klasse niemals als Klischee verwendet. Der Klassenkampf ist Freire zufolge nicht der Motor der Geschichte, aber sicherlich eine von mehreren Triebkräften. Freire spricht sich gegen jede Form der Anpassung aus, denn: „Träumen ist nicht nur eine notwendige politische Handlung, sondern hat auch eine historisch-soziale Konnota-

tion, weil Träume von konkreten Frauen und Männern geträumt werden. Träumen ist Teil der menschlichen Natur, die sich innerhalb der Geschichte in einem permanenten Veränderungsprozess befindet“ (Freire 1992: 91, Übers. H.H.).

Nach Meinung anderer KritikerInnen habe sich Paulo Freire zu wenig um Inhalte gekümmert. Laut Freire gibt es jedoch keine Erziehung ohne Inhalt, diese habe es nie gegeben und würde es niemals geben. Genauso wenig würde es Erziehung ohne Unterricht geben, sei dieser nun systematisch oder nicht. In Wirklichkeit läge das grundsätzliche Problem darin, zu wissen, wer die Lehrinhalte für wen aussuche und wovon und zu wessen (Un)gunsten unterrichtet werde.

Heute wie damals im Jahr 1970 wird der *Pädagogik der Unterdrückten* eine idealistisch-bürgerliche Prägung nachgesagt. Nach Meinung Paulo Freires sei genau dies der Grund, warum das Werk noch immer ein gefragter Titel sei, denn in ihm würde man die Bedeutung von Bewusstsein sowie von Leidenschaft und Hingebung in unserem Leben wiederfinden. Genau dies würde den Prozess der historischen Entstehung zu etwas Dramatischem und Lebendigem machen und die Menschen nicht auf determinierte TrägerInnen der materiellen Verhältnisse reduzieren.

Die *Pädagogik der Hoffnung* beschränkt sich jedoch nicht darauf, die Thesen der *Pädagogik der Unterdrückten* zu wiederholen, sondern erweitert deren Kernthemen. Die Frage der Macht thematisiert Freire nicht lediglich im Hinblick auf die Frage, wie Macht zu erlangen sei, sondern auch darauf, wie sie wiedergefunden oder wieder-erfunden werden kann. Es ist ja offensichtlich, dass sich die Errungenschaften von Revolutionen angesichts einer gewissen Ermüdung rasch verlieren können. RevolutionärInnen von gestern ließen sich außerdem durch den pragmatischen Diskurs zähmen. In diesem Verständnis würden interkulturelle Unterschiede nicht innerhalb von Kategorien wie Klasse, Rasse und Geschlecht betrachtet. Das kritische Verständnis von sogenannten Minderheiten reduziert sich dennoch nicht auf Fragen von „Rasse“ und „Geschlecht“, ebenso wie das Verständnis von Klasse nicht auf das Klassen-Problem *per se* reduziert werden könne. In der *Pädagogik der Hoffnung* benutzt Freire den Begriff des Multikulturalismus im Zuge seiner Auseinandersetzung wie folgt: „Multikulturalismus ist kein Nebeneinanderstellen von Kulturen und auch nicht Machtausübung von einer Kultur auf eine andere, sondern meint die Freiheit und Zuversicht,

dass sich eine Kultur auf die andere zu bewegt, auch auf die Gefahr hin anders zu sein oder nur für sich zu sein. Nur wenn dies möglich gemacht wird, werden Kulturen sich einander annähern. Dies wird aber nicht möglich sein, wenn eine Kultur nach Dominanz bei den anderen Kulturen strebt, die den anderen Kulturen die Daseinsberechtigung entzieht.“ (Freire 1992: 156, Übers. H.H.).

Der Multikulturalismus ist nach Freire ein historischer, dichter und unvollendeter Prozess, der von der Koexistenz anderer Kulturen im gleichen Raum ausgeht. Die Gefahren des Multikulturalismus sind unzählbar und reichen von der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Hegemonie einer dominanten Gruppe einerseits bis zu einer Form von Separatismus unter dem Vorwand des Widerstandes gegen die hegemoniale Kultur andererseits. Dieser Separatismus kann als Gegenpol zur Vielfalt verstanden werden, der zu einer Entstehung segregierter Bereiche oder gar „Ghettos“ sowie zu falschen Interpretationen der Geschichte als Legitimationsquelle polarisierender Politik führen kann. In diesem Prozess bilden sich symbolische Formen als Ausdruck von Hoffnungslosigkeit, Frustration und Wut heraus, wie man dies exemplarisch an der schwarzen muslimischen Bewegung in den Vereinigten Staaten beobachten konnte. Diese Bewegung stellte sich soziökonomischen und politischen Konsequenzen des Neoliberalismus in den 1980er Jahren reaktiv und defensiv gegenüber.

Für Paulo Freire lassen sich keine politischen Konsequenzen aus dem Multikulturalismus ohne eine Reflexion politischer Verhältnisse ziehen. Keinesfalls schlägt Freire vor, dass Gesellschaften ein abenteuerliches Wagnis eingehen sollen, ohne die Wechselbeziehungen von politischen Kräften ins Kalkül zu ziehen. Dies meint für Freire, die Notwendigkeit von Verhandlungen zwischen den sozialen Klassen zu akzeptieren und ernst zu nehmen.

Das Konzept einer multikulturellen, offenen, demokratischen und solidarischen Gesellschaft, in der der Unterschied zwischen wirklichem und scheinbarem Multikulturalismus anerkannt wird, geht zumindest unter diesen historischen Gegebenheiten von der notwendigen Miteinbeziehung der Wechselbeziehungen zwischen aktuellen politischen Kräften aus. Man darf hier nicht der Illusion verfallen, dass die dominante Klasse dabei von Großherzigkeit bewegt wird (was bei Individuen vereinzelt wohl möglich sein mag). Der Klassenkampf hat heute eine spezielle Form angenommen,

wobei die Herrschenden in gewisser Weise den Handlungsspielraum festlegen, in dem sich die Beherrschten bewegen können. Dies kann es auch nötig machen, dass die Klassen miteinander verhandeln, was nicht unbedingt einen Verrat der Utopie bedeuten muss.

Die Utopie entsteht durch die Spannung zwischen dem Anklage einer Gegenwart, die immer unerträglicher wird, und dem Ankündigen einer zu errichtenden Zukunft, die gleichermaßen politische, ästhetisch und ethisch geschaffen werden muss. Doch die Utopie gibt sich nicht mit der Kritik und auch nicht mit der Hoffnung auf eine neue Realität zufrieden. Eine neue Erfahrung des Träumens wird so lange fortgesetzt, bis die Geschichte ihr mobilisierendes und aktivierendes Potenzial entfalten kann. Die Hoffnung ist ein existentieller Imperativ, historisch und konkret, denn sie muss konkrete, materielle Umstände mit einbeziehen und den Raum zur Subjektivität öffnen, die auf nicht-deterministische Weise zum Handeln gelangt. Ihre Wirkung ergibt sich im Feld der Möglichkeiten und somit nicht aus einer „Vorbestimmung“ heraus. Hier wird die Kritik Paulo Freires am autoritären Sozialismus und am Neokolonialismus offensichtlich. Im autoritären Sozialismus gibt es keinen Platz für eine demokratische Beteiligung, die ein autonomes Subjekt voraussetzt. Der Neoliberalismus seinerseits reduziert das Subjekt auf den/die individuelle/n KonsumentIn, der/die pragmatisch, anti-utopisch und egoistisch handelt. „Die Geschichte als Möglichkeit zu denken, heißt auch Bildung als Möglichkeit zu erkennen. Dies heißt zu erkennen, dass Bildung vielleicht nicht alles, zumindest aber Einiges bewirken kann“ (Freire 1992: 35, Übers. H.H..)

Paulo Freire definierte sich als postmodern, radikal, progressiv und utopisch. Die Utopie wird demnach aus Dialog, aus Pluralismus und aus demokratischem Radikalismus heraus entfaltet. So wird die Natur des Menschen aus seiner eigenen Geschichte heraus geschaffen, denn die Berufung des Menschen ist die seiner eigenen Humanisierung, d.h. mehr zu sein, mehr zu werden – eine Berufung, die nach Freire nicht *a priori* gegeben ist, sondern entdeckt und entfaltet werden muss.

2. Die Entwicklung der Konzepte Kultur, Dialog und Unterdrückung im Werk Freires

Das Verständnis des Konzeptes von Kultur in Paulo Freires *Pädagogik der Hoffnung* berücksichtigt die Diversität im interkulturellen Dialog, dessen Ausgangspunkt die Anerkennung der Identität des/der Anderen bildet. Die Natur jener Spannung, die durch den interkulturellen Dialog entsteht, bedingt die vorhergehende Anerkennung des/der Anderen als etwas, das unser Mensch-Sein ausmacht. Diese besagte Spannung findet in der Unvollkommenheit des Menschen ihre Begründung; sie kennzeichnet sich durch fortwährende Suche und ist von jener Spannung zu unterscheiden, die in antagonistischen Dominanzbeziehungen entsteht.

Freire bringt hier eine Konzeption von Kultur zum Ausdruck, in der sich der Begriff Kultur zunächst einmal auf das Sammeln von Erfahrungen im Verhältnis des Bewusstseins zur Welt bezieht. Sowohl das Bewusstsein als auch die Welt selbst werden in einer dialektischen Beziehung geschaffen sowie erneuert und ausgehend von den Herausforderungen der objektiven Realität in einen breiteren Zusammenhang gestellt. Dieser Prozess wird vom Menschen, dem Subjekt, unternommen und funktioniert nicht nach dem bloßen Schema von Aktion und Reaktion (wie etwa in der Tierwelt), sondern ist „praktisch-reflexiv“ und somit Schöpfung des aktiven menschlichen Subjektes. Freire äußerte dazu des Weiteren: „Ausgehend von den Beziehungen des Menschen mit der Realität, des Seins des Menschen mit und in ihr, durch den Akt der Erschaffung, der Neuerschaffung und dank seiner Entschlossenheit aktiviert er selbst seine Realität. Der Mensch meistert seine Realität, er humanisiert sie. Der Mensch bereichert die Welt, die er selbst geschaffen hat. Er verzeitlicht geografische Räume. Er macht Kultur“ (Freire 1984: 43, Übers. H.H.).

Der Mensch bildet sein Bewusstsein ausgehend von Verflechtungen und von unterschiedlichen Ebenen seines Bewusstseins aus. Diese Ebenen wiederum ergeben sich aus unterschiedlich intensivem Ein- und Auftauchen des Menschen in seine Realität. Das Eintauchen führt zum Überwiegen eines magischen oder naiven Bewusstseins, während das Auftauchen mit einem kritischen Bewusstsein, seiner Veränderbarkeit und seinen Widersprüchen, einhergeht. Mit didaktischen Absichten konzeptualisiert Freire (1984) drei Bewusstseins Ebenen:

- 1) Die *Intransitivität des Bewusstseins* wird durch die Begrenzung menschlichen Handelns auf bloßes Reagieren (als unwillkürliche Regung) definiert. Hier drückt sich eine Entfremdung des Menschen von seiner Existenz aus.
- 2) Das *transitive Bewusstsein* ist in gewissem Maße noch immer naiv, nachdem der Mensch eine oberflächliche Sichtweise der Realität aufrechterhält. Es ist fragmentiert und versperrt den Blick auf eine globalere Sicht. Die Dinge werden hierbei nicht auf ihre Ursache hin erforscht, man begrenzt sich auf magische Erklärungsversuche der Realität, was zu brüchigen Argumentationen führt. Diese Sichtweise zeichnet sich durch eine starke emotionale Prägung aus, in der Polemik auf Kosten von Dialog dominiert. Die magischen Vorstellungen in der Undurchdringlichkeit des Bewusstseins verlieren sich hier teilweise durch die Entwicklung eines transitiven Bewusstseins. Die Dialogfähigkeit wird bei vielen bereits etwas erweitert, allerdings bleibt diese oberflächlich und anlassbezogen.
- 3) Die *kritische Transitivität* sucht nach tiefer gehenden Interpretationen der Probleme, unscharfe Erklärungsversuche werden durch Kausalitäten ersetzt. Die eigene Verantwortung für die Schaffung von Wissen über die Welt wird vom Menschen anerkannt. Der Dialog als Erkenntnis eines sozialen Bewusstseins schafft kollektives Wissen und kollektives Sein.

Wenn man die Beziehung zwischen den Bewusstseinsstufen und Möglichkeiten bedenkt, eine reflektierte Stufe zu erreichen, wird man zudem die Notwendigkeit der Bildung von politischen Subjekten erkennen, die den Weg zu einer neuen Konzeption von Demokratie eröffnet. Man erkennt so auch eine gewisse Übereinstimmung im Denken Paulo Freires und Bonaventura Souza Santos, nachdem hier Demokratie als Möglichkeit alternativer Machtkonstruktionen erfasst wird. Freire bezeichnet diese als Wiedererfindung von Macht, Santos spricht von geteilter Autorität. Dieses neue Konzept geht über das liberale Konzept von Demokratie hinaus, nachdem Demokratie im althergebrachten Konzept Räume begrenzt und politische Subjekte eingrenzt. B. S. Santos (1995) konzentriert sich auf die Politisierung unterschiedlicher sozialer Räume und identifiziert verschiedene Formen von Macht und Herrschaft als solche.

Wir können diese Feststellungen zu Macht und Herrschaft als Hinweise auf die Möglichkeiten verstehen, eine relative, intellektuelle Autonomie zu realisieren, die es in der Folge wiederum ermöglicht, interpretative Gemeinschaften zu errichten. Dieses Konzept beschreibt eine historische Möglichkeit der Unterdrückten, durch die befreiende Pädagogik zu Subjekten und AkteurInnen zu werden. Sie lernen sich auszudrücken und suchen nach dem Sinn ihrer kollektiven und individuellen Existenz.

Außerdem nimmt so die Entwicklung des Verständnisses von Kultur Gestalt an, das ausgehend von *Erziehung als Praxis der Freiheit* in die *Pädagogik der Unterdrückten* Eingang findet. Die anthropologische Deutung wird beibehalten, die die Natur-Welt von der Kultur-Welt des Menschen unterscheidet. Die Dimension von Praxis als grundsätzliche Kategorie der menschlichen Aktivität wird somit erweitert.

Laut Leandro Konder (1992) ist Praxis menschliche Aktivität, die sich nicht auf rein technische und sich wiederholende Vorgehensweisen beschränkt, sondern ein sich bejahendes Subjekt voraussetzt, das seine Erkenntnis der objektiven Realität an die Dynamik seines Projekts anpasst. In diesem Sinn ist die Praxis identisch mit Reflexion und Handlung des Menschen in der Welt. Somit werden sowohl der Praktizismus als auch der Verbalismus im Prozess der Wandlung überwunden. Dies ist die Voraussetzung für eine kritische Einbindung der Unterdrückten in der sozialen und kulturellen Realität. So ist es in Freires anthropologischer Konzeption in erster Linie notwendig, dass sich die Menschen – ausgehend von einer inneren Transformation – als Subjekte verstehen. Diese innere Transformation reicht allerdings an sich noch nicht aus, um die Wandlung der konkreten Realität zu erwirken.

Das Projekt der sozialen Transformation ist mit dem Imperativ von revolutionärer Handlung zu ergänzen. Erst damit werden die Macht und die ökonomische Struktur der kapitalistischen Gesellschaft in andere Bahnen geleitet. Freire beschreibt diesen Entwurf wie folgt: „Die soziale, objektive Realität existiert nicht zufällig, sondern ist Produkt menschlicher Handlung, deren Verwandlung auch nicht zufällig passiert. Wenn die Menschen die Produzenten dieser Realität sind und wenn diese in Form der Invasion der Praxis auf sie ‚zurückfällt‘ und sie prägt, so ist die Verwandlung der unterdrückenden Realität eine historische Aufgabe, ist sie die Aufgabe des Menschen“ (Freire 1983: 39, Übers. H.H.).

Die Weiterentwicklung des Kulturkonzeptes zwischen den beiden hier besprochenen Werken Freires führt geradewegs zur Entwicklung einer *Pädagogik der Unterdrückten*, die als eigene Methode verstanden wird, in Abgrenzung zur traditionellen Pädagogik. „Methode“ wird in dieser Sicht als eine äußerliche und materielle Form definiert, die von einer fundamentalen Eigenheit des Bewusstseins ausgeht, nämlich dessen Intentionalität. In anderen Worten ist die Methode der vom Bewusstsein geformte Weg, an dessen Ziel die Annäherung an ein Ideal steht. Das wirkliche, wahre Bewusstsein ist noch kein Zweck an sich, sondern setzt Praxis notwendigerweise voraus.

Grundlegende Prämisse einer emanzipatorischen Erziehung ist der Glaube an die Fähigkeit des Volkes, sich selbst zu regieren. Dies ist in einer humanistischen Perspektive die Basis für eine demokratische Beziehung zwischen den Intellektuellen und den verschiedenen Volksgruppen in einem Prozess der Dekonstruktion und Rekonstruktion der Welt. Ihrer speziellen, soziopolitischen Aufgabe sollen aber die intellektuellen Gruppen trotzdem weiter nachkommen. Es ist nämlich deren Aufgabe, so Freire, die Unterdrückten weiterhin davon zu überzeugen, dass sie für ihre Befreiung kämpfen müssen. Eine solche emanzipatorisch orientierte pädagogische Praxis, in der die beschriebene Methode sich von autoritärer Führung distanziert, trennt Lehrende und Lernende nicht voneinander, da beide als treibende Kräfte einer gemeinsamen Absicht begriffen werden.

Methodisch befasst sich Freire in der *Erziehung als Praxis der Freiheit* hauptsächlich mit der Weckung des kritischen Bewusstseins und dem entfesselnden Akt des Aufwachens der untergeordneten Klassen. In der *Pädagogik der Unterdrückten* verbindet Freire diese Idee mit dem Vorschlag, Erziehung auf die Klassen-Frage zu beziehen, und zielte dabei auf ein politisches, anti-kapitalistisches Projekt ab. In diesem Sinn wird mit dem dialektischen Ansatz – der für die letzten Werke Freires typisch ist – auf eine Konzeption der befreienden Pädagogik verwiesen, in der die Dialoghaltung durch folgende Aspekte charakterisiert wird: Der Dialog soll helfen eine kulturelle Synthese zu realisieren. Bei dieser handelt es sich um eine intentionale und somit systematische Handlung, eine Neuordnung des Wissens, in der die kulturellen Unterschiede nicht verneint, sondern kritisch in einem Verständnis von Einheit in der Vielfalt artikuliert werden. Hierbei wird auf notwendige soziopolitische Transformationen abgezielt.

Dieser Ansatz widersetzt sich der Idee der kulturellen Invasion aus dem Konzept der traditionellen „Bankiers-Erziehung“, die eine Tyrannei des Wortes und die Auferlegung vor Wert- und Glaubenskonzepten einer dominanten Kultur beinhaltet, weshalb sie als Ausdruck hegemonialer Eliten zu werten ist. Freire meinte dazu: „Jede Beherrschung bedeutet eine Invasion – nicht nur ein physisch-sichtbares, sondern manchmal auch verstecktes Eindringen, beispielsweise wenn der Eindringling vorgibt, ein Freund zu sein. Im Grunde ist die Invasion eine Form von wirtschaftlicher und kultureller Dominanz und Beherrschung der ‚Invadierten‘“ (Freire 1983: 178).

Das Konzept der kulturellen Invasion wird um eine weitere Idee ergänzt – die Fragmentierung und Manipulation von Diskursen und Praktiken nämlich, die einem Teil der Gesellschaft durch die dominante Kultur aufoktroiert werden. Somit wird es unmöglich gemacht, Einigkeit bzw. gemeinschaftliche Organisation oder Solidarität durchzusetzen. Damit wird außerdem verhindert, die Welt als globale Einheit zu begreifen und aus dem heraus die Grundprobleme der Menschheit sowie deren vielfachen Bedürfnisse zu verstehen.

Ausgehend von einer gestaltenden Grundidee von Kultur betont Freire die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese beruht auf der Kommunikation zwischen den Subjekten und verfolgt eine lebensbejahende Revolution, die das Leben schöpferisch inspiriert. Die Begründung einer dialogischen, weitsichtigen Lehre fußt in der Eroberung der Freiheit als Quelle glaubwürdiger Autorität. In diesem Sinne ist die dialogische Sichtweise nicht bloße Laisser-faire-Haltung und eine Verweigerung, verschiedene soziale und politische Rollen anzuerkennen, sondern bedeutet gerade im Gegenteil, dass Subjekte die Verantwortung dafür übernehmen, Geschichte zu machen und diese neu zu gestalten. Dies bedeutet aber nicht, jene Zusammenhänge auszublenden, die die emanzipatorische Praxis behindern.

Kultur wird von Freire als ein Kampffeld verstanden, als eine Art vielseitiges Gespräch, das niemals neutral ist. Dies kommt auch im Ansatz von Peter McLaren (1987) über den Beitrag des Freireanischen Denkens zur zeitgenössischen Debatte zum Ausdruck. McLaren verweist auf die Diskussion über das Konzept der konkreten Utopie, wonach sich ein politisches Projekt, basierend auf einer radikalen Pädagogik, einer postmodernen Sichtweise konservativer Prägung entgegenstellt. Die Einnahme des politi-

schen Raumes durch den Menschen ist eine grundlegende Strategie, um die Utopie als etwas „nie geahntes Mögliches“ zu konkretisieren. Versteht man dieses „nie geahnte Mögliche“ als ein historisches, ursprüngliches Projekt, das realistisch gesehen umgesetzt werden kann, dann geht es um eine politische Konfrontation in jenem Raum, dessen sich das historische, unterdrückte Subjekt inzwischen bemächtigt hat. Der Blickpunkt liegt hier nicht nur auf einer Klassen-Konzeption, sondern wird um Geschlecht, Ethnie etc. erweitert.

Der postmoderne konservative Diskurs wird von Paulo Freire kritisiert, weil er die Erosion des politischen Raumes nahe legt. Versteht man die sozialen Beziehungen ausgehend von deren Bedeutung, so lässt sich die Bedeutung der Dekodierung der Gesellschaft erkennen. Diese neue Gesellschaft wird fortan als Verbindung von unterschiedlichen Mikro-Universen verstanden – der Suche nach dem Sinn wird somit der Weg geebnet. Sowohl die Verbindung zwischen Mikro- und Makroebene als auch die Bildung des Seins und die Ermöglichung einer zukünftigen Gesellschaft werden solcherweise ermöglicht. „Die utopische Praxis Freires spricht sich gegen die konterrevolutionären Beziehungen der Beherrschung und gegen die Privilegien der dominanten Kultur aus. Freire bringt zum Ausdruck, dass die kulturelle Handlung mit dem Zweck der Bewusstseinsbildung immer ein utopisches Unternehmen ist – dies sei es vor allem, was sie von der kulturellen Aktion mit dem Ziel der Beherrschung unterscheidet. Freire besteht darauf, dass Erziehung immerzu das Anbrechen einer neuen Realität anstreben sollte, die nichts Vorübergehendes ist, sondern eine dauerhaft kulturelle Revolution“ (McLaren 1987: 8, Übers. H.H.). Jener These, die etwa das Ende der Utopie durch einen vollständigen Sieg des Kapitalismus und des Marktes als Regulativ des sozialen Prozesses predigt (wie dies im neoliberalen Diskurs der Fall ist), stehen jene Ideen gegenüber, auf denen sich die konkrete Utopie Freires begründet. Die problemformulierende Erziehung widersetzt sich der Entpolitisierung durch die neoliberale Praxis und setzt sich das Ziel, Erkenntnis als transformierendes Instrument im Dienst der unterdrückten Klassen zu optimieren. Als Ergebnis dieses bewusst in Gang gebrachten Prozesses bezieht sich die konkrete Utopie auf das „nie geahnte Mögliche“. Danilo R. Streck äußerte dazu Folgendes: „Das Wiedererlangen dieses utopischen Gedächtnisses kann uns dabei helfen, aus der totalisierenden Utopie des Marktes und der Modernität auszubrechen. Dieses Gedächtnis soll auch vermeiden,

dass wir Gefangene unserer eigenen Utopien werden“ (Streck 1995: 16, Übers. H.H).

Die Utopie wird ausgehend von der Praxis erzielt. Durch ein Nachdenken über die Welt der Ausgrenzung und Unterdrückung ist der Anbruch einer neuen Realität möglich. In seinem Kampf für die Emanzipation ruft uns Freire dazu auf, die Fähigkeit des Träumens nicht zu verlernen. Illustriert wird dies in diesem Sinn mit dem Titel seines letzten Werkes – *Die Pädagogik der Hoffnung*.

3. Abschließende Überlegungen

Die hier vorgelegten Überlegungen zeigen, dass es in Freires Werk zu keinem Bruch kommt, wohl aber eine Entwicklung zu bemerken ist. Neue Konzepte werden aufgrund von Lebenserfahrungen des Autors eingebunden. In Gestalt unterschiedlicher philosophischer Annahmen entsteht eine intellektuelle „Reiseroute“, die von Jaspers und Marcel zur Theologie der Befreiung, von Marx und Engels über Che Guevara bis zu Mao Tse-tung reicht. Es findet sich in Freires Werk aber auch ein Echo auf Antonio Gramscis bedeutende Ideen. Die Konzepte all dieser Denker ermöglichten Freire, sich in den 1990er Jahren als post-modern, radikal und utopisch zu bezeichnen. Die Rolle des Menschen als Gestalter seiner eigenen Zukunft und eines nicht-ökonomischen Weltbildes (ohne damit die Bedeutung wirtschaftlicher Prozesse außer Acht zu lassen) wird von Freire im Sinn der Vernachlässigung materieller Faktoren etwas idealistisch betrachtet. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Freire ein kritisches Verständnis von Geschichte und Kultur hatte, die er als widersprüchliches und prozesshaftes Netz für den Menschen auf seiner Suche nach einer konkreten Utopie verstand. Dies ist Freires Form, das zutiefst menschliche Verlangen nach Freiheit in der konkreten zeitlich-räumlichen Erfahrung anzuerkennen, in dem die Angst vor der Freiheit durch das „Mehr-Sein“ überwunden werden soll.

Der Wunsch, kritisches Bewusstsein zu suchen, das sich in Handlung kehrt, wird bereits in der *Erziehung als Praxis der Freiheit* behandelt und dann in der *Pädagogik der Unterdrückten* nochmals als befreiende Erfahrung vertieft. Dieser Wunsch wandelt sich später in die Suche nach einer

multikulturellen, demokratischen und solidarischen Gesellschaft, weil Freire erkennt, dass der Unterschied keinen Verzicht auf Universalität bedeutet (vgl. Andreola 1984). „Die Öffnung auf das Universelle wird zu einem fundamentalen Erfordernis der menschlichen Einheit erklärt. Diese Öffnung ist jedoch nicht ohne die Bekräftigung und die Verteidigung der kulturellen Identität jedes einzelnen Volkes möglich“ (Andreola 1985: 344, Übers. H.H).

So blieb Freire dabei, jede Form von Kolonialismus, Neokolonialismus, Imperialismus und kultureller Invasion zu kritisieren und anzuklagen. Diese Herrschaftsformen würden die Armen nicht nur auf ihr Schweigen reduzieren, sondern ihnen auch ein „Mehr-Sein“ unmöglich machen.

Von manchen wurde behauptet, dass das Werk Freires endgültig überholt sei, denn in der Gesamtheit seiner Überlegungen würde noch immer die Konkretisierung von kulturellen (Volks-) Revolutionen in nationalen Kontexten als historische Referenz ins Treffen geführt – diese Zeit sei vorüber. Das Ende des revolutionären Prozesses in der Dritten Welt sowie die Krise der peripheren Nationalstaaten seit den 1970er Jahren hätten die territorialen Fundamente der Freireanischen Pädagogik untergraben.

Die zunehmenden globalen Transformationsprozesse der 1980er und 1990er Jahre dürfen hierbei nicht ignoriert werden: Die Produktion strebt Entterritorialisierung und Fragmentierung an. Die staatliche Politik bzw. der Nationalstaat leidet unter dem Einfluss der globalisierten Märkte, die die nationale politische Handlungsfähigkeit einschränken, der Staat wird zunehmend der wirtschaftlichen Transnationalisierung unterworfen, die mehr und mehr an der regulierenden Fähigkeit der Staaten nagt. Kultur wird transnationalisiert und verengt die Beziehungen zwischen Kultur, technologischem Apparat und Industrie, die Grenzen zwischen Volkskultur und „gelehrter Kultur“ verschwimmen, die kulturellen Formen streben eine Hybridisierung an. Es kommt zur Ausreifung eines globalen Kolonialismus.

Diese Problemfelder und neuen Herausforderungen müssen unbedingt in die Freireanische Pädagogik Eingang finden. Als Weltanschauung betont Paulo Freires Werk die Möglichkeiten, die erst in der Zukunft wirklich greifbar sind. Dies gilt in jenem Ausmaß, in dem die Geschichte als Zeit der Möglichkeiten wahrgenommen wird, durch die die Anpassung an die neuen globalen Umstände ermöglicht wird, in denen wiederum eine neue

globale Zivilgesellschaft sowie universelle Demokratie entstehen kann. Der Kampf für die Demokratie, die aufgrund der Veränderung der Rolle des Staates im Prozess der Transnationalisierung geschwächt wurde, beginnt in der Zivilgesellschaft und nicht im Staat. Vielleicht kommt der Impuls im Zusammenspiel der Kräfte nicht vom Staat (obwohl dieser nicht ignoriert werden darf), sondern durch die Wiederherstellung einer Hegemonie des Volkes. Diese schließt alle Ausgeschlossenen wieder ein und verhilft in diesen Zeiten des besitzergreifenden Individualismus den zu Beginn dieses Textes zitierten Worten Brechts wieder zu Gültigkeit: Das Schicksal des Menschen ist der Mensch.

Übersetzung des portugiesischen Textes: Heidi Hajszan

Titel des Originaltextes: WINCKLER, Carlos Roberto/FORNARI, Liege Maria Sitia/GENRO, Maria Elly Herz/CARRARO, Rosângela (1996): *Trajectoria das concepções freireanas sobre o diálogo intercultural*. In: *Coletâneas do PPGEDU (Programa de Pós-Graduacao em Educação)* 2 (4), 168-177.

- ¹⁾ Anmerkung der Übersetzerin: Cidadania ist zwar ins Englische mit citizenship, nicht aber ins Deutsche übersetzbar. Im Deutschen gibt es zwar Staatsbürgerlichkeit, nicht aber Bürgerlichkeit als ein Konzept, das die Teilhabe am politischen Leben benennt. Mit „plena cidadania“ ist, im Gefolge des Kampfes um Demokratisierung und soziale Gerechtigkeit eine umfassende, auch Wirtschaft und Gesellschaft umfassende Teilhabe gemeint.

Literatur

Andreola, Balduino Antônio (1984): *Contribuição da Pedagogia de Paulo Freire para o Diálogo Intercultural*. In: *Educação e Realidade* 9 (2), 30-56.

Andreola, Balduino Antônio (1985): *Emmanuel Mounier et Paulo Freire. Une pédagogie de la personne et de la communauté*. Tese de Doutouramento apresentada a Université Catholique de Louvain. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

Freire, Paulo (1983): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1984): *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1992): *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Konder, Leandro (1992): O Futuro da Filosofia da Práxis: o Pensamento de Marx no Século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- McLaren, Peter (1987): Paulo Freire e o Pós-Moderno. In: Educação e Realidade 12 (1), 3-13.
- Santos, Bonaventura Souza (1995): Pela Mão de Alice. O Social e o Político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.
- Streck, Danilo R. (1995): O Desencantamento do Utópico: Reflexões Sobre Utopia e Educação. In: Estudos Leopoldenses 31 (141), 7-17.

Abstract

Dieser Artikel ist eine Reflexion des Werkes Paulo Freires, organisiert als Erinnerungsarbeit rund um zwei Kernthemen. Zum einen wird mit der Archäologie des Schmerzes und der Hoffnung eine „Zusammenschau“ von Freires Klassiker *Pädagogik der Unterdrückten* und seiner Reflexion dieses Werkes im Buch *Pädagogik der Hoffnung* systematisch vorangetrieben. Dabei werden Freires Gedanken kontextualisiert, wobei der ideengeschichtliche und politökonomische Kontext der Entstehung der Hauptwerke in den 1960er Jahren mit den späteren Überlegungen verglichen wird. Dabei werden Veränderungen und Kontinuität seines Denkens verdeutlicht. Im zweiten Abschnitt werden mit Kultur, Dialog und Unterdrückung drei Grundkonzepte Freireanischen Denkens dargestellt, die Grundlage emanzipatorischer Bildung und gesellschaftsverändernden Handelns sind.

This article, mirroring the work of Paulo Freire, is organized as a work of remembrance, centring around two key topics. Firstly, based on an archaeology of suffering and hope, the "reunion" of the classical work of Freire called *The Pedagogy of the Oppressed* and his reflection of this work in his book *Pedagogy of Hope* proceeds systematically. Freire's ideas are contextualised by comparing the philosophical and politico-economic setting of the *Pedagogy of the Oppressed* written in the 1960s with his later thoughts. Changes and continuities within his thinking are clarified. Secondly, culture, dialogue and oppression as three key concepts of Freirean thought are presented. They form the base of his emancipatory education and his ideas for transformative agency.

Carlos Roberto Winckler
Liege Maria Sítia Fornari
Maria Elly Herz Genro
Rosângela Carraro

Fundação de Economia e Estatística, Núcleo de Indicadores Sociais
Rua Duque de Caxias 1691 – 5 andar
Centro 90010-283 – Porto Alegre, RS – Brasil
winckler@fee.tche.br

ANDREAS NOVY

Die Welt ist im Werden

Über die Aktualität von Paulo Freire

„Die Welt ist im Werden“ (Freire 2000: 79), so lässt sich das Weltbild des brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire zusammenfassen. Wenn Menschen schöpferisch tätig werden, verändern sie die Welt und damit sich selbst. Nicht Statik, sondern Bewegung, nicht Status quo, sondern Zukunft und Veränderung sind das Kennzeichen der Welt und des Lebens. Eine dynamische Deutung der „Wirklichkeit im Prozess“ (Freire 1984: 67) erkennt, dass „alles fließt“ (Woods/Grant 2002: 57). Paulo Freire war ein Befreiungspädagoge und weder ein Entwicklungsforscher noch ein systematischer Philosoph von Befreiung und Entwicklung. Seine Aktualität besteht nicht in einer besonderen Theorie, sondern in seiner dialogischen Haltung und seinem nicht-dualistischen Zugang zur Welt und zu den Menschen. Sie ermöglichen, die Widersprüchlichkeit der Welt anzuerkennen, ohne zynisch oder resigniert zu werden. Es ist ein Denken, das mit Theorien spielt (Freire/Shor 2003: 165) und an verschiedene Formen kritischen Denkens anschlussfähig ist, ohne dass dies Freire für jeden Einzelfall ausführt. Diese Bezüge sind besonders ausgeprägt zum religiösen Humanismus und dem Marxismus, insbesondere in der Tradition des jungen Marx und der von Roy Bhaskar entwickelten Theorie des Kritischen Realismus. Im Zentrum seines Denkens und Handelns stehen Kritik, Dialektik, Dialog und Demokratie. Kritik ist die Voraussetzung, die Welt zu erhellen. Sie ist aufklärend. Dialektik als eine reflektierte Form des Verstehens und Dialog als eine Form respektvoller Kommunikation zwischen Gleichen führen zur Forderung nach Demokratie als Form eines Gemeinwesens, an dem alle teilhaben und in Entscheidungsprozesse eingebunden sind. Doch wie können Dialog und Demokratie organisiert werden? Freire liefert keine Antworten, sondern regt fragend und erzählend zum eigenstän-

digen Denken an. Auf diese Weise versuchte er, zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort richtig zu denken und zu handeln.

Der vorliegende Artikel beginnt mit Ausführungen zu den Freireanischen Metaphern vom Lesen und Schreiben der Welt. Der erste Abschnitt fokussiert das Lesen als eine Form des Verstehens, der zweite das Schreiben als eine Form des Handelns. Der dritte Abschnitt leistet Übersetzungsarbeit. Praxisbeispiele aus Wien, mit denen im „Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Forschung und Bildung“ experimentiert wird, versuchen, Freires Zugang im 21. Jahrhundert in einem reichen Land zu aktualisieren, um hier und jetzt zu lernen, die Welt zu lesen und zu schreiben. Der vierte Teil fasst die Überlegungen aus der Perspektive der Entwicklungsforschung zusammen.

1. Die Welt lesen lernen

Das Anliegen, die Welt zu verstehen, beschreibt Freire mit dem Bild vom Lesen der Welt. Damit bezeichnet er die Fähigkeit, die Welt zu deuten, ihr Sinn zu geben, um sich selbst zu orientieren. Bei diesem Lesen der Welt geht es um mehr als das Abspeichern von Wissen und das Aufsaugen fremder Weisheiten. Wissen ist nicht auf einem mentalen Bankkonto deponierbar, sondern basiert auf Beziehungen zu Menschen und zur Welt.

1.1 Kritik

Kritisches Denken bedenkt das eigene und fremde Handeln und ermutigt zum eigenständigen Denken, um nicht an der Oberfläche der Dingen haften zu bleiben, sondern zu den Wurzeln der Probleme vorzudringen. Es will die Welt erhellen, aufklären und mehr verstehen als der erste Eindruck vermittelt. Kritik kann rational oder ethisch begründet werden. Freires rationale Kritik basiert auf der Dialektik, seine ethische Kritik auf humanistischen Idealen. So bringt er Vernunft und Gefühl, Verstand und Ethik zusammen. Sie bilden für ihn eine dialektische Einheit. Mit der kritischen Theorie (Horkheimer/Adorno 2003: IX) teilt er das Anliegen, Mythen zu überwinden. Nicht nur in der ländlich geprägten Gesellschaft, in der Freire arbeitete, herrschte eine mythische Vorstellung von der Welt vor. Die Dialektik der Aufklärung, die Horkheimer und Adorno kritisieren, basiert

darauf, dass auch die moderne Welt auf Mythen beruht – im konkreten Fall auf den Mythen von der „freien Gesellschaft“ (Freire 1984: 118) sowie von Sachzwängen, wie zum Beispiel das von Thatcher popularisierte TINA – „There is no alternative“ (Bhaskar/Norrie 2004: 565ff.). Die Überwindung dieser Mythen verbindet Vernunft und Ethik, denn in einer vernünftigen Gesellschaft darf es genauso wenig Unterdrückung, Hunger oder Armut geben wie in einer solidarischen.

Kritik erfordert Genauigkeit. Daher ist auch das Lesen im herkömmlichen Sinn kritisch, wenn es nicht bloß Wissen aufsaugt. Eine langsame und gewissenhafte Form des Lesens ist Voraussetzung für den Dialog mit dem Autor bzw. der Autorin. Dieses kritische Lesen, nicht aber das Überfliegen von Texten und das kurzzeitige Abspeichern von Information, erfordert Ausdauer und Gewissenhaftigkeit (Freire/Shor 2003: 105). Nur so wird ein Vertiefen in den Text möglich, das zu dessen Aneignung und Re-Interpretation durch die Lesenden führt. Was geschrieben steht, muss kritisch in einen größeren Zusammenhang eingebettet werden: Für wen ist der Text geschrieben? Was will er und was sagt er mir? Was bewirkt er? Mit der Bereitschaft, das Gelesene zur eigenen Lebens- und Arbeitswelt in Beziehung zu setzen, treten LeserIn und AutorIn in Dialog. Der Text wird aktiv, indem die Lesenden ihre Erfahrungen beim Lesen einbringen (Smith 1998: 14).

Kritik beginnt mit an sich und an die Welt gerichtetem Fragen, also gleichermaßen mit Welt- und Selbstkritik (Freire/Shor 2003: 64). So griff Freire die feministische Kritik an seiner sexistischen Schreib- und Denkweise in der *Pädagogik der Unterdrückten* auf, die er selbstkritisch als „machistisch“ bezeichnete (Freire 2003a: 66). In der Folge nahm Geschlechtergerechtigkeit einen zentralen Platz im Denken, Schreiben und Handeln Freires ein (Freire 2001: x). Gegenseitige Kritik führt zu einer „veränderten Form der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden“. In einem kritischen Dialog kann der Status quo in Frage gestellt und gemeinsam um neue Grenzen und Regeln gerungen werden (Ribolits 2004: 105).

1.2 Dialektik

Dialektik ist eine Form kritischen Denkens und eine Weise, die Welt zu deuten. Sie erklärt, dass „Veränderung und Bewegung Widerspruch mit sich bringen und nur durch Widersprüche vonstatten gehen können“ (Woods/

Grant 2002: 56). Widerspruch ist eine unentbehrliche Eigenschaft jeden Seins, denn die Welt ist eine sich verändernde, durch Widersprüche gekennzeichnete Einheit, in der alles mit allem verwoben ist. Widerspruch und Konflikt sind zwei Merkmale von Entwicklung, die der menschlichen Vielfalt Rechnung tragen (Bernstein 1983: 223). Die formale Logik als statische Erklärungsmethode ist hingegen ein Denken des Entweder-Oder: Entweder ist ein Elektron ein Teilchen oder eine Welle, entweder ist eine soziale Bewegung progressiv oder konservativ. „Ja-oder-nein-Kategorien haben keinen Bezug auf diese veränderliche, instabile und widersprüchliche Realität“ (Woods/Grant 2002: 119). Logisches Denken trachtet, Widersprüche als irrational zu verbannen. Dies stimmt im Reich der Ideen. Es gilt aber nicht in der Wirklichkeit, wo ein Apfel gleichzeitig zur Reife und zum Tod treibt. Das Wissen, dass „Werden, Aktivität und Bewegung Elemente des Seins sind“ (Fromm 2001: 36), ist an sich bekannt, weil bestimmte Volksweisheiten von ihr geprägt sind, wie der Satz vom „Tropfen, der das Fass zum Überlaufen bringt“ oder die chinesische Philosophie des Ying Yang. Gleichzeitig bauen komplizierte Philosophien wie der historische Materialismus (Woods/Grant 2002) oder der kritische Realismus (Sayer 1984) ebenfalls auf der Dialektik auf.

Natur- und Sozialwissenschaftler des 19. Jahrhunderts wie Charles Darwin, Karl Marx oder Max Weber erkannten, dass Veränderung als zeitliches Phänomen das zentrale Merkmal von Leben ist. Deshalb ist die Gegenwart ohne Vergangenheit nicht verstehbar. Eine ignorante Haltung gegenüber der Vergangenheit mündet in eine naive Sichtweise von Zukunft als reine Fortschreibung der Gegenwart. Eine geschichtliche Sichtweise von Gesellschaft geht mit einem Menschenbild Hand in Hand, das annimmt, dass jeder Mensch in seinem Leben Möglichkeiten verwirklichen oder Gelegenheiten ungenutzt lassen kann. Jede Person kann ihr Potential auf unterschiedliche Weise und für unterschiedliche Ziele entfalten (Freire 2000: 40). Leben heißt, Möglichkeiten nutzen und vergeben. Bildung ist in diesem Verständnis eine Unterstützung von Selbst- und Weltveränderung, die einander bedingen (Haug 2006a: 19). Statt immer das Gleiche zu wiederholen, geht es bei Selbst- und Weltveränderung um das Befreien des kreativen Potentials aus strukturellen Zwangsjacken (Bhaskar 2002: 46, 245).

Die Welt zu lesen erfordert die Kenntnis von Strukturen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft, nicht als mechanisch-dogmatische Gesetzmä-

ßigkeiten, sondern als konkretisierte Formen sozialen Lebens und Arbeitens. Handlungsfähigkeit setzt Theoretisieren voraus, wie im kritischen Realismus gezeigt wird, der konkrete Analyse und abstrakte Forschung verbindet (Sayer 1984). Welche Theorien und Konzepte hilfreich sind, ergibt sich aus Erfahrungen und Vorwissen, die im Alltag erworben werden. So sind es die erlebten Kontraste zwischen Arm und Reich, die eine Theorie des Kapitalismus notwendig machen. Das Kapital und der Zwang zur profitablen Verwertung von allem und jedem erklärt nicht alles und jedes (Jessop/Sum 2006: 309ff.). Doch damit sind nicht alle Formen von Herrschaft erfasst, denn ethnische, kulturelle und politische Beziehungen unterliegen anderen dominanten Strukturierungen wie Patriarchat und Rassismus (Klinger 2003). Deshalb hat es über die Jahrhunderte und den Globus verteilt stark variierende Formen von Kapitalismus gegeben: Die Konkretisierung von Strukturen ist nicht die mechanische Anwendung von allgemeinen Gesetzen. Das Konkrete ist immer Ausdruck vielfältiger und einander widersprechender struktureller Einflüsse, d.h. das Konkrete verweist stets auf die „Einheit des Mannigfaltigen“ (Marx 1983: 21).

1960 waren zwar sowohl Österreich als auch Brasilien kapitalistische Marktwirtschaften, gleichzeitig waren die Unterschiede zwischen dem armen Nordosten Brasiliens, wo Freire geboren wurde und zu arbeiten begann, und Wien so groß, dass es schwer schien, Gemeinsamkeiten zwischen Erster und Dritter Welt zu entdecken. Doch gleichzeitig war damals und ist heute die Welt eine Einheit, die sich aus diesen unterschiedlichen Teilen zusammensetzt. Dass es Peripherien und Zentren gibt, ist sogar ein Strukturmerkmal des Kapitalismus.

Dialektisches Denken überwindet dualistisches Denken, welches Gegensätze unverbunden nebeneinander stellt. An zwei Beispielen soll dies aufgezeigt werden. Das erste bezieht sich auf den Dualismus von lokal und global und die damit verbundene Gegenüberstellung von Heimat und Weltoffenheit. Freire war zwar seiner Heimatstadt Recife Zeit seines Lebens verbunden, doch gleichzeitig verstand er sich als Weltbürger (Freire 2003a: 88). Diese beiden Positionen sah er niemals als einander ausschließend. Vor allem aufgrund seines Exils war ihm klar, wie sehr seine Persönlichkeit durch seine Herkunft und seine Verbundenheit mit seiner Heimat geprägt war. Heimatverbundenheit ist für ihn kein Gegensatz zu Weltoffenheit, denn letztere ist keine raumlose, universelle Haltung, sondern nur verortet

und kontextualisiert möglich. Das zweite Beispiel betrifft das dualistische Verständnis von Schule, das zu einem Denken in gut und böse, richtig und falsch verleitet und oftmals dem Trugschluss aufsitzt, das Gegenteil dessen, was schlecht ist, sei gut. Da Schule und Pädagogik vielfach schlecht sind, geht es etwa für Gustavo Esteva und die Denkschule rund um ihn um die Befreiung von Pädagogik statt um eine Befreiungspädagogik (Stuchul et al. 2002). Manche bezeichnen dies als radikal, ich bezeichne es als gefangen im Dualismus eines Entweder-Oder, der selten handlungsfähig macht. Demgegenüber haben Freireanische Bemühungen allesamt das Ziel, Schule und Bildung für alle zu ermöglichen, auch wenn sie die jetzige Form von Schule scharf kritisieren und danach streben, Schule nicht als privilegierten Ort der Bildung zu sehen. Hier wird Dialektik als die „Logik des Widerspruchs“ (Woods/Grant 2002: 56) praktisch. Freire kämpfte Zeit seines Lebens um eine gute, offene und öffentliche Schule für alle. Ihm geht es um eine Reform oder Revolutionierung dessen, was Schule und Bildung tun und sollen (Langthaler/Lichtblau 2006), nicht aber um ihre Abschaffung. Einen kleinen Versuch in diese Richtung unternimmt das Projekt „Hauptschule trifft Hochschule“ (vgl. Abschnitt 4).

Trotz der Komplexität der Welt und der eigenen Grenzen im Erkennen dieser Komplexität ist es möglich, in konkreten Situationen vernünftig und moralisch zu handeln. Dazu benötigt man eine praktische Vernunft, die konkret analysiert, was hier und jetzt richtig ist (vgl. Haug 2006a: 129). Freire suchte genau nach diesen Wegen, in einer durch Ungerechtigkeit geprägten Welt sowohl vernünftig als auch moralisch kohärent zu handeln. Dabei helfen weder ein Elitismus, der auf dem Unwissen der Nicht-ExpertInnen beharrt, noch ein *basismo* weiter, der dem Volk als der gesellschaftlichen Basis immer Recht gibt und den Wert theoretischer Reflexion negiert (Freire 2000: 38). Dialektik ist spielerisches, tanzendes Denken. „Tanzen-derweise“ (Freire/Shor 2003: 13) spielt sie mit Autorität und Freiheit, um weder in Autoritarismus noch in *Laisser-faire* umzukippen (Freire 2000: 34ff.). Autoritarismus verabsolutiert die eigenen Regeln, *Laisser-faire* leugnet die Notwendigkeit von Regeln und leistet dem Recht des Stärkeren Vorschub. Es geht aber um einen reflektierten Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen. Deshalb ist die sich nie erschöpfende Neugier, die weiß, wie wenig sie weiß, und daher lernen muss, gleichermaßen eine Grundtugend Lehrender und Lernender (Freire 2003a: 188f.). Auch Freire war ein

Zweifler, ein Suchender und Lernender, voll „epistemologischer Neugier“, wie dies Marta Gregorčič in diesem Heft betont. Obwohl er kein allwissender Guru war (Freire 2001: 83), war er auch kein „unwissender Lehrmeister“ oder bloßer „Teilnehmer am Bildungsprozess“, Ausdrücke, die auf einen „Selbstmord als Lehrender“ hinauslaufen (Freire/Shor 2003: 113) und den Unterschied zwischen Lernenden und Lehrenden per Wortwahl auslösen. Arroganz, Manipulation und Autoritarismus einzelner Lehrender ist eine Sache; die vorhandenen Unterschiede im Wissen als Voraussetzung zu begrüßen, um lernen zu können, eine andere: Eine gute Entwicklungsforscherin mag Schwierigkeiten haben, tanzen und schwimmen zu lehren.

1.3 Fragen

Fragen ist Lernen, denn es weckt das Bewusstsein und führt dazu, die Welt als komplex und widersprüchlich wahrzunehmen. Problemformulierende Bildung ist fragendes Lernen: Was will ich und was kann ich? Welchen Zwängen bin ich ausgesetzt? Welche Möglichkeiten habe ich? Warum haben wir kein Wasser und der Großgrundbesitzer hat einen Swimmingpool? Warum sind diejenigen, die den Acker bearbeiten, hungrig? Warum kann der, der das Auto repariert, sich selber keines leisten? Wenn Hunger und Armut kein Schicksal sind, sondern gemacht werden, fragt sich: Wem nützen und wem schaden sie? Wer gewinnt, wer verliert? Wohin geht die Welt? Fragen ist Ausgangspunkt des Forschens und ohne Forschen gibt es keine vernünftige Form, wie sich Menschen die Welt aneignen können. Die Welt, wie wir sie kennen, entstand durch geschichtliche Entwicklung und ändert sich durch das Handeln von Menschen.

Freies Didaktik verbindet den Mut zu träumen mit einem Denken und Tun, das fest mit beiden Füßen am Boden steht. Das konkrete Lebensumfeld, das Hier und Jetzt, in dem soziale Beziehungen stattfinden, bildet den Ausgangspunkt von Freires Ansatz. Die Lehrenden kommen nicht mit fertigem Wissen und vermitteln es den Lernenden, sondern sie selber eignen sich konkretes Wissen durch Feldforschung an. In den 1960er Jahren erkundeten PädagogInnen im Nordosten Brasiliens in Frühformen aktivierender Befragungen die Welt der AnalphabetInnen, um Schlüsselprobleme zu identifizieren, die danach in Kulturzirkeln anhand von Schlüsselwörtern diskutiert wurden: Arbeit, der Zugang zu Wasser und Land, die Jagd und das Feiern sind Themen, die zum Ausgangspunkt von Dialogen wurden

(Freire 1984: 92 ff.). Bilder eines lokalen Künstlers dienten dazu, mit AlphabetInnen ins Gespräch zu kommen (Freire 2003b: 131ff.). Ein erstes Bild zeigte eine Bauernfamilie beim Arbeiten. Damit wurden Diskussionen über die eigene Arbeits- und Lebenswelt angeregt. Bauern und Bäuerinnen, die durch ihr Arbeiten Natur gestalten, werden zu SchöpferInnen ihrer Umwelt; sie heben sich von der Natur ab und gestalten die Welt. Dieses Schlüsselthema begleitet den gesamten befreiungspädagogischen Prozess: Menschen sind Subjekte, die Entwicklung gestalten, auch wenn sie oft einzig als Objekte erscheinen, die ein Schicksal erdulden. Alphabetisieren heißt, Interesse und Neugier zu wecken und wieder die kleinkindliche Lust zu spüren, die Welt erforschen zu wollen. Geht diese Fähigkeit im Laufe des Lebens verloren, dann verlieren Menschen eine ihrer wesentlichsten Triebfedern. Erst in einem zweiten Schritt erfolgte das eigentliche Lernen des ABC durch die Erstellung von Silbenkombinationen (Freire 2003b: 123ff.). Diese Form der Bildung vermittelt nicht bloß eine Fertigkeit. Sie öffnet die Augen und weitet den Blick. In nur 40 Tagen lernten LandarbeiterInnen Lesen und Schreiben – und noch viel mehr: „Ich möchte Lesen und Schreiben lernen, damit ich nicht länger Schatten der Anderen bin.“ (Freire 2003b: 121). Bildung ermächtigt. Ermächtigt sind Menschen, denen bewusst ist, dass Welt, Mitwelt und Umwelt gemacht werden.

Menschliche Kulturen unterscheiden sich grundlegend von der Natur: Während letztere Naturgesetzen folgt, verfügt der Mensch über ein Bewusstsein. Bewusstseinsbildung (*conscientização*) befähigt Menschen, ihr Lebensumfeld zu verstehen. Sie ist ein Nachdenken über die Welt und ein Überdenken des eigenen Handelns. Ist die Welt gut, so wie sie ist? Kann sie auch anders sein? Wie möchte ich leben und wie organisieren Gesellschaften ihr Zusammenleben? Menschen können den Lauf von Kultur und Gesellschaft beeinflussen. Bewusstseinsbildung erweitert hierfür den Horizont und eröffnet Perspektiven und Lebenschancen, was mehr ist als bloße Bewusstwerdung. Sie ist keine Denkleistung, die sich nur im Kopf abspielt – wir denken nicht nur mit dem Kopf (Haug 2006a: 78). Bewusstseinsbildung umfasst den ganzen Körper und ist auf andere Menschen bezogen.

1.4 Dialog

Menschen sind dialogische Wesen „im Prozess des Werdens“, weshalb sich der „Dialog als unerlässlich für den Erkenntnisakt, der die Wirklich-

keit enthüllt“, erweist (Freire 1984: 68). Menschen sind zwar autonom, aber mit anderen verbunden. Sie sind einzigartig, bedürfen jedoch der anderen. Dialog ist Austausch, eine Form der Kommunikation, um die Welt gemeinsam zu lesen. „Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen“ (Freire 1984: 72). Für Martin Buber stiftet das Grundwort Ich-Du die Welt der Beziehung (Buber 2005: 12). Das dialogische Ich weiß, dass seine eigene Existenz erst durch das Du ins Leben gerufen wird (Freire 1984: 143). Die andere Person ist ko-präsent (Bhaskar 2002: 215), denn der Mensch ist kein *homo oeconomicus*, kein Atom, sondern ein „Kooperationswesen“, ein „Mitarbeiter jedes anderen Menschen“ (Haug 2006a: 139).

Freire sieht Dialog als respektvolle Begegnung und als einen alle bereichernden Austausch, niemals aber als Einbahnstraße. Nicht bloß die Forschenden sind die Subjekte, die die Armen „verstehen“ und ihnen die Welt „erklären“. Gerade die Armen haben oftmals eine profunde Kenntnis konkreter Situationen und Problemlagen. In den Kulturzirkeln zur Alphabetisierung drängten sich die ForscherInnen nicht auf, sondern handelten als einfühlsame BeobachterInnen in einer Haltung des Verstehens gegenüber dem, was sie sahen (Freire 1984: 92). Auf diese Weise wurden alle Beteiligten zu „kritischen Mitforschern im Dialog“ (Freire 1984: 65). Indem sich Menschen verschiedener Herkunft und unterschiedlichen Wissens als Gleichwertige trafen, wurde es möglich, dass sich, ausgehend von der Einheit in der Vielfalt, alle gemeinsam veränderten (Freire/Shor 2003: 156). Eine gerechte Welt ist gleichzeitig bunt und vielfältig, denn „keiner kann echt menschlich sein, während er andere daran hindert, dies zu sein“ (Freire 1984: 69). Experimentierfreude und Freude an der Vielfalt gehen Hand in Hand. Jedes Individuum ist einzigartig, unverwechselbar und unersetzbar und jede Person hat eine Zukunft vor sich, die Möglichkeiten bietet. Welche Zukunft wir wollen, ist eine ethische Frage, die Lehrende und Lernende gleichermaßen beschäftigt. Wenn Lernen eine Reise ist, dann muss auch über die Richtung verhandelt werden. Wenn jede Veränderung mit dem ersten Schritt beginnt, dann muss ein Ziel, eine Vision, benennbar sein, wohin der Weg führt. Freires Pädagogik der Hoffnung entspringt der Überzeugung, dass Utopien und Träume nicht nur möglich, sondern notwendig sind.

Eine dialogische Grundhaltung verbindet Freiheit mit Gleichheit und lässt keinen Platz für elitäres ExpertInnenstum: „Diesen Fachleuten erscheint es absurd, die ‚Weltschau‘ respektieren zu sollen, die die Leute haben. Die Fachleute haben doch die ‚Weltschau‘“ (Freire 1984: 132). ExpertInnen als Personen, die sich auf einem Gebiet gut auskennen, sind notwendig, doch wenn sie nicht aufmerksam zusehen und zuhören, werden sie die Menschen weder respektieren noch verstehen. Zwangsläufig agieren sie dann abgehoben oder manipulativ. Dies passiert oftmals auch bei dem, was heute mit den Stichwörtern „Partizipation“ und „Einbindung der Zivilgesellschaft“ gefordert wird (Grote/Gbikpi 2002). In dieser Sichtweise ist Dialog ein Prinzip, um zwischen unterschiedlichen Interessen zu moderieren. Doch diese neue Dialogkultur ist zumeist elitär, weil häufig nur die Mächtigen und Ausgebildeten teilnehmen. Wenn andere Gruppen eingebunden werden, dann höchstens, um mitzureden, ganz selten, um mitzuentcheiden. Doch Paulo Freire geht es um den Dialog mit allen, ausgehend von denen, die am Rand der Gesellschaft stehen. Sein Ziel ist deren Ermächtigung. Damit dreht er die vorherrschende Prioritätensetzung um: Vorrangig interessieren ihn die Marginalisierten, erst dann die Prominenten und die einflussreichen RepräsentantInnen des Status quo. Im Dialog von unten wird gemeinsam die Welt gelesen. Dabei gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass die Menschen „nicht nur um Freiheit von Hunger kämpfen, sondern um die Freiheit zu schaffen und zu bauen, zu staunen und zu wagen“ (Freire 1984: 53). Dialogische Wissenschaft ist für Freire praktische Wissenschaft, sie tritt „mit dem Volk in einen Dialog über seine und unsere Auffassungen ein“ (Freire 1984: 79), denn Dialog und Lesen sind keine abgehobenen, rein idealistischen Tätigkeiten. Bis heute praktiziert dies die Landlosenbewegung, die mächtigste nicht-elitäre Bewegung Brasiliens. Sie erkämpft Dialogbereitschaft immer wieder durch ihren Mut, notfalls Konflikte einzugehen (Harnecker 2003: 183-218), denn „Konflikte sind die Hebamme des Bewusstseins“ (Freire/Shor 2003: 208).

2. Die Welt schreiben lernen

Das gemeinsame Lesen der Welt ist niemals Selbstzweck, sondern nur der erste Schritt, Menschen zu ermutigen, ihr Wissen und ihre kreativen

Fähigkeiten zu nutzen und handlungsfähig zu werden. Es geht darum, die Welt auch zu „schreiben“, bewusst zu handeln. Verfasst wird der Text dieses Werks nicht auf Papier, sondern im Leben, womit dieses Schreiben über das herkömmliche Feld von Forschung und Bildung und über das Reich der Ideen hinausgeht. Die Welt schreiben ist eine Metapher für die Fähigkeit, mit dem eigenen Handeln einen Unterschied im Lauf der Dinge zu machen. Bezogen auf die Gestaltung der Welt sind die Menschen weiterhin größtenteils AnalphabetInnen. Dies ist durch den von Margaret Thatcher in den 1980er Jahren geprägten neuen liberalen Zeitgeist der Alternativenlosigkeit verstärkt worden: „There is no alternative!“ Das Kapital wird als enthemmter Besen dargestellt, den der Zauberlehrling nicht mehr unter Kontrolle bringen kann: Es folge keinem Befehl mehr, tue, was seine Logik ihm aufzwingt. Sachzwänge, die die politischen und ökonomischen Verhältnisse als Naturgesetze erscheinen lassen, sind als Mythen in den Alltagsverstand übergegangen. Viele Menschen empfinden es als ganz normal und natürlich, wie sie leben und wie sich unsere Gesellschaft entwickelt. Manche sehen keine Notwendigkeit, etwas zu ändern, andere halten es für unmöglich. „Im Namen der Freiheit wird die Unmöglichkeit von Freiheit verkündet“ (Liessmann 2006: 173). Diese antidemokratische Vorstellung von Freiheit (Hayek 1978) ist bloß eine negative Freiheit von Zwängen und keine aktive Freiheit, gestalten zu können. Freire stellt eine Pädagogik der Hoffnung dagegen: Es kann auch anders sein.

2.1 Praxis

Dualistisches Denken missversteht Lesen als passiven und Schreiben als aktiven Teil. Sowohl Lesen als auch Schreiben sind aber Aktivitäten, um die Welt zu verstehen und zu verändern. Verstehen und Verändern sind Momente desselben Lern- und Veränderungsprozesses und zwei Seiten einer Medaille. Nur im Prozess des Analysierens – und zwar während des Zergliederns des Ganzen in seine Bestandteile – sind sie trennbar, nicht aber in der Wirklichkeit. Praxis verbindet Denken und Handeln. Diese zentrale Einsicht verdankt Freire den „Thesen über Feuerbach“ von Karl Marx. Es ist dies ein kurzer, 1845 geschriebener und erst posthum veröffentlichter Text, der das dialektische Menschen- und Weltbild Freires stärker beeinflusste als ein Hinweis in der *Pädagogik der Unterdrückten* vermuten lässt (Freire 1984: 40). Diese gegen den materialistischen Philosophen Ludwig Feuer-

bach gerichteten Thesen – „[a]ls Text ein Zwerg, in den Nachwirkungen ein Riese“ (Haug 2006b: 131) – nehmen viele der Überlegungen einer nicht-dualistischen Herangehensweise vorweg. Die bekannteste der elf Thesen ist die letzte: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kömmt drauf an, sie zu verändern“ (Marx 1969: 7). Dualistisch gedacht sind Interpretieren, Denken und Verändern allesamt Aktivitäten. Interpretieren, Lesen, Verstehen und Denken stehen auf der einen Seite der Dualität, Handeln, Verändern und Schreiben auf der anderen. Doch wie Marx will auch Freire „Verbalismus“ und „Aktionismus“ überwinden, was gelingt, wenn sie in ein reflektiertes Handeln – also Praxis – übergeführt werden (Freire 1984: 105, 108). Mit Anklängen an Goethes *Faust*, wonach am Anfang die Tat war (Goethe 2000: 36), hält Freire fest: „Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern“ (Freire 1984: 71). In diesen philosophischen Überlegungen wurzelt die Freireanische Haltung, die in diesem Aufsatz dargelegt wird. Praxis ist mehr als Handeln, weil es reflektierendes, bewusstes Handeln ist. Deshalb sind Denken und Handeln, Verstehen und Verändern keine Gegensätze. Sie sind verbunden: „Knowledge is part of being“ (Bhaskar 2002: 83).

Marx sieht die menschliche Tätigkeit und Selbstveränderung als Elemente der Gesellschaftsveränderung, basierend auf einer Dialektik von Handlung und Struktur. Dabei nimmt er auch das dialogisch-dialektische Verständnis der Erziehenden vorweg, indem er darauf hinweist, dass „der Erzieher selbst erzogen werden muss“ (Marx 1969: 6). In den Worten Freires: „Damit die, die wissen, die unterrichten können, die nicht wissen, ist es zuerst notwendig, dass die, die wissen, wissen, dass sie nicht alles wissen, und dann, dass die, die nicht wissen, wissen, dass sie nicht nichts wissen“ (Freire 2003a: 188).

Die „Thesen über Feuerbach“ kritisieren eine vermeintlich kritische Theorie, die in der Welt der Ideen verharret, ohne praktisch zu werden. Wegen dieses erkenntnistheoretischen Trugschlusses (Bhaskar 2002: 81) wird die Wirklichkeit auf ein Objekt ohne Praxisbezug reduziert. Dies folgt der Wissenschaftstradition Descartes', Erfahrungen und Körperlichkeit aus dem Raum des Theoretisierens zu verdrängen. „Das cartesische Subjekt entflieht dem Körper und damit den Begrenzungen der lokal-historischen Besonderheiten von Zeit, Ort und Beziehungshaftigkeit. Als wir mit unseren Erfahrungen als Frauen begannen, kehrten wir jedoch immer zu uns selbst

und zu einander als Subjekten in unseren Körpern zurück“ (Smith 1998: 209). Praxis ist immer reflektiertes Handeln und weder ohne Bewusstsein noch ohne Körper möglich.

Die „Thesen über Feuerbach“ zeigen auch, dass die „strikte Trennung zwischen dem autorisierten Wissen des Experten und dem aus den Erfahrungen entspringenden Wissen des Laien“ (Smith 1998: 22) nicht haltbar ist. Ein erfahrungswissenschaftlicher Zugang setzt am Erlebten an und sieht mit Antonio Gramsci die Alltagskultur und das Alltagswissen als Ausgangspunkt für reflektiertes und eingreifendes Denken und Handeln (Mayo 1999). Er problematisiert den Gegensatz zwischen Wirtschaft als objektive Struktur und Leben als vielfältige und konkrete Aktivität. Ziel ist es, die Kluft zwischen Weltentwicklung und Alltagshandeln, zwischen Struktur und Handeln, zwischen globalen und lokalen Prozessen zu überwinden. Die Mythen der Ökonomie zu entlarven und ökonomische Alphabetisierung zu beginnen ist ein Schritt in diese Richtung (Beigewum 2005). Denn noch zu oft forschen engagierte StudentInnen zwar gerne über MigrantInnen, nicht aber über die politökonomischen Wurzeln ihrer Probleme. Noch immer müssen sich SozialarbeiterInnen einen Ruck geben, um nicht einfach die Wirtschaftsseiten der Zeitung zu überblättern (Haug 2001: 43). Diese Kluft wird überbrückbar, indem zwar von Erfahrungen ausgegangen, jedoch in Zusammenhängen gedacht und gehandelt wird. Da Menschen zumeist in einem bestimmten Raum beheimatet sind, bietet es sich an, dort zu beginnen, Erfahrungen zu sammeln (Smith 1998: 124), indem von den „wirklich tätigen Menschen und aus ihrem wirklichen Lebensprozess“ (Marx/Engels 1973: 26) ausgegangen wird (Freire/Shor 2003: 131).

2.2 Demokratisierung

Schon in den 1960er Jahren erhoffte Freire für Brasilien eine umfassende Demokratisierung. Seine Befreiungspädagogik sollte mithelfen, ein demokratisches Gemeinwesen zu schaffen. Pädagogik und Politik sehen sich dabei mit ähnlichen Problemen konfrontiert, denn in beiden Fällen geht es um das Vereinbaren von Regeln, aber auch um deren kreative Überwindung. Die Verwobenheit von Lehren und Lernen spiegelt die Dialektik wider, mit der demokratische Gemeinwesen das Spannungsverhältnis von Freiheit und Zwang organisieren. Wie jedes Gemeinwesen muss auch das demokratische Gemeinwesen mit Grenzsituationen umgehen, deren Über-

windung Neues schafft. In diesem Lernprozess offenbart sich die Dialektik von Grenze und Freiheit (Freire 1984: 82). Rassistische Übergriffe sind nämlich ebenso grenzüberschreitend wie Schutzmaßnahmen für AsylantInnen. Veränderung ist weder immer gut noch immer vernünftig. Wohl aber eröffnen Dialog – als eine Form der Kommunikation, die auf Respekt aufbaut – und Demokratie – als eine Form, die alle Betroffenen einbindet und zu Wort kommen lässt – die Voraussetzungen, mit Grenzüberschreitungen nicht autoritär und repressiv umzugehen. Gegen dogmatische Autoritäten stellt Freire nämlich eine Autorität, die nur auf die Macht der Argumente bauen kann. Indem Zusammenhänge sichtbar und Erfahrungen kritisch diskutiert werden, erscheint die Wirklichkeit in einem anderen Licht und wird gestaltbar. Dialogische Erziehung versucht, unstrukturiertes Denken und chaotisches Agieren zu verhindern, denn sie will ein vernünftiges und demokratisches Gemeinwesen organisieren. Um Möglichkeiten zur Verwirklichung dieser Utopie nicht zu verpassen, bedarf es der „kreativen Strenge dialogischer Erziehung“ (Freire/Shor 2003: 100). Dabei geht es um Disziplin, die gelernt und angeeignet werden muss (Freire 2003a: 83), um Selbstdisziplin und Autonomie zu lernen. Es sind dies dieselben Überlegungen, die auch Foucault anstellt, wenn er nach einer neuen Ethik und Lebenskunst sucht, die mit Strenge und Freiheit spielt. Der Mensch der Mäßigung ist auch der Mensch der Dialektik (Foucault 1989: 116), der lernt, weniger regiert zu werden (Schmid 1992: 61). Die Kunst, aber auch der Sport, zeigen, dass es erst die disziplinierte Perfektion im Umgang mit Regeln ermöglicht, kreativ Regeln zu überschreiten, sei dies bei Ballett tänzerInnen oder FußballspielerInnen. Die Grundspannung von Regel und Freiheit, die gleichermaßen für Demokratie und Bildung wichtig ist, ist niemals endgültig, sondern immer nur kontextualisiert auflösbar.

Demokratisierung ist der Kern der Utopie Paulo Freires. Da er jedoch am eigenen Leib erlebte, was Kapitalismus bedeutet, war für ihn klar, dass es um dessen Überwindung geht. An die Stelle eines Wirtschaftssystems, in dem Reichtum und Armut gleichermaßen wachsen, soll eine Zivilisation treten, in der die Früchte der Arbeit aller auch allen zugute kommen. Freire hielt Zeit seines Lebens am Sozialismus als Utopie einer Welt der Gleichheit und Freiheit fest (Freire 2003a: 96). Und wie Bhaskar träumt auch er von einer nicht dualistisch reduzierten Welt, in der „die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (Marx/Engels

1986: 69). Wegen der schweren Fehlern des real existierenden Sozialismus und der Tendenz linker Gruppen zu Sektierertum und Bevormundung betonte Freire immer deutlicher Dialog und Demokratie als Eckpunkte seiner Vision. Demokratie ist mehr als eine politische Organisationsform, denn es geht um eine Gesellschaft, an der alle teilhaben können, wobei Freire vor allem die Demokratisierung von Bildung und Kultur ein Anliegen war (Freire 2003b: 109). Die erkämpfte politische Demokratisierung in den 1980er Jahren führte in Brasilien zu einer Reihe von Maßnahmen sozialer Demokratisierung über das Wahlrecht hinaus. Demokratisierung betrifft und verändert – so wie Bewusstseinsbildung – Arbeiten und Leben. Lernen und Gestalten kann zusammenfallen, wie die Sitzungen des Partizipativen Budgets in Porto Alegre zeigen, die Schulen der Demokratie sind (Novy/Leubolt 2005). Sie sind Orte, an denen anhand konkreter politischer Entscheidungsfindung die eigene Nachbarschaft und die gesamte Stadt mit neuen Augen zu sehen gelernt wird. Was kostet was? Wohin fließt das Geld? Was sind meine Bedürfnisse und welche Bedürfnisse haben andere? Wer entscheidet und wie können wir selbst unser Lebensumfeld gestalten? Bewusstseinsbildung geschieht im gemeinsamen Nachdenken und politischen Handeln; es ist keine individuelle Anstrengung im Studierzimmer, sondern erfordert den Dialog und passiert oftmals im öffentlichen Raum.

2.3 Solidarität

Freires Denken und Handeln war von einer Grundhaltung der Solidarität, nicht aber des Paternalismus und der Naivität gegenüber dem Volk gekennzeichnet. Freire wollte die Benachteiligten und Ausgebeuteten zu Subjekten machen, die ihr Leben selbst schreiben. Als Pädagoge ergriff er Partei für die Unterdrückten. 1964 wurde er aus Brasilien ausgewiesen, obwohl er anfangs sogar das Vertrauen von USAID, der US-amerikanischen Entwicklungshilfeorganisation, besaß. In Chile fand er Asyl und arbeitete für die ChristdemokratInnen, die eine gemeinschaftsbasierte Reformstrategie verfolgten (Lehmann 1990: 97ff.). Freire selbst war von der Befreiungstheologie beeinflusst, die „Sehen“, „Urteilen“ und „Handeln“ und damit Aktion und Reflexion verband (Boff 1984) und welche wiederum großen Einfluss auf die Landlosenbewegung ausübte. Er unterstützte immer eine breite und tolerante Allianz progressiver Kräfte, wissend, dass Politik

immer Konzessionen erforderlich macht, wenn auch innerhalb ethischer Grenzen. Deshalb war Freire ein entschiedener Gegner jedes Sektierertums (Freire 2003a: 39). Doch die Besitzenden und Mächtigen verhärteten ihre Position zusehends und forcierten von oben den Klassenkampf bis hin zum Militärputsch (Freire 2003a: 186f.).

In dieser Situation bedeuteten Herrschaft und Befreiung bzw. Enthumanisierung und Humanisierung Pole einer grundlegenden und sich zuspitzenden gesellschaftlichen Auseinandersetzung (Freire 1984: 85). Der Kontinent, ja die gesamte Peripherie der Welt, schien in zwei Lager gespalten, was es nahe legte, die Beziehung Herr und Knecht, Unterdrücker und Unterdrückter, in den Mittelpunkt einer emanzipatorischen Pädagogik zu stellen (Freire 1984: 37). Befreiung gibt den Unterdrückten die Möglichkeit, sich als Menschen zu verwirklichen. Doch die Unterdrückten sind nicht zwangsläufig bessere Menschen als UnterdrückerInnen, da ihr Bewusstsein gespalten und zwiespältig ist (Freire 1984: 142). Frigga Haug hat dies auf den Punkt gebracht, indem sie Frauen als Opfer und Täterinnen bezeichnete, denn „die Unterdrückten tragen die Merkmale ihrer Unterdrückung“ (Haug 2001: 10). Wenn die Mitverantwortung der Unterdrückten gelehugnet wird, wird gleichzeitig deren Subjekt-Sein gelehugnet. Haug konstatiert, erneut nahe an Freire argumentierend: „Wenn wir als Frauen etwas verändern wollen, müssen wir die Eingriffspunkte herausfinden, die uns fähig machen, selber zu handeln. D.h., für das Handeln müssen wir unsere eigene Haltung verändern und dies [...] ist zugleich nur möglich als eine Veränderung der Persönlichkeitsstruktur“ (Haug 2001: 17f.). Fatalistisch allein Strukturen verantwortlich zu machen entmündigt die Unterdrückten, denn es ist auch ihre Verantwortung, zusammen mit anderen sich und die Welt zu verändern. Dies übersieht sowohl ein herablassender als auch ein wohlmeinender Paternalismus, der vorgibt, nichts für sich und alles für andere zu wollen. Damit bleibt er heuchlerisch. Solidarität will hingegen Welt- und Selbstentwicklung, das heißt Veränderungen, die für einen selber und für alle gut sind. Auch für Bhaskar ist die Suche nach dem „wahren Selbst“ gleichzeitig das Umfassen der ganzen Welt (Bhaskar 2002: 262).

Freire strebte nach einer Gesellschaft ohne Herren und Sklaven. Doch wie können diejenigen, die Unterdrückung als Ideal verinnerlicht haben, zu Subjekten der Freiheit werden (Freire 1984: 25)? Dem Paradox der Emanzipation und damit einem dualistischen Denken folgend (Clegg 1989:

95ff.) müssten die Unterdrückten die Fähigkeit Münchhausens besitzen, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. Dieser Ansatz ist Freire oftmals unterstellt worden, weshalb er auch als Verfechter des *basismo* kritisiert wurde, der die Unterdrückten glorifiziert. Freires Ansatz einer „sozialen Veränderung von unten“, die eine „Modernisierung von unten“ war (Lehmann 1990: 96ff.), wurde später in postmodernen Theorien aufgegriffen und in verschiedenen Spielarten alternativer Entwicklung als anti-modernistische Theorie weiterentwickelt. Dualistisch argumentierend fordern diese Anti-EntwicklerInnen das Ende von Entwicklung, da diese viel Schaden angerichtet habe. Doch es gibt keine Nicht-Entwicklung, schon gar nicht im Kapitalismus, in dem die Umwälzung aller Verhältnisse im Interesse der Profiterzielung Grundprinzip ist. Daher sind vermeintlich alternative und das Sein einzementierende Ansätze den Status quo fest-schreibende Doktrinen (Cowen/Shenton 1996: 475). Dies gilt auch, wenn diese Analysen Herrschaft kritisieren.

Eine dialektische Theorie des Werdens, die Widerspruch als Grundprinzip von Entwicklung erkennt, legt eine differenzierte Analyse und ein strategisches Handeln nahe. Ausgangspunkt des Freireanischen Denkens ist die Ablehnung der traditionellen, unterdrückerischen Gesellschaft in Brasiliens Nordosten, die sich bis heute nicht vom Erbe der Sklavenhaltergesellschaft befreit hat. Ein Zurück zu einer aus der Vergangenheit kommenden wahren Identität traditioneller Gemeinschaften war für Freire nie erstrebenswert. Sie ist auch nicht möglich, denn Menschen und Gemeinschaften sind im Werden begriffen. Es ist richtig, auf eigenständigen Entwicklungswegen derjenigen zu beharren, die Opfer eines unterdrückerischen Systems sind. Doch darf die Kritik an ExpertInnen, die Vorschläge für Entwicklung machen, nicht vereinfacht in der Ablehnung aller ExpertInnen münden, was nur Dilettantismus fördern würde. Auch die Kritik autoritären Lehrens ist zu unterscheiden von anti-autoritärer Erziehung, die Freire als postmoderne Variante des *basismo* kritisiert (Freire 1984: 49). Freire hielt Münchhausen für einen Lügenbaron und sah keine Möglichkeit einer Selbstbefreiung ohne Anleitung und Orientierung (Freire/Shor 2003: 135). Erneut verweigert dialektisches Denken einfache Lösungen: „Dementsprechend kann sich zwar keiner durch seine eigenen Anstrengungen allein befreien, aber er wird auch nicht von anderen befreit“ (Freire 1984: 52).

Die AdressatInnen Freires waren jedoch in erster Linie die Unterdrückten und Benachteiligten, und dies aus einem didaktisch-politischen Grund. „The oppressed have a direct material interest in knowledge of these relations that the oppressors do not. Is this why there is a constant tendency of those in power in times of (or in revenge for) crisis to repeat the sin against Socrates and education generally?“ (Bhaskar 2004: 662). Weil Freire Konflikte im Ringen um Entwicklung miterlebte, wusste er aus Erfahrung, dass die Mächtigen nicht freiwillig auf ihre Macht und Privilegien verzichten. Deshalb wandte er sich nicht an die GroßgrundbesitzerInnen, um sie zu einem moralischen Verhalten gegen ihre kurzfristigen Eigeninteressen anzuhalten oder zu Paternalismus zu ermutigen, sondern an die LandarbeiterInnen, damit diese ihre Rechte und gleichzeitig Gerechtigkeit für alle einforderten. Er wollte die Befreiung der Unterdrückten und damit auch der UnterdrückerInnen. Erstere werden befreit, ihr Leben selbst gestalten zu können, letztere werden gezwungen zu erkennen, dass Mensch-Werden grundverschieden ist vom Haben. Sein Ziel war eine andere Welt mit solidarischen Menschen. „Der Mensch, der zur Welt kommt, ist ein neuer Mensch, der nur lebensfähig ist, sofern der Widerspruch Unterdrücker–Unterdrückter von der Humanisierung aller Menschen überholt wird“ (Freire 1984: 36).

2.4 Volksbewegungen und Volksbildung

Freires Leben zeigt, dass Träumen eines langen Atems bedarf. Diktatur und Exil waren nur einer der vielen Rückschläge und Enttäuschungen. Und doch erntet Brasilien heute in einem Prozess, in dem sich Hoffnungen und Enttäuschungen mischen, auf widersprüchliche Weise die Früchte eines jahrzehntelangen Kampfes der Favelados, Arbeitslosen und Landlosen um einen Platz in der Gesellschaft. Dazu hat auch Freire einen Beitrag geleistet. Sein öffentliches Leben begann in den 1950er Jahren, als Brasilien einen rasanten Prozess der Modernisierung durchlebte. Freire sah die Gesellschaft im Übergang von einer geschlossenen zu einer demokratischen Gesellschaft (Freire 2003b: 55), von einer Sklavenhaltergesellschaft von „Herrenhaus und Sklavenhütte“ (Freire 1992) zu einer Gesellschaft, deren Grundpfeiler Dialog und Demokratie sind. Erstmals gewannen die städtischen und später auch die ländlichen Massen an politischer und wirtschaftlicher Bedeutung. Unter dem Präsidenten Getulio Vargas und nach seinem Tod 1954 radika-

lisierten sich autonome Volksbewegungen (Freire 2003b: 43). Anfang der 1960er Jahre war die Euphorie der Jugendlichen zum Beispiel so groß, dass sich für die 600 Stellen als AlphabetisiererInnen 6.000 meldeten (Freire/Shor 2003: 44). Diese „fantastische Zeit der Mobilisierung des Volkes“ veranlasste die „reaktionären Eliten“ zum Militärputsch (Freire 1984: 128f.). 1964 war damit das Projekt sozialer und politischer Emanzipation fürs Erste gescheitert. Erst mit dem Ende der Militärdiktatur erstarkten verschiedene Volksbewegungen erneut. Ein breites Bündnis von Gewerkschaften, Basisinitiativen und kirchlichen und linken Gruppierungen erkämpfte die Demokratisierung. Ihr Ziel war es, einen eigenständigen und demokratischen Entwicklungsweg zur Überwindung der Sklavenhaltergesellschaft zu finden (Furtado 1999: 25). Elitäre Entwicklungsstrategien von oben lehnten sie ab, denn wenn man „dem Volk nicht trauen kann, dann besteht kein Grund zu seiner Befreiung“ (Freire 1984: 108).

Die Geschichte Brasiliens zeigt, dass das Volk, „die Mehrheit der Leute, auf deren Kosten gelebt wird“ (Martin Jäggle in: Sabary 2006), langsam, aber kontinuierlich ein zunehmend wichtigerer Akteur geworden ist (Novy 2001a: 320). Der im 21. Jahrhundert über demokratische Wahlen herbeigeführte politische Kurswechsel hat in vielen Ländern Lateinamerikas das Pendel erneut in Richtung Veränderung schwingen lassen. Daran ändert sich nichts, wenn die Medien, wie schon in den 1960er Jahren, den Populismus der Machthabenden geißeln und den WählerInnen Ignoranz unterstellen. Der Wunsch nach Teilhabe an der Konsumgesellschaft ist zu einem starken Antrieb geworden, bis vor kurzem undenkbbare Maßnahmen wie Verstaatlichungen und Landreformen umzusetzen und umfassende Bildungsinitiativen zu starten (Azzellini 2006). Auch in Brasilien wird eine Reihe von Reformen durchgeführt, die wohl am besten als sozialdemokratisch beschrieben werden, denn sie bedeuten keinen Systemwandel, sondern Teilhabe am Kapitalismus: Erhöhung des Mindestlohns, Senkung der Arbeitslosigkeit und eine Familienbeihilfe für arme Haushalte (Mercadante 2006). Es ist weder eine Revolution noch ist Luiz Inácio Lula da Silva, Brasiliens Präsident seit 2003 und Verkörperung der Tradition der Volksbewegungen (Freire/Shor 2003: 215), bloß ein neoliberaler Verräter mehr. Brasiliens Zukunft ist offen, und es ist nicht ausgeschlossen, dass das Land die Möglichkeiten nutzt, in einem Prozess der „Modernisierung von unten“ (Lehmann 1990: 214) die Lebenschancen gerade der Benachtei-

ligten grundlegend zu verbessern. Dies ist zumindest die Einschätzung von João Pedro Stedile, einem der Vordenker der brasilianischen Landlosenbewegung, der SkeptikerInnen rät, die Dynamik der Basisinitiativen vor Ort zu studieren, um die Vitalität der gesellschaftlichen Basis in Brasilien heute kennen zu lernen (Stedile 2006: 190).

3. Paulo Freire hier und jetzt

Ob die Freireanische Utopie von Dialog, Demokratie und Solidarität verwirklicht wird, ist eine praktische Frage und erweist sich in gelebten Experimenten. „There is no guarantee, there is no necessity, no ‚logic of history‘ that must inevitably lead to dialogical communities that embrace all of humanity and in which reciprocal judgment, practical discourse and rational persuasion flourish. [...] Such a movement gains ‚reality and power‘ only if we dedicate ourselves to the practical task of furthering the type of solidarity, participation, and mutual recognition that is founded in dialogical communities“ (Bernstein 1983: 231). Es gibt keine Logik, die Dialog und Demokratie verwirklicht, sondern ihr Wirklich-Werden ereignet sich durch engagiertes Tun. Das „Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und -bildung“ in Wien sieht sich der Freireanischen Utopie verpflichtet und verfolgt einen am Erfahrungswissen ansetzenden Forschungszugang. Menschen erforschen nicht Forschungsobjekte, sondern lernen zusammen mit denjenigen, die vor Ort ihr Lebensumfeld kennen. Erfahrungswissen kann nicht im stillen Kämmerchen angeeignet werden, sondern nur in der Erforschung der Welt und im Austausch mit anderen. Entwicklungszusammenarbeit (EZA), entwicklungspolitische Bildungsarbeit und Entwicklungsforschung können durch Reflexion und Politisierung Menschen befähigen, mit offenen Augen durchs Leben zu gehen, Neues zu entdecken, das eigene Lebensumfeld zu erforschen – und zu verändern. Dabei sind gleichermaßen Intuition, Engagement und Fachwissen zu schärfen, wie auch die Fähigkeit zu erlernen, mit Widersprüchen, Veränderungen und Unsicherheiten umzugehen. Im Folgenden stelle ich drei Projekte vor, die Haltung und Weltsicht Freires für Bildung und Forschung auf die Situation in Österreich im 21. Jahrhundert anzuwenden. Alle Initiativen sind unter www.paulofreirezentrum.at dokumentiert.

3.1 Entwicklungstagungen

Die größte Art von Veranstaltungen, an denen das Paulo Freire Zentrum bis jetzt beteiligt gewesen ist, sind die seit 2001 stattfindenden österreichischen Entwicklungstagungen, die einen Dialog von unten initiierten (vgl. Novy 2001b). Mitgetragen von engagierten Einzelpersonen und NGOs fanden zu den Themen Zivilgesellschaft, Globalisierung und Eigentum drei Tagungen statt, bei denen sich Lehrende und Studierende aus der Wissenschaft, VertreterInnen aus staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen der EZA und Interessierte zusammen mit Eingeladenen aus Lateinamerika und Afrika an drei Tagen über Weltentwicklung austauschten. Es war kein Dialog von oben, weil die Prominenz die Tagung nicht monopolisierte. Es war aber auch kein Dialog mit denjenigen, die bei uns oder weltweit am Rande stehen – wie dies wohl Freires Ziel gewesen wäre. Wohl aber gelang es, in Österreich den Austausch zwischen Universität und entwicklungspolitischen Organisationen voranzutreiben. Die Tagungen institutionalisierten den Austausch von Erfahrungs- und Theoriewissen, denn sie sind keine klassischen Weiterbildungsveranstaltungen, bei denen Wissen aufgesaugt wird. Sie sind auch kein Jahrmarkt des *basismo*, auf dem sich eine Szene selbst darstellt und miteinander feiert. Vielmehr reflektieren in Vorveranstaltungen und mittels auf der Website aufbereiteter Artikel entwicklungspolitisch Aktive themenbezogen ihr eigenes Tun.

Der Freireschen Utopie entsprechen die erfahrungswissenschaftlichen Zugänge, die die Kluft zwischen der Lebenswelt und der Welt der Forschung verringern, indem theoretisches Wissen als Angebot und zur Orientierung präsentiert wird. Dies gelingt mit einer „Forschungsmethode, die keine andere Welt zu explizieren beansprucht als die der menschlichen Handlungen und Erfahrungen. In der Tat gehört die Arbeit der Forschung selbst der Welt an, die sie expliziert“ (Smith 1998: 60). Theoretisieren ist dann etwas Lebendiges, mit dem spielerisch und ohne Arroganz umgegangen wird. Das Freire Zentrum bietet einen Freiraum des Lernens an und bringt trotzdem eigene Positionen ein (Freire/Shor 2003: 127). Die Schwierigkeit, Freiräume zu eröffnen und Denken anzuleiten, zeigte sich bei der dritten Tagung zum Thema Eigentum. Die Diskussion über Eigentum ist durch ideologische Annahmen geprägt, die im falschen Dualismus von Staat und Privat wurzeln. Dies war eine der Annahmen der OrganisatorInnen. Deshalb verstanden wir die vom brasilianischen Staatssekretär Paul

Singer präsentierte Solidarökonomie als eine interessante Anregung, um mit anderen Eigentumsformen wie öffentlichem, genossenschaftlichem oder kommunalem zu experimentieren. Die OrganisatorInnen hatten kein fertiges Bild von der richtigen Form von Eigentum und es war auch kein Ziel, die brasilianische Solidarökonomie als *best practice* zu exportieren. Wohl aber gab es ein breites Unbehagen über den Status quo einer verkürzten Staat-Privat-Diskussion. Leider gelang es nur in Ansätzen, dies bei den Teilnehmenden und dem Mainstream der EZA zu problematisieren und über einen gesellschaftlichen Raum jenseits von Staat und Privat nachzudenken. Die selbstkritische Konsequenz für die vierte Tagung besteht darin, schon die Themenfindung mit den Gruppen abzustimmen, die den Kern der Teilnehmenden bilden werden.

3.2 Hauptschule trifft Hochschule

Ein weiterer Versuch, das Freire'sche Bildungskonzept umzusetzen, wurde im Rahmen eines Projekts der Kooperativen Mittelschule Schopenhauerstraße und der Wirtschaftsuniversität Wien gestartet. Dabei wird problemformulierende Bildung in einer „problematisierenden Schule“, die auf Neugier aufbaut, umgesetzt (Freire 2003a: 141). Das Kooperationsprojekt „Hauptschule trifft Hochschule“ hat als Ausgangsort eine Schule in Wien, in der sich soziale Probleme ballen. 50 Prozent der Eltern sind arbeitslos, manche Kinder sind Flüchtlinge, zum Beispiel aus Tschetschenien und dem Irak, und hatten auf ihrer Flucht traumatische Erlebnisse, 86 Prozent der Kinder haben Deutsch nicht als Muttersprache und kaum ein Kind wird den Weg bis zur Universität schaffen. Doch ist es heute nicht üblich, dies als Unterdrückung zu bezeichnen: Soziale Exklusion heißt der Fachausdruck, soziale Inklusion das sozialpolitische Ziel. Die Fakten zeigen eine deutliche Benachteiligung und klare Formen sozialer Ungleichheit, die aber nicht dem Elend gleichen, mit dem wir Unterdrückung in den armen Ländern dieser Welt assoziieren. Trotzdem sind Haupt- und Hochschule sozialräumlich klar getrennte Räume, deren Mitglieder einander selbst dann selten begegnen, wenn sie in derselben Stadt leben. Wien ist sozialräumlich stark segregiert (Steinbach et al. 2005). Dies führt zu Ängsten und Vorurteilen, wie sie von den am Projekt teilnehmenden Studierenden auch thematisiert wurden. „Fremde Heimat“, das Heimatverständnis von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, bildete den thematischen

Kern des Kooperationsprojekts. Durch den Austausch, das gemeinsame Arbeiten und Diskutieren, wurde das eine oder andere Vor-Urteil revidiert und die Kluft zwischen Fremden verringert. Dabei stellte sich heraus, dass Heimat gleichermaßen Anker und Sicherheit bietet und im Wandel begriffen ist. Auch für Heimat gilt, dass sie nicht unveränderbar ist. Heimat als Ort ist dabei weniger wichtig als die Einbettung der Kinder in familiäre und andere soziale Netzwerke. Beheimatet fühlen sich die Kinder vorwiegend dort, wo sie auch FreundInnen, Familie, Verwandte und Bekannte haben. Dieses erfolgreiche Lern- und Forschungsprojekt wird 2007 fortgesetzt, indem Studierende und SchülerInnen ihren Bezirk erforschen und das Spannungsfeld von Zusammenhalt und Segregation mit verschiedenen Methoden der Feldforschung erfassen. Die Reflexion über Entwicklung vor Ort und die Konfrontation damit, dass die eigene Stadt viel Fremdes zu bieten hat, fördern das bessere Verständnis der Welt als einer widersprüchlichen Einheit mit vielfältigen Zentrum- und Peripheriebeziehungen.

3.3 Volksbildung heute

Beim 2006 stattgefundenen Symposium „Volksbildung heute“ ging es darum, die Rolle des Volkes in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zu klären. Aus dem lateinamerikanischen Kontext kommend ist das Volk – Martin Jäggle folgend – „die Mehrheit der Leute, auf deren Kosten gelebt wird“ (zitiert in Sabary 2006). Volk als das Gegenteil von Elite ist für Freireanische Bildung und Forschung zentral, gerade auch deshalb, weil das Volk nicht bloß Opfer, sondern immer wieder auch Täter war, wie wir aus der Geschichte des Nationalsozialismus wissen. Das Volk ist nicht wesensmäßig gut, es stellt auch die Masse der MitläuferInnen. Es sollte auch nicht Objekt unseres Paternalismus sein. Doch war Paulo Freire überzeugt, dass alle Menschen das Potential haben, Subjekte des eigenen Lebens und der Gestaltung der Welt zu werden. Aus diesem demokratischen Vertrauen heraus ist es gut, wenn die Unterdrückten zu Subjekten der Geschichte werden, doch damit wird die Welt noch nicht gut. In George Orwells *Farm der Tiere* wird vorgeführt, wie es ist, wenn Schweine regieren. In Europa erkämpfte sich das Volk im 19. und 20. Jahrhundert die Teilhabe an Politik und Konsumgesellschaft durch nationalistische und sozialistische Bewegungen und gegen den Widerstand der reaktionären und der liberalen Eliten (Hobsbawm 2003: 101ff.). Das Gegenteil nostalgischer Verherrlichung ist in guter dualisti-

scher Manier elitäre Abwertung. Auf der Strecke bleibt bei beidem ein Anliegen, das schon Brecht und Gramsci antrieb, nämlich das Bündnis von Intellektuellen und Volk. Gramsci „entakademisiert“ und „entliterarisiert“ den Intellektuellenbegriff. Organische Intellektuelle sind für ihn „Ghostwriter des Zeitgeists“ (Haug 2006a: 28f.). Freire schrieb den Zeitgeist der 1960er Jahre mit, indem er Volksbildung und Volksbewegung als Einheit dachte. Heute ist dieses Bündnis zerbrochen und die Welt der Mittel- und der Unterschicht ist erneut klar getrennt. Es fehlen organische Intellektuelle, die nicht für, sondern mit dem Volk reden (Bhaskar 2002: 58), denn Europas Mittelschicht lebt in einer zunehmend hermetischen Welt, die sich mit der der Unterschicht kaum überschneidet. Deshalb war die Präsentation und anschließende Publikumsdiskussion mit dem 11%K.Theater, einer Initiative der Wiener Obdachlosenzeitung *Augustin*, ein Höhepunkt des Symposiums. *Unschuldig* zeigte humorvoll die Tücken des Systems der Arbeitsmarktverwaltung und unterdrückerische Mechanismen, die Arbeitszwang bei den schwächsten Teilen der Gesellschaft durchsetzen, während die Werbung das Loblied des arbeitslosen Einkommens singt und mit privaten Pensionsversicherungen ein Leben in der Hängematte in Aussicht stellt. Einen Abend lang kam es zum Austausch fremder Welten.

4. Forschen, um zu befreien

Freires Grundhaltung ist vom Respekt gegenüber anderen und deren Denk- und Lebensweise geprägt (Freire 1984: 28). Elitäre Arroganz und Bevormundung durch wohlmeinende ExpertInnen behindern gleichermaßen nicht nur eine Beziehung, die verändern will, sondern auch eine, der es bloß um gegenseitiges Verstehen geht. Es geht um den Dialog der Forschenden untereinander genauso wie um den Dialog mit den Forschungsobjekten, die ja die Subjekte gesellschaftlicher Veränderungsprozesse sind. Diese interaktive Forschungspraxis ist transdisziplinär (Novy 2004: 12). Dies ist weder eine Absage an Disziplinen und deren Methoden und Fertigkeiten noch ein Ersatz für Disziplin und deren Strenge im Denken und Tun, denn „Wissen erfordert Disziplin“ (Freire/Shor 2003: 101). Ein Beispiel sind die Forschungen darüber, wie Menschen den Neoliberalismus erleben. In Anlehnung an Pierre Bourdieus Studien über

Frankreich (Bourdieu 1993) untersuchte dies Elisabeth Katschnig-Fasch mit ihrem Forschungsteam in Österreich (Katschnig-Fasch 2003). Eingreifendes Forschen beginnt mit zuhören, empfinden und verstehen lernen. In diesem Sinne dürfen gute ForscherInnen die Welt nicht bloß durch die vorgefertigte Brille sehen, sondern müssen offen und neugierig auch das Neue suchen und lernbegierig sein. Mit dieser Grundhaltung ist ein Dialog mit den Beforschten möglich. Im Austausch werden die verschiedenen Seiten der widersprüchlichen Wirklichkeit wahrgenommen und gemeinsam erkannt, wie Neoliberalismus wirkt und was wirksam dagegen getan werden kann. Dies zeigt, dass ein vernünftiger Dialog nicht auf Universitäten und Forschungsinstitute beschränkt bleiben kann, sondern den Austausch mit der Gesellschaft und ihren vielfältigen Interessen braucht. Wissenschaftstheoretisch ist es der von Roy Bhaskar entwickelte kritische Realismus, der den besten Rahmen liefert, um nicht das Wort Befreiung mit der real stattfindenden Befreiung, das Reden mit der Wirklichkeit zu verwechseln. Der Primat von Sein und Werden weist dem Denken und Forschen einen klaren Platz zu: als nicht dualistisch abtrennbarer Teil von Sein und Werden. Freire regt zum Eingreifen in die Welt an, aber zu einer veränderten Praxis der Veränderung, die aus den Fehlern dualistischer und mechanischer Projekte gelernt hat (Bhaskar 2002: 221). Er will Entwicklung als Überwindung von Ungerechtigkeit und Unterdrückung, damit die freie Entwicklung eines jeden und aller möglich wird. In einer konfliktgeladenen Welt mündet dieser ganzheitliche Begriff von Entwicklung in eine Konzeption von Befreiung – Befreiung von einer Welt, in der Fortschritt mit der Bereicherung von wenigen einhergeht. Paulo Freire lädt ein, Entwicklung als Befreiung des ganzen Menschen und aller Menschen zu verstehen. Dabei geht es immer auch um die Befreiung von Strukturen, die denen Macht geben, die Reichtumsanhäufung und Entwicklung nur für wenige wollen. Dies kann nur ganzheitlich angegangen werden, im Zentrum und an der Peripherie, im Denken und im Handeln.

Literatur

- Azzellini, Dario (2006): Bildung und Hochschulbildung für alle. In: Journal für Entwicklungspolitik 22 (4), 70-95.
- Beigewum (2005): Mythen der Ökonomie. Anleitung zur geistigen Selbstverteidigung in Wirtschaftsfragen. Hamburg: VSA.
- Bernstein, Richard (1983): Beyond Objectivism and Relativism. Oxford: Basil Blackwell.
- Bhaskar, Roy (2002): Reflections on Meta-Reality: a philosophy for the present. New Delhi: Thousand Oaks, CA, London: Sage.
- Bhaskar, Roy (2004): Dialectical Critical Realism and Ethics. In: Bhaskar, Roy/Archer, Margaret/Collier, Andrew/Lawson, Tony/Norrie, Alan (Hg.): Critical Realism. London: Routledge, 641-687.
- Bhaskar, Roy/Norrie, Alan (2004): Introduction: Dialectic and dialectical critical realism. In: Bhaskar, Roy/Archer, Margaret/Collier, Andrew/Lawson, Tony/Norrie, Alan (Hg.): Critical Realism. London, New York: Routledge, 561-574.
- Boff, Clodovis (1984): Theologie und Praxis. Die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Theologie der Befreiung. München: Kaiser.
- Bourdieu, Pierre (1993): La misère du monde. Paris: Éditions du Seuil.
- Buber, Martin (2005): Ich und Du. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Clegg, Stewart R. (1989): Frameworks of Power. London: Sage.
- Cowen, Mick P./Shenton, Bob W. (1996): Doctrines of Development. London: Routledge.
- Foucault, Michel (1989): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit. Bd. 2. Frankfurt: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1984): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (2000): Pedagogia da indignação. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU).
- Freire, Paulo (2001): Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU).
- Freire, Paulo (2003a): Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003b): Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo/Shor, Ira (2003): Medo e ousadia – O cotidiano do Professor. São Paulo: Paz e Terra.
- Freyre, Gilberto (1992): Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: Record.
- Fromm, Erich (2001): Haben oder Sein. München: DTV.
- Furtado, Celso (1999): O longo amanhecer. Reflexões sobre a Formação do Brasil. São Paulo: Paz e Terra.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2000): Faust. Der Tragödie erster Teil. Stuttgart: Reclam.

- Grote, Jürgen R./Gbikpi, Bernard (Hg., 2002): Participatory Governance. Political and Societal Implications. Opladen: Leske + Budrich.
- Harnecker, Marta (2003): Landless People: Building a Social Movement. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Haug, Frigga (2001): Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument.
- Haug, Wolfgang Fritz (2006a): Philosophieren mit Brecht und Gramsci. Hamburg: Argument.
- Haug, Wolfgang Fritz (2006b): Einführung in marxistisches Philosophieren. Hamburg: Argument.
- Hayek, Friedrich August (1978): The Constitution of Liberty. Chicago: University of Chicago Press.
- Hobsbawm, Eric (2003): The Age of Empire. 1875–1914. London: Abacus.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2003): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt: Fischer.
- Jessop, Bob/Sum, Ngai-Ling (2006): Beyond the Regulation Approach: Putting Capitalist Economies in their Place. Cheltenham: Edward Elgar.
- Katschnig-Fasch, Elisabeth (Hg., 2003): Das ganz alltägliche Elend. Begegnungen im Schatten des Neoliberalismus. Wien: Loecker.
- Klinger, Cornelia (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot, 14-41.
- Langthaler, Margarita/Lichtblau, Pia (2006): Einleitung: Bildung und Entwicklung. In: Journal für Entwicklungspolitik 22 (4), 4-26.
- Lehmann, David (1990): Democracy and Development in Latin America. Economics, Politics and Religion in the Post-War Period. Cambridge: Polity Press.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Paul Zsolnay.
- Marx, Karl (1969): Thesen über Feuerbach. MEW 3. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (1983): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. MEW 42. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1973): Die deutsche Ideologie. MEW 3. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1986): Manifest der Kommunistischen Partei. Berlin: Dietz.
- Mayo, Peter (1999): Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action. London: Zed Books.
- Mercadante, Aloizio (2006): Brasil: Primeiro Tempo. Análise comparativa do governo Lula. São Paulo: Planeta.
- Novy, Andreas (2001a): Brasilien: Die Unordnung der Peripherie. Von der Sklavenhaltergesellschaft zur Diktatur des Geldes. Wien: Promedia.
- Novy, Andreas (2001b): Die Beziehung von Theorie und Praxis. In: Journal für Entwicklungspolitik 18 (2), 119-138.

- Novy, Andreas (2004): Entwicklungsforschung als Beitrag zu einer anderen Welt. In: SRE-Discussion Paper 04. http://iir-hp.wu-wien.ac.at/sre-disc/sre-disc-2004_04.pdf, 3.8.2007.
- Novy, Andreas/Leubolt, Bernhard (2005): Participatory Budgeting in Porto Alegre: Social Innovation and the Dialectical Relationship of State and Civil Society. In: *Urban Studies* 42 (11), 2023-2036.
- Ribolits, Erich (2004): Vom Lehrer zum Lerncoach? In: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.): *Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, 101-113.
- Sabary, Florian (2006): Die Frage nach der Volksbildung. http://www.pfz.at/index.php?Art_ID=476, 7.6.2007.
- Sayer, Andrew (1984): *Method in social science: a realist approach*. London: Hutchinson.
- Schmid, Wilhelm (1992): *Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Smith, Dorothy (1998): *Der aktive Text. Eine Soziologie für Frauen*. Hamburg: Argument.
- Stedile, João Pedro (2006): Sair da crise com a energia do povo. In: Guimarães, Juarez (Hg.): *Leituras da crise: Diálogos sobre o PT, a democracia brasileira e o socialismo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 141-191.
- Steinbach, Josef/Mösgen, Andrea/Kaiser, Alexandra (2005): *Historische Sozialraum-analyse für das Wiener Stadtgebiet II: 1971–1981–1991–2001*. Wien: Stadtentwicklung Wien.
- Stuchul, Dana L./Esteva, Gustavo/Prakash, Madhu Suri (2002): *From a Pedagogy for Liberation to Liberation from Pedagogy*. <http://www.swaraj.org/shikshantar/gustavo2ls3.htm>, 14.6.2007.
- Woods, Alan/Grant, Ted (2002): *Aufstand der Vernunft. Marxistische Philosophie und moderne Wissenschaft*. Wien: Promedia.

Abstracts

Paulo Freire war die herausragendste Persönlichkeit in der brasilianischen Volksbildung und Begründer der Befreiungspädagogik sowie einer Massenbewegung für die Alphabetisierung von Erwachsenen. Sein pädagogischer Zugang basiert auf Bewusstseinsbildung (*conscientização*) und verbindet Handeln mit Reflexion. Dieser Artikel analysiert den Beitrag, den Freires Haltung und Weltanschauung in den Bereichen der Entwicklungsforschung und der Pädagogik leistet. Die Argumentation ist in vier Abschnitte gegliedert: Erstens, die Welt lesen bedeutet eine kritische

Herangehensweise an das Verständnis der Realität, basierend auf Dialog, Dialektik und einem kontextualisierten, problem-orientierten Zugang. Zweitens, die Welt schreiben bedeutet, in einer von Herrschaft und Unterdrückung strukturierten Welt zu agieren – was nach einem nicht-dualistischen Ansatz verlangt, der Handeln und Struktur sowie Ethik und Rationalität in dem Bemühen um umfassende Demokratisierung verbindet. Der dritte Abschnitt ist Fallstudien gewidmet, die darauf abzielen, Freires Zugang für das Wien des 21. Jahrhunderts zu kontextualisieren. Der letzte Abschnitt fasst die Argumentation zusammen, mit Schwerpunkt auf ihre Auswirkungen auf die Entwicklungsforschung in den Traditionen von Pierre Bourdieu und Roy Bhaskar.

Paulo Freire was the most outstanding popular educator in Brazil and founder of a proper pedagogy of liberation and a mass movement for adult literacy. His educational approach based on raising consciousness (*conscientização*) links action to reflection. This article analyses the contribution of Freire's stance and world-view to current development studies and education. The following arguments are presented in four sections: Firstly, reading the world is a critical undertaking to understand reality based on dialogue, dialectics, and a contextualized and problem-oriented approach. Secondly, writing the world acts in a world structured by domination and oppression, and so calls for a non-dualistic approach that links agency, structure, ethics, and rationality in an attempt to achieve overall democratisation. Section three is dedicated to case studies which aim at contextualizing Freire's approach for 21st century Vienna. Section four summarizes the argument, focussing on its implications for development studies by mobilising the research traditions introduced by Pierre Bourdieu and Roy Bhaskar.

Andreas Novy
Wirtschaftsuniversität Wien
Institut für Regional- und Umweltwirtschaft
Nordbergstraße 15/ Kern B/ 4. Stock
A-1090 Wien
andreas.novy@wu-wien.ac.at

MARTA GREGORČIČ

Die Kunst des Wissens und die Wissenschaft der Bildung
Kulturelles Kapital als Triebkraft gesellschaftlicher
Veränderungen

1. Genealogie der Pädagogik

*Durchdachter Fortschritt des Wissens ist eine bis
ins Unendliche wiederholte Verstümmelung.*
Jacques Rancière (2005/dt. 2007: 33)

Im Zeitalter neoliberaler Beliebigkeit ist die Genealogie von Begriffen genauestens zu berücksichtigen. Die Etymologie hilft dabei, Begriffe, die bereits Teil dessen geworden sind, was Bourdieu und Wacquant als „neoliberale Vulgata“ (Bourdieu/Wacquant 2003) bezeichnen, zu entschleiern und ihre ursprüngliche Bedeutung wieder zu entdecken. Die Wurzeln der Wissenschaft von der Erziehung und Bildung sowie der Formung des Menschen – dies ist die Etymologie des Wortes *Pädagogik* – sind im antiken Griechenland zu suchen: Der Terminus *paidagogas* bezeichnete einen Sklaven (*pais*), dem das Begleiten eines Kindes/Knaben (*agogas*) zur Schule anvertraut worden war. Der *Paidagogas* sozialisierte – er erzog die Kinder in Arbeitsgewohnheiten und gesellschaftlichen Anforderungen, während der *Didaskalos* – Lehrer – die Bildung übernahm. Auch die mehrdeutigen Begriffe *Didaktik* und *Methodik* haben ihren Ursprung in Griechenland, während die vierte die Pädagogik vervollständigende Disziplin – die *Andragogik* – erst seit zwei Jahrhunderten existiert.¹

Die Pädagogik ist heute eine Dachwissenschaft für diese Bereiche und Möglichkeiten der Erziehung und Bildung. Es wird behauptet, dass der Zugang zu Bildung nunmehr allen Menschen in gleicher Weise offen stünde. Sowohl Mädchen wie Burschen, Junge wie Alte, Arme wie Reiche

würden gleichermaßen Anteil an der Bildung nehmen. Die Arbeit des Pädagogen – Zwangsbegleitung in Institutionen der sekundären Sozialisation – ist fast vollständig verschwunden. Einen Fortschritt soll es in allen Bereichen gegeben haben, sowohl was die Menge des Wissens an sich betrifft als auch hinsichtlich Erziehung und Bildung als solcher. Verbessert wurden vorgeblich auch die Bedingungen des Lernens sowie die Chancengleichheit für SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft. Über die solcherart verbesserte Bildung lasse sich kulturelles Kapital in der Gesellschaft weiter vermitteln und verbreiten. Es sieht so aus, als stünden Bildungssysteme, ähnlich wie es auch für wirtschaftlich-politische Systeme behauptet wird, heute in ihrer höchsten Entwicklungsphase.

Doch ein genauere und kritischer Blick hinter die Kulissen von Erziehung und Bildung bringt ein ziemlich anderes Bild der modernen Wissensproduktion an den Tag. Der Bildungsprozess ist zwar zu einem unumgänglichen Teil des Lebensprozesses geworden, vermittelt aber weniger als früher die Kritik seiner Inhalte und die Reflexion der unmittelbaren Praxis. Damit findet sich Bildung fast vollständig aus dem Leben der Gesellschaft und des Einzelnen herausgerissen. Doch stellt gerade dies den Kern des Gesellschaftlichen dar, das auf Handeln und Konflikt angewiesen ist. Dies ist hingegen Voraussetzung dafür, dass Formen demokratischer Selbstbestimmung der Gesellschaft entstehen können, welchen fundamentalen Bedürfnissen der untersten Bevölkerungsschichten entspringen. Gesellschaften basieren auf gesellschaftlichen Konflikten und gehen aus gesellschaftlichen Konflikten hervor. Die Annahme, dass gesellschaftlicher Konflikt aus dem Bereich des Sozialen und Politischen verschwunden sei, führt für John Holloway (2002) zur These vom Tod des Gesellschaftlichen und letztlich auch zu seiner Vorhersage des Todes der Gesellschaft.

Die Aufsplitterung oder „Balkanisierung“ der Wissenschaft sowie die Verbreitung partikulärer Wissenschaften, die die Partialität des Wissens potenzieren, zählen zu jenen Interventionen in der Pädagogik, die den Verfall der Gesellschaftskultur beschleunigen. Es gibt immer weniger Gesamtwissen, das aus dem gesellschaftlich-politischen Kontext hervorgehen kann, und zwar aus Kritik und Reflexion der modernen Gesellschaft sowie aus Konflikt und Handeln. Eine global vereinheitlichte Bildungsgenda mit Schwerpunkt auf Wettbewerb und Wettbewerbsfähigkeit sowie die „Prüfungsorientierung“ von Bildung verkörpern Grundaspekte des

Gesellschaftlichen. „Gebildete“ sind immer stärker passive Einzelgänger, „Deponien“ des Wissens (Rancière 2005), in denen die „wahre“ Wissenschaft abgelagert wird. Neue Strategien der Bildung, in Europa etwa unter dem Namen „Bologna-Prozess“ und in den USA unter dem Namen „Ziele 2000“ bekannt, ergänzen den erwähnten Prozess der Paralisierung und Verdummung des Menschen nur noch zusätzlich mit der Fundamentalisierung des Wissensgutes (vgl. Hill 2004). Der Westen verbreitet seine Bildungsdoktrin zudem vermittels Gewalt, durch Okkupation, Invasionen und Kriege.

Das Ziel dieser Abhandlung über die Kunst des Wissens und die Wissenschaft der Bildung ist es, die Kraft jenes kulturellen Kapitals zu finden, das zu gesellschaftlichen Veränderungen zu führen vermag. Als Definition des kulturellen Kapitals gilt eine Abwandlung der Definition von Pierre Bourdieu (1983), die von den in den Sozial- und Geisteswissenschaften bisher vorherrschenden Definitionen am umfassendsten und eine der wenigen Definitionen ist, die den Aufbau von gesellschaftlichen Kollektivitäten integrieren kann. Da die ursprüngliche Definition vor allem gesellschaftliche Handlungen und Prozesse anspricht, die der kapitalistischen „Demokratie“ dienen, muss eine Bearbeitung des Begriffs zum Zwecke der Rückführung in die lebendige Form moderner, jenseits von Staat und Neoliberalismus entstehender Gesellschaftsprozesse erfolgen. Kulturelles Kapital meint in diesem Sinne ein Potenzial, gesellschaftliches Wissen zu generieren, das über zweierlei Kräfte verfügt: erstens die Kraft der Zerstörung des Gesellschaftlichen, das der Zersetzung von gesellschaftlichen Verhältnissen dient (die sogenannte *poder* oder *potestas* – die instrumentelle Macht); zweitens die Kraft der gesellschaftlichen Integration sowie Kohäsion, die neue Formen (nicht kapitalistischer) gesellschaftlicher Verhältnisse entstehen lässt (die sogenannte *potencia* oder kreative Macht; vgl. Holloway 2002). Hier interessiert mich vorwiegend die *potencia* des kulturellen Kapitals, die neue gesellschaftliche Beziehungen für neue Gesellschaftlichkeiten zu entwerfen erlaubt.

2. Radikale Pädagogik als Kritik des Neoliberalismus in Theorie und Praxis

Eine eingehende Kritik der modernen kapitalistischen Prozesse kann im Rahmen dieses Artikels nicht erfolgen. Sie darf allerdings nicht gänzlich unerwähnt bleiben – ist doch die radikale Pädagogik eine unmittelbare Kritik des Neoliberalismus, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis (Gregorčič 2005a).

Die Ausgangspunkte meiner Kritik des Neoliberalismus lassen sich in sieben Thesen zusammenfassen. (1) Moderne Gesellschaften sind die einfachsten und nicht die komplexesten Gesellschaftsformationen (vgl. Chodorkoff 1998, 2004). (2) Dies sind auch Gesellschaften mit der größten Ungleichheit, während es vergangenen „undemokratischen“ Gesellschaftsformationen gelungen war, einen höheren Grad an Egalität durch Kämpfe und Revolutionen für eine bessere Gesellschaft zu erreichen. (3) Der moderne Mensch wird im Kampf und Widerstand gegen enthumanisierende Zustände durch die gesamte tradierte Denkstruktur entwaffnet (vgl. Holloway 2002), die sich durch das jahrhundertlange „Reich“ der Pädagogik gesellschaftlich sedimentiert hatte. (4) Soziale Beziehungen sind heutzutage mehr denn je zuvor in der Geschichte der Menschheit dem Kapital unterworfen und von ihm abhängig. Die kapitalistische Gesellschaftsordnung wird als die einzig mögliche, als unveränderlich und ewig angesehen. (5) Die gesellschaftliche Fragmentierung und Privatisierung von gesellschaftlichen Ressourcen haben die Möglichkeiten zur Artikulation des Volkes, die Solidarität sowie das kollektive Handeln – die fundamentalen Elemente der Gesellschaftlichkeit – fast gänzlich verdrängt, verhindert und unterdrückt. (6) Der Staat kann nicht mehr als „Gemeinsames“ verstanden werden, in dem sich die Interessen aller darstellen, generieren und verwirklichen. (7) Der Kapitalismus hat jene Idee der „Demokratie“ pervertiert, entsprechend der wir gemeinsam über die Zukunft entscheiden könnten.

Die neoliberale Agenda greift auf verschiedene Weise in die Bildung ein, die den neuen Paradigmen ohne größeres Missfallen folgt. Am offensichtlichsten kann man dies an der Art und Weise beobachten, wie Schulung in Diskussion, Methode und Formierung von Wissensgut erfolgt, nämlich entlang von Werten, Religionen und Ideologien der vorwiegend westlichen, sogenannten demokratischen Welt. Das gegenwärtige Wissen wurde

bis in extremste Absurditäten getrieben, sodass heutzutage beispielsweise jeder und jede die Bedeutung und den Zweck von Begriffen wie „gesellschaftliche Ordnung“, „Fortschritt“, „Erfolg“, „Demokratie“, „Wissen“, „Menschenrechte“ usw. „weiß“ und diese auch „erfolgreich“ gebraucht, während das „Verstehen“ dieser Begriffe ernsthafte Probleme bereitet. Gleichzeitig verschwindet aus dem sprachlichen Repertoire jedoch eine ganze Reihe von Begriffen, die soziale Konflikte zu benennen vermögen, wie beispielsweise „Klasse“, „Ausbeutung“ oder „Selbstbestimmung“ (vgl. Bourdieu/Wacquant 2003: 57).

Die ideologische Komponente des Wissens besteht aus „stummen Begriffen“ (vgl. Freire 2005), die pauschal benutzt und bei jeder Gelegenheit erklärt werden (vgl. Rancière 2005). Diese werden so zu annehmbaren und zulässigen Verbalismen (vgl. Freire 2000), Verwissenschaftlichungen und zu hegemonialen Rechtfertigungen für Kriege, wie beispielsweise die Okkupation des Irak im Namen der „Demokratisierung“, die Emanzipation Afghanistans vermittels einer Invasion, die Ghettoisierung des Kosovo usw. trotz ständigem Widerstand und anhaltender Proteste von Menschen, die diese Fragen über ihre Gesellschaft bzw. ihr Land wirklich betreffen.

Doch die Motivation radikaler PädagogInnen – die Forderung nach einer humanen Welt, einer humanen Gesellschaft – ist nicht nur, *was* wir lernen/tun, sondern vor allem, *wie* wir etwas lernen/tun (Holloway 2002, 2003). Sowohl die Lehrmethode als auch das gesellschaftliche Handeln werden durch eine Vielzahl von Politik und Kapital motivierten Interessen bestimmt. Diese verursachen auch den aggressiven Druck zur globalen Standardisierung von Lehrplänen und zur Privatisierung von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Gänzlich ausgeschlossen aus der wirklichen Welt und von Handlungen in der globalen Welt, in der wir leben, werden wir so zu Produkten, zu gehorsamen Objekten der Entmenschlichung der Gesellschaft (vgl. Apple 1992: 139). Mehrere Generationen wurden vor allem durch Verschulung und gewaltförmige Pädagogiken sozialisiert, im 21. Jahrhundert offenbar kaum weniger kolonialistisch oder imperialistisch als in der Vergangenheit. Ich beziehe mich hier auf moderne Formen von Orientalismus, Imperialismus, Kolonialismus: Die Zapoteken suchen schon seit dem 1. Mai 2006 zusammen mit Gewerkschaften der LehrerInnen (Sektion 22), Bauern und Bäuerinnen, der indigenen Bevölkerung, ArbeiterInnen u.a. Vereinigungen in Oaxaca auf den Straßen „Alternativen

für die Bildung“ und Politik (siehe die Aufforderung von Vaneigem 2006). Die indigene Bevölkerung besitzt nur wenige Schulen, und wenn die Regierung sie doch erbauen lässt, fehlt es an LehrerInnen, die in den abgelegenen Gemeinschaften unterrichten wollen. Wenn doch LehrerInnen vorhanden sind, dann unterrichten diese in einer Fremdsprache – Kastilisch – und benutzen Lehrbücher aus Spanien. So verlieren Generationen um Generationen Kulturpotenzial, das die kollektive gesellschaftliche Macht stärken könnte. Ähnlich ist es bei den meisten indigenen Völkern weltweit. In Mexiko (54 verschiedene Kulturen) machen sie ein Viertel der gesamten Bevölkerung aus.

Bildungsinstitutionen sind neben den religiösen Institutionen (die ersten Bildungs- und Erziehungsstätten) lebendige *Fossilien*, die ungeachtet aller politischen und wirtschaftlichen Umbrüche über Jahrhunderte erhalten geblieben sind. Daher ist es von extremer Wichtigkeit, *wie* Bildung gestaltet wird, denn Wissen bestimmt das gesellschaftliche Handeln. Bildung regiert die Gesellschaft schon seit Jahrtausenden (Foucault 1991). Soziales Handeln wird nach Meinung zahlreicher Autoren wie beispielsweise Joseph Jacotot, Ivan Illich, John Holt, Neil Postman, Derrick Jensen und Jacques Rancière unterdrückt, und zwar gerade durch pädagogische (und andere wirtschaftliche, politische) Systeme, die dazu dienen, Antagonismen zu verringern. Alle kapitalistischen Systeme basieren auf der Annahme, dass es ihnen gelingen würde, gesellschaftliche Antagonismen zu überwinden (Bourdieu 1996). Die auf Antagonismen (Wissen vs. Unwissen; Intellektuelle vs. Ungebildete) beruhende Bildungsmethode dominiert jedoch die Geschichte der Pädagogik. Immer wieder entstanden parallel zu den dominanten auch andere, anspruchsvollere, Formen des Lernens und Lehrens. Diese forderten die gesellschaftlichen Ordnungen heraus, entwickelten und beschleunigten gesellschaftliche demokratische Entwicklungen. Das in sozialen Konflikten generierte Wissen führte im Bildungsprozess nicht zur Entwaffnung der Gesellschaftskritik, sondern eröffnete Möglichkeiten zum Engagement im öffentlichen Leben, zum Aufbau von gesellschaftlichem Mut und einer anderen Gesellschaft. Freire (2000) bezeichnete Bildung als „Praxis der Freiheit“, als Mittel, mit dem Frauen und Männer durch kreative und kritische Behandlung der Realität, d.h. auch durch Forschung, die eigene Welt zu verändern vermögen. Dieser Artikel behandelt diese Formen von Bildung und geht der Frage nach, wo sich das kulturelle Kapital – jene

kreative Kraft der gesellschaftlichen Integration, die neues und kollektives gesellschaftliches Schaffen ermöglicht – finden und entwickeln lässt.

3. Archäologie der radikalen Pädagogik

Each one, teach one.

Bob Marley

Die als Ausgangspunkt dieses Textes gestellten Fragen sind nicht neu. Über Jahrhunderte hindurch wurden sie von verschiedenen SozialwissenschaftlerInnen und HumanistInnen in der pädagogischen und theoretischen Praxis erörtert und weiterentwickelt, reicht doch die philosophische Tradition der Bildung bis zu den Anfängen des geschriebenen Wortes zurück. Der ehrgeizige Versuch dieses Artikels besteht darin, die verschiedenen Ansätze und Texte der radikalen Pädagogik zu kartographieren. Ziel ist es, auch auf dem Gebiet der Pädagogik den bestehenden „Mythos der Alternativlosigkeit“ zu entkräften, an der der Kapitalismus festhält. Selbstverständlich gibt es auch (und vor allem) in der Bildung Alternativen, die hier dargestellt werden sollen – Alternativen, welche die Potenziale der Menschen zur Bereicherung der Kultur fördern, deren Kraft als gesellschaftliche Integration jenseits der modernen kapitalistischen Verhältnisse besteht und neue Gesellschaftlichkeiten entstehen lässt. Der Beitrag dieses Artikels liegt auch darin, an bedeutende Namen der radikalen Pädagogik zu erinnern, die vielen vielleicht noch unbekannt sind. Unter den ProtagonistInnen der radikalen Pädagogik lassen sich all jene AutorInnen einordnen, die einige der folgenden Thesen zum Ausgangspunkt ihres Schaffens gemacht haben:

Die Welt und der Mensch existieren in ständiger Interaktion; die menschliche Praxis ist das bewusste Verändern der Welt; es gibt keine revolutionäre Theorie ohne Praxis und keine revolutionäre Praxis ohne Theorie; das kritische Bewusstsein ist der Motor der gesellschaftlichen Emanzipation; es besteht kein neutraler Bildungsprozess; Wissen kann sich ohne Verantwortung und kritische Intervention nicht weiterentwickeln; die wertvollste Eigenschaft eines Lehrers/einer Lehrerin ist seine/ihre Unwissenheit; zwei der bedeutendsten Operationen der Intelligenz sind das Erzählen und das Raten.

Im Folgenden werden hier primär theoretische und philosophische Traditionen wie jene des historischen Materialismus, der Kritischen Theorie, der Befreiungstheologie, der feministischen und postkolonialen Studien behandelt. Doch die radikale Pädagogik sollte sich nicht auf diese Traditionen beschränken und auch andere vergangene Traditionen, theoretische Schulen und theoretisches Wissensgut integrieren.

Verallgemeinernd könnte man die Archäologie der radikalen Pädagogik folgendermaßen charakterisieren: Nur wenige radikale PädagogInnen sind anerkannte Namen in den Sozial- und Geisteswissenschaften und abgesehen von Paulo Freire, dem wohl bekanntesten und meistzitierten radikalen Pädagogen, kennt kaum jemand Namen wie Joseph Jacotot, Nikolai Chernyshevsky, Raya Dunayevskaya, Lorenzo Milani, John Dewey, Ivan Illich, John Caldwell Holt, Murray Bookchin, Daniel Chodorkoff, Jaques Rancière oder John Taylor Gatto. Unter den kritischen PädagogInnen sticht Freire mit seiner epistemologischen Neugier hervor, die sowohl den Dialog unter den Mitwirkenden antreibt als auch die Selbstreflexion der pädagogischen Praxis für theoretisches Schaffen einführt, die er 1972 in der *Pädagogik der Unterdrückten* erstmals formuliert hat. Die unbeschreibliche Leichtigkeit etwa, mit der er brasilianische LandarbeiterInnen in 40 Unterrichtseinheiten alphabetisiert hatte, begeisterte eine ganze Reihe von PädagogInnen ebenso wie seine Verantwortlichkeit und sein gesellschaftliches Engagement. Während seines Schaffens arbeitete er mit SchülerInnen, ForscherInnen und vor allem AktivistInnen zusammen, die soziale Fragen aufwarfen, die mit dem Aufkommen des Neoliberalismus zusammenhingen. Als bedeutende NachfolgerInnen seines Denkens könnte man Donaldo Macedo, Henry A. Giroux, Roger I. Simon, Ira Shor, Stanely Aronowitz, Peter McLaren u.a. anführen. Doch auch Freires KritikerInnen (Jay/Graff 1995; hooks 1994) ergänzten die Überlegungen seiner Bildungsmethode in bedeutendem Maße.

Neben Freire wird oft auch John Dewey zu den Klassikern der radikalen Pädagogik gezählt, der Ende des 19. Jahrhunderts sein Werk begann und heute als Begründer des Pragmatismus und Vater der Reflexion bekannt ist. Dewey begann mit dem Erforschen der radikalen Bildung vor allem auf dem Gebiet der Erfahrung und Reflexion, der Demokratie und der Gemeinschaft sowie der Umwelt. Seine Spuren sind bei zahlreichen AutorInnen zu finden, die die informelle Bildung weiterentwickelten,

wie beispielsweise bei Grace Longwell Coyle, David A. Kolb, Eduard C. Lindeman und Carl Ransom Rogers (Dewey 1916, 1933, 1938; Ryan 1995; Campbell 1995). Ein weiteres außergewöhnliches Beispiel der radikalen Pädagogik ist die Philosophie der Sozialen Ökologie von Murray Bookchin und Daniel Chodorkoff, die erstmals die Wortverbindung „radikale Pädagogik“ gebrauchten und sie so ausarbeiteten, dass sie heute für die Auseinandersetzung sowohl mit Freires als auch anderen Werken nützlich sein kann. Bookchin und Chodorkoff begannen mit der Aufdeckung einer Epistemologie der Natur, um sich auf diesem Wege die Epistemologie der Gesellschaft anzueignen und neben notwendiger Kritik auch eine Alternative aufzeigen zu können. Sie vereinten reiche persönliche Erfahrungen des politischen Engagements und Versuche der Selbstorganisation von Gemeinschaften mit Anarchismus, Marxismus, Kritischer Theorie, Anthropologie usw. und applizierten diese Ideen ab 1974 am Institut für Soziale Ökologie in Vermont. Die soziale Ökologie stellte mit der Analyse von Prozessen der natürlichen Evolution sechs fundamentale Prinzipien der Funktionalität der „ersten Natur“ fest: Bestreben nach immer stärkerer Komplexität; Verschiedenheit und Freiheit; Egalität; Nicht-Hierarchie; Neutralität; Gegenseitigkeit (*mutuality*) und Co-Evolution; Homeostase sowie Spontaneität. Aus den Prinzipien der „ersten Natur“ entsteht die Reharmonisierung der „zweiten“, der gesellschaftlichen Natur.

Bekannter als die bisher erwähnten Denker sind in den Human- und Sozialwissenschaften natürlich Karl Marx, Antonio Gramsci, Walter Benjamin und andere AutorInnen der Kritischen Theorie, der Befreiungstheologie sowie einige unorthodoxen NachfolgerInnen des historischen Materialismus. Wahrscheinlich war es gerade die außergewöhnliche inhaltliche Breite der AutorInnen, die ihre Bedeutung für neue Ansätze zur und in der Bildung nicht erkennen ließ. Einige zeitgenössische AutorInnen entdecken erst heute die Bedeutung dieser philosophischen und theoretischen Traditionen für die radikale Pädagogik, obwohl die meisten radikalen PädagogInnen die alternative Theorie und Praxis vor allem aus der marxistischen und Kritischen Theorie begründeten. Freire vereint als wichtigster Vertreter der Befreiungspädagogik eine ganze Reihe von DenkerInnen, zum Beispiel Marx, Gramsci, Hegel, Sartre, Fromm, Althusser, Lukács, Mounier, Marcuse, Unamuno, Ortega y Gasset, Che Guevara, Martin Luther King, Mao u.a.

Der spanische Philosoph José Ortega y Gasset schöpfte von Karl Mannheim, Erich Fromm und Hannah Arendt. Zusammen mit dem Philosophen Miguel de Unamuno, dem Ökonomen Joaquín Costa, dem Kunstkritiker Manuel Cossío, dem Dichter Antonio Machado und dem Novellisten Pío bildete er die „Generation 98“, eine Gruppe von Intellektuellen, die eine alternative Gemeinschaft für die Hochschulbildung (Institución Libre de Enseñanza) Ende des 19. Jahrhunderts in Spanien formte. Ihre Schüler waren beispielsweise Federico García Lorca, Salvador Dalí und Luis Buñuel (Ward 1982: 86). Ähnliche Beispiele sind Ende des 19. Jahrhunderts und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch in anderen Ländern Europas bekannt. Nikolai Chernyshevsky, der zur gleichen Zeit wie Marx lebte, lehnte sich etwa an die philosophische Tradition des utopischen Sozialismus und die anarchistische Philosophie an (u.a. Autoren wie Charles Fourier, Alexander Harkens, Peter Larva, Pierre-Joseph Proudhon, Prince Peter Alexeyevich Kropotkin, Ralph Waldo Emerson und Henry David Thoreau). Ersichtlich ist also, dass eine Kartographie der Ideengeschichte der radikalen Pädagogik sehr schnell zu den Traditionen der UmbruchstheoretikerInnen führt, an die man zuerst gar nicht denken würde.

Wird diese Ideengeschichte der radikalen Pädagogik gar bis in die Antike zurückverfolgt, werden zu den ProtagonistInnen der Bildungsphilosophie oft auch LehrerInnen der Rhetorik sowie die Sophisten gezählt, ebenso der bekannte Meister des Dialogs und Begründer der Mäeutik Sokrates sowie seine Schüler Platon, Aristoteles, die Stoiker u.a. Ihre Aufzeichnungen sind für die Entwicklung der radikalen Pädagogik bedeutend, vor allem als Ideen und Versuche, auf denen ihre NachfolgerInnen die unerbittliche Kritik der Bildung sowie Alternativen in und für die Bildung stützten. Sokrates' Methode ist, zumindest für Jacotot und Rancière, ein bedeutendes Beispiel einer gefährlichen und ausgefeilten Form der Verdummung. Als Jacotot damit der naiven Nutzung der Methode des Dressurlehrers ein Ende machte, erhielt die Pädagogik eine neue Chance, sich aus dem Griff der vorherrschenden Mythologie des Reichs der Pädagogik zu entreißen: der Ungleichheit der Intelligenz. Doch sie ließ diese Gelegenheit ungenutzt und nur einige wenige PädagogInnen setzten den radikalen Weg des „unwissenden Lehrmeisters“ fort (vgl. Rancière 2005/dt. 2007).

Der „unwissende Lehrmeister“ ist ein Meilenstein in der Pädagogik, entdeckte doch Jacotot auf vollends naive und unvorhersehbare Weise, wie

ein Lehrer auf kreativste Weise gerade das zu lehren vermag, was er „nicht kann“ (Vgl. Rancière 2005). Jacotot, der Ende des 18. Jahrhunderts und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Frankreich und Belgien, später noch in England, Preußen und Rio de Janeiro lebte und lehrte, war ein radikaler Pädagoge im wahrsten Sinne des Wortes, wagte er es doch, noch nach Bacon, Hobbes, Locke, Harris, Condillac, Rousseau, Bonald u.a. zu behaupten, dass das Denken der Sprache vorangehe. Damit stellte er sowohl die vorherrschende philosophische Tradition als auch die Wahrnehmung von Pädagogik und Gesellschaft in Frage. Mit einer außergewöhnlichen Innovativität und der Fähigkeit der Verkehrung großer historischer Ideen und Gedanken eröffnete er neue Qualitäten der Pädagogik für die humane Gesellschaft.

Bildung und Erziehung lagen in der sogenannten entwickelten Welt über Jahrhunderte außerhalb der Familie in den Händen der Priesterschaft. Zu den bedeutenden Begründern der Pädagogik in der christlichen Traditionslinie wird oft Thomas von Aquin gezählt, während einige schon Augustin anführen. Im Prozess der Kolonisierung von Südamerika und Afrika Anfang des 17. Jahrhunderts siedelten sich bei den Indigenen Missionare der Franziskaner, Jesuiten, Dominikaner und Augustiner an. Sie gründeten Kirchen, Schulen, Universitäten und beteiligten sich – anders als von der Kirche erwartet – an politischen Kämpfen der indigenen Völker. Das pädagogische Werk der Jesuiten, die schon Mitte des 16. Jahrhunderts den „Gottesdienst“ – die Verkündigung des Evangeliums – vor allem in den Ländern des Südens für die Bildung der indigenen Bevölkerung, der Unterdrückten und AnalphabetInnen nutzten, ist auch in den letzten Jahrhunderten und Jahrzehnten in Lateinamerika bedeutend geblieben und eine emanzipatorische Motivation für die Ärmsten der Gesellschaft, der in diesen Ländern die Mehrheit der Bevölkerung angehört. Jesuitenschulen und -universitäten bemühen sich noch häufig darum, für gesellschaftliche Veränderungen auszubilden. Folglich hatte das pädagogische Werk der Jesuiten in Lateinamerika außerordentliche politische Implikationen, die in der Regel die gesellschaftliche Selbstorganisation gefördert haben. Ein Beispiel dafür wäre Erzbischof Óscar Arnulf Romero y Galdámez aus El Salvador, der von der Armee wegen seines politischen Engagements getötet wurde.

Im Sinne einer weiteren Ausarbeitung der Kartographie pädagogischer Konzepte lassen sich im Zeitraum zwischen Thomas von Aquin und Joseph

Jacotot zumindest noch folgende PhilosophInnen und TheoretikerInnen anführen, die die Entwicklung der Pädagogik stark beeinflussten. : Erasmus, Hobbes, Descartes, Milton, Locke, Kant, Rousseau und Condorcet. Zweifelsohne sind auch diese Autoren bedeutende Entwickler von Bildungsmethoden sowohl für die Bildungsphilosophie als auch für die Sozial- und Geisteswissenschaften allgemein, auf denen sich Kritik und aus der Kritik Alternativen für jene Pädagogik aufbauen lassen, die den Menschen befreien kann.

Jean Jacques Rousseau stellte mit seinem berühmten im Mai 1762 erschienenen Werk *Emile oder Über die Erziehung* zielbewusst die feudale Pädagogik des 18. Jahrhunderts vollends in Frage. Seine Ideen prägten im 19. Jahrhundert sowohl amerikanische als auch europäische Schulsysteme. Im historischen Kontext gesehen und unter Berücksichtigung der Biographie des Autors sowie seines Eifers bei der Erarbeitung einer Bildung zur Förderung der Kreativität des Menschen, ist es gerade bemerkenswert, dass er gerade das Gegenteil erreichte. Egalität, Freiheit und Gerechtigkeit, die er sowohl in das Bildungs- als auch Gesellschaftssystem einbringen wollte, hatte er mit Totalitarismus unterdrückt. Der Erziehende wird aus dem gesellschaftlichen Prozess herausgerissen und einzeln hervorgehoben bzw. individualisiert: Nur der Lehrer überwacht die Pflege der Bürgererziehung. Die meisten von Rousseaus Ideen wurden schon Ende des 18. Jahrhunderts im Werk *An Enquiry Concerning the Principles of Political Justice, and Its Influence on General Virtue and Happiness* (1793) von William Godwin abgelehnt, und zwar durch radikale Kritik der Bürgererziehung und durch die Begründung des Bedarfs an kollektiver Bildung (vgl. Godwin 1793).

Am Ende dieses kurzen historischen Überblicks sollen zwei weitere einflussreiche radikale Pädagogen angesprochen werden, die zunächst auf dem Gebiet der österreichisch-ungarischen Monarchie wirkten – Rudolf Steiner und Ivan Illich. Steiner ist der Begründer der Waldorfschule, der Idee einer Bildungs- und Institutionsform, die die eigenständige (unmittelbare) Erfahrung des Schülers (Kindes) an erste Stelle stellt und weltweit Verbreitung fand. Illich ist neben seinen vielbeachteten Werken auch bedeutend als Begründer des 1969 ins Leben gerufenen Zentrums für innovative Bildungsansätze CIDOC (*Centro Intercultural de Documentación*) in Cuernavaca in Mexiko. An seinen Seminaren nahmen die damals wichtigsten Denker alternativer Pädagogik teil, die Ende des 20. Jahrhun-

derts und Anfang des 21. Jahrhunderts tätig waren: Paulo Freire, Peter L. Berger, Joseph Fitzpatrick, John Holt, Angel Quintero, Layman Allen, Fred Goodman, Gerhard Ladner, Didier Piveteau, Joel Spring, Augusto Salazar Bondy, Dennis Sullivan u.a. Die Ideen, die heute Illich zugeschrieben werden, waren jedoch schon über ein Jahrhundert früher bei Bakunin angelegt. An Bakunin lehnte sich noch eine ganze Reihe anderer radikalen Pädagogen an, wie beispielsweise Paul Goodman, Michael Young, Harry Rée u.a. (Ward 2004: 57).

In diesem Artikel firmieren Freire und Jacotot als die „Klassiker“ der radikalen Pädagogik. Freires Praxis bei der ländlichen Bevölkerung Brasiliens, aufgrund derer er ins Exil flüchten musste, dann weiter in die USA und später noch zu Missionen radikaler Bildung nach Afrika und Asien, bleibt immerzu ein Randphänomen, wenn auch ein sehr lebendiges. Heute sind eine Reihe von Instituten und Universitäten nach ihm benannt, was auf eine breite Sympathie für seine radikale Pädagogik hindeutet, wenn nicht gar auf neue Traditionen in der Erforschung der Bildung und der Gesellschaft.

Hinsichtlich der Originalität seiner Ideen, seines experimentellen Ansatzes im Prozess der pädagogischen Praxis sowie seiner unerbittlichen Kritik der gebildeten Gesellschaft ergänzt Jacotot auf außergewöhnliche Weise Freires Schaffen. Die Skandalösität von Jacotots Unterricht war die Folge einer außergewöhnlichen, experimentellen Praxis, aus der er, wie von Rancière in *Der unwissenden Lehrmeister* (2005/dt. 2007) enthüllt, die wahrscheinlich radikalsten und bedeutendsten Schlüsse für die Pädagogik sowie für gesellschaftliche Veränderungen gewann. Sein Schaffen entstand zur Zeit und im Geiste der Französischen Revolution, einer Epoche, die neue Möglichkeiten für neue und radikale Interventionen auch in der Pädagogik eröffnete. Freire dagegen wirkte in einer Zeit, als sich die theoretischen und praktischen Möglichkeiten einer Reflexion über die Gesellschaft und Politik verschlossen. Daher ist seine Pädagogik zuerst ein Widerstand gegen die Brutalität des Neoliberalismus, der sich zu seiner Zeit in Lateinamerika zu verbreiten begann, und gleichzeitig eine Alternative für neue Möglichkeiten der Selbstorganisation. Die Kultur des Menschen entsteht aus dem Bestreben nach neuen individuellen und kollektiven Möglichkeiten für ein reicheres und ausgefülltes Leben.

4. Pädagogik authentischer Kämpfe und der Schaffung neuer Gesellschaftlichkeiten

Die bisher angesprochenen radikalen Pädagogiken eint eine ähnliche Erfahrung: Entweder wurden ihre ProponentInnen wegen der „gefährlichen Methoden und Ideen“ verfolgt oder sie haben selbst die Bildungsinstitute verlassen, da sie innerhalb dieser Institutionen keine emanzipatorische Pädagogik schaffen konnten. Einige blieben an den Universitäten und eröffneten parallel dazu neue Institute, Schulen, Arbeitsgemeinschaften und Treffpunkte.

Die genannten Werke zeigten einen Reichtum an ungeplanter Entwicklung gemeinsamer Konzepte im pädagogischen Prozess und wie über gemeinsames Experimentieren innovative pädagogische Ansätze wiedergegeben werden. Praxis versteht sich hier als doppelter Prozess: Zum einen geht es um die theoretische Praxis der ProtagonistInnen der radikalen Pädagogik, zum anderen um die tätige Praxis des pädagogischen Prozesses, die aus radikalen Bedingungen des kollektiven Gestaltens des gesellschaftlichen Lebens in realen Situationen der sozialen AkteurInnen entsteht. In beiden Fällen spricht man von Praxis, die in gesellschaftlich-politische Ordnungen eingegriffen und diese gleichzeitig mit ihren Interventionen auch schon verändert hatte. Die Praxis fordert eine ständige (Selbst-)Reflexion, wenn sie auf dem revolutionären Weg der Veränderung der Gesellschaftlichkeit bleiben will. Dies ist der Prozess der Wechselbeziehungen von Theorie, Praxis und Leben.

Über die Bedeutung und Geschichte der radikalen Pädagogik lässt sich nicht diskutieren ohne eine Analyse der Praxis, die diese Theorie antreibt, und ohne eine Reflexion der Theorie, die die Praxis im Leben, in konkreten historischen Handlungen und in der Formulierung bereichert (vgl. Freire 2005). Da die Praxis vergangener radikaler Pädagogiken (wenn überhaupt) schlecht dokumentiert wurde, werde ich einige moderne Versuche nennen, um sie davor zu bewahren, in Vergessenheit zu geraten. Die Pädagogiken der „authentischen“ Kämpfe (zur Verwendung des Begriffs vgl. Freire 2000) und der Schaffung neuer Gesellschaftlichkeiten entstehen als: a) Pädagogik selbstbestimmender Gemeinschaften; b) radikale Pädagogik horizontaler Häufungspunkte; c) Pädagogik der *militancia de investigación*; d) radikale Pädagogik in der Pädagogik; e) Pädagogik radikaler Kunstpraxen; f) Pädagogik

gogik alternativer Medien. Die Aufteilung ist nicht hierarchisch strukturiert, sondern hinsichtlich der inhaltlichen, geografischen, historischen und aktionistischen Gegenseitigkeit einzelner Subjektivitäten gegliedert, deren (Mit)Wirken – die eigentliche Praxis – die sogenannte radikale Pädagogik darstellt. Eine solche Struktur ermöglicht eine übersichtliche Beschreibung und Aufzeichnung: Trotz radikaler Unterschiede ergänzen sich die behandelten Praxen und schließen sich nur in Ausnahmefällen gegenseitig aus.

Die folgenden Beispiele für zeitgenössische Praxen radikaler Pädagogik habe ich im Verlauf meiner Forschungstätigkeit im Rahmen eines Promotionsstudiums und später im Rahmen unabhängiger Forschungstätigkeit sowie im Austausch bei Konferenzen und Workshops kennen gelernt. Die anthropologisch ausgerichtete Forschung entspricht in vielerlei Hinsicht dem Konzept der *militancia de investigación*.

4.1 Pädagogik der selbstbestimmenden Gemeinschaften

Die erste Gruppe radikaler Pädagogiken umfasst drei alternative Praxen, die im Widerstand gegen die kapitalistischen Gesellschaftsverhältnisse über die Entwicklung einzigartiger autonomer Politiken einer andersartigen bzw. neuen Gesellschaftlichkeit entstanden sind. Theoretische und praktische Innovationen dieser Gruppen gehen aus der unmittelbaren Erfahrung historischer Unterdrückung hervor, die sie nach jahrzehntelangen Vorbereitungen und Widerständen mit einer radikalen politischen Aktion schlagartig änderten und sich so autonome Gebiete sowie die Möglichkeit eines Aufbaus neuer Gesellschaftlichkeiten erkämpften. Gemeint sind die bekanntesten autonomen Kollektive vom Ende des 20. Jahrhunderts: Autonome zapatistische Gemeinschaften im Osten von Chiapas in Mexiko,² die Bewegung landloser Bauern in Brasilien (*Movimento sem Terra – MST*) und die staatliche Bauernvereinigung im Bundesstaat Karnataka in Indien (*Karnataka Raiya Ryota Sanghe – KRRS*, der etwa 10 Millionen Bauern und Bäuerinnen angehören). Aufgrund größerer Vertrautheit werde ich die kleinste der erwähnten Bewegungen behandeln – die zapatistische Bewegung, die circa 500.000 Indigene umfasst.

Die zapatistischen Gemeinschaften mussten nach dem Beginn des Aufstandes im Jahr 1994 die Grundlagen der eigenen Organisation aufbauen und überlegen, auf welcher Basis sie später eine neue Politik realisieren könnten. Der zapatistische Bildungsprozess begann nicht mit dem

Bau von Schulen in ihren autonomen Gemeinschaften, sondern bereits während des Aufstandes. Die EZLN (*Ejército Zapatista de Liberación Nacional* – Zapatistische Armee der Nationalen Befreiung) wurde 1983 in den Bergen des Lakandonischen Urwaldes (*selva lacandona*) von sechs Rebellen gegründet. Als sie nach vier Jahren Revolutionsplanung und Rekrutierung von WiderstandskämpferInnen erstmals in die Dörfer der indigenen EinwohnerInnen hinabstiegen, wurden sie mit einer Reihe von unvorhergesehenen Hindernissen konfrontiert. Neben der Konfrontation mit unmittelbaren Auswirkungen des Neoliberalismus auf die Gesellschaft (Kulturdegradation, Armut, Alkoholismus usw.) mussten sie sich auch die indigenen Sprachen aneignen, um erst adäquate Begriffe zu lernen oder zu „komponieren“. Die gemeinsame neue Sprache entstand aus dem Bedürfnis der Kommunikation ihres Kampfes. Die Indigenen und die EZLN entwickelten gemeinsame politische und kommunikative Methoden des Dialogs, des Zuhörens und des Redens und eine Reihe anderer Fertigkeiten, die der Maya-Kultur entstammen. In zapatistischen Gemeinschaften ist Bildung ein integraler Teil des Kampfes, der Arbeit und des Lebens.

Die zapatistische Pädagogik unterscheidet sich grundlegend von anderen früheren und modernen Bildungskonzepten, indem sie eine Reihe von schon erwähnten pädagogischen Theorien mit Praxen, Kenntnissen und Fähigkeiten vereint, die aus den Erfahrungen des alltäglichen Lebens geschöpft werden. Diese werden mit der Welt und Umgebung, in der sie entstehen, verknüpft. Pädagogik entwickelt sich kollektiv, gegenseitig, in autonomen Gemeinschaften, auf Schulgeländen, in Dörfern und Siedlungen und nicht getrennt davon. Sie ist autonom und hat die Selbstbestimmung des Bildungsprozesses, der Politik und des Lebens zum Ziel. Zapatistische Pädagogik und Politik entsteht bei zufälligen Treffen oder *Encuentros* (so nennen die *Zapatistas* die Politiken der Treffen und des Zuhörens, wo sich Menschen, neue Verhältnisse, Kollektivitäten, Wissensgut und Kenntnisse verbinden): „Die wichtigste Lektion, die wir von den indigenen Gemeinschaften erhielten, war, dass wir lernen müssen, zu hören, zuzuhören“ (Interview von Cristián Calónico Lucio mit Subcommandante Marcos, 11.11.1995, zit. in Holloway/Paláez 1998: 163).

Wichtig ist daher das Erzählen von Geschichten (die Konstituierung theoretischer und praktischer Lebenssituationen) vermittelt poetischer Darstellungen und in der Sprache des magischen Realismus. Letztere

entspringen aus der Kommunikation des Kampfes und formieren einen Dialog, der Respekt, Fantasie, Spontaneität und epistemologische Neugier verlangt. Die beiden grundlegenden Prinzipien der autonomen zapatistischen Bildung sind *educar produciendo* (produzierende Bildung) und *educar aprendiendo* (lernende Bildung) (ALMACEN 2004). Das erste bezieht sich auf das Wissen zur Produktion der Bedingungen zum Leben und zur Gestaltung, das zweite auf die Produktion der Arten der Bildung, des Kampfes und des Lebens.

Für die Zapatistas ist Bildung nur möglich, wenn „niemand niemanden lehrt“ und wenn „niemand alleine lernt“. Dies kommt der Pädagogik von Jacotot und derer, die im Sinne Freires die Polarität zwischen LehrerIn und SchülerIn überwinden wollten, am nächsten. Die zapatistischen *promotores* („LehrerInnen“, ein Begriff, der bei den ZapatistInnen vermieden wird) des Wissens nennen sich ausschließlich „TeilnehmerInnen am Bildungsprozess“, der nicht vom Alter determiniert wird. Unter den „TeilnehmerInnen am Bildungsprozess“ (die in unseren Bildungssystemen als „LehrerInnen“ bezeichnet würden) sind auch neunjährige Kinder, die Mathematik und Muttersprache unterrichten und übersetzen usw. (vgl. Gregorčič 2005b). Der Bildungsprozess verläuft in mehreren Sprachen gleichzeitig, denn die zapatistischen Gemeinschaften sprechen sechs verschiedene indigene Sprachen (Tojolabal, Tzeltal, Tzotzil, Mam, Chol und Zoque und die gemeinsame Fremdsprache Kastilisch zur Kommunikation untereinander und mit der Welt). Den angewandten Mediationsprinzipien kann sich jeder und jede hinsichtlich seiner/ihrer Fähigkeiten, Motivation und Erfahrungsreichtums anschließen. Einige *promotores* studieren an namhaften Universitäten im Ausland, wenn die Gemeinschaften dies so bestimmen (Gregorčič 2005a, 2005b). Da das Grundprinzip des zapatistischen Kampfes Selbstgenügsamkeit ist, nehmen nur indigene EinwohnerInnen an der Bildung teil.

Zwischen dem zapatistischen Bildungsentwurf und Freires *Pädagogik der Unterdrückten* bestehen einige Analogien. Obwohl die ZapatistInnen sich nicht explizit auf Freire beziehen, umfasst ihre Pädagogik alle Prinzipien von Freires problemformulierender Bildung. Die Volksbildung der ZapatistInnen stammt aus dem kulturellen Kapital der Mayas und spricht unmittelbar aus dem Kampf für eine neue Gesellschaftlichkeit. Jahrhundertlange Unterdrückung wurde durch kritische Erkenntnis der Ursachen überwunden, um so durch authentische Kämpfe neue Situationen schaffen

zu können. Diese neuen Situationen haben ihnen das Bestreben nach einer vollkommeneren Menschlichkeit und gleichzeitig nach einer neuen und andersartigen Gesellschaftlichkeit ermöglicht, zumindest innerhalb der eigenen Gemeinschaften, die zweifelsohne auch nach außen hin wirken. Freire war wohl vor allem aufgrund seiner Fähigkeit, die pädagogischen Potenziale in den Gemeinschaften der LandbewohnerInnen Brasiliens zu erkennen, ein so herausragender Pädagoge und weniger wegen der Platzierung eines alternativen Bildungssystems. Die Selbstkritik der radikalen Pädagogik der ZapatistInnen kann als eine Variante der *Pädagogik der Unterdrückten* angesehen werden, die eine Veränderung der Welt anstrebt, denn gerade darin sah Freire die Hauptbedeutung der radikalen Pädagogik.

4.2 Radikale Pädagogik horizontaler Netzwerke

Die zweite Gruppe der radikalen Pädagogiken umfasst horizontale Netzwerke, die vorwiegend zwischen indigenen und bäuerlichen Gemeinschaften entstehen. Diese verbreiten sich nach dem Horizontalitätsprinzip auf lokalen und auch übernationalen Ebenen. Entstanden ist diese Pädagogik aus verschiedenen politischen Bewegungen der vergangenen Jahrzehnte heraus, wie der Umweltschutzbewegung, der Menschenrechtsbewegung und der Bewegung der Landlosen, die sich verbänden und eigenständig Kollektivitäten organisierten, über die sie heute selbst die Entwicklung und das Leben „von unten“ herauf bestimmen. Mit der Vernetzung von Widerständen, Erfahrungen, Solidarität und Wissensgut konnten diese Netzwerke einen gewissen Grad an Autarkie und innerer Unabhängigkeit erreichen. Horizontale Häufungspunkte dienen primär dem Widerstand gegen neoliberale Interventionen und organisieren gleichzeitig die Gemeinschaft, wobei Pädagogik eines der Grundelemente dieser Prozesse darstellt. Von den zapatistischen Gemeinschaften unterscheiden sie sich vor allem darin, dass sie sich stärker nach außen vereinen, um sich innerlich zu festigen, während zapatistische Gemeinschaften zuerst eine innere Autarkie und Autonomie schufen und sich erst dann nach außen öffneten.

Zu den horizontalen Netzwerken der radikalen Pädagogik zählen: COPIN in Honduras (*Consejo Civico de Organizaciones Populares e Indigenas de Honduras* – Rat der indigenen Organisationen und der Volksorganisationen von Honduras), CUC in Guatemala (*Comité de Unidad Campesina* – Vertretung der Bauernverbände) und OIDHO in Oaxaca (*Organizaci-*

ones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca – Organisation der indigenen Völker für Menschenrechte in Oaxaca). Das politische Engagement generiert sich über eine Art von sozialen Zentren – gemeinsamen Häusern oder Räumen, in denen sich Büros, Hörsäle, Räume für MitarbeiterInnen, Diskussions- und Arbeitsräume, Piratenradios, Versammlungsräume usw. befinden.

COPIN entstand 1993 in La Esperanza als Koalition verschiedener ökologischer Bewegungen der lokalen Gemeinschaften im Westen des Landes, die gegen die massive Abrodung der Wälder kämpften. In wenigen Jahren entstand daraus ein Koordinationsorgan zum Widerstand und zur Selbstorganisation von 400 Gemeinschaften aus 38 Gemeinden in Honduras. Die Pädagogik von COPIN verläuft auf drei Arten: erstens in Form von regelmäßigen Versammlungen (*asambleas* oder *reuniones*). Dies kann als Volksbildung bezeichnet werden, über die die TeilnehmerInnen die Politik des gemeinsamen Widerstands sowie der Selbstorganisation in der Gemeinschaft gestalten. Bei COPIN gibt es keine Unterscheidung zwischen Schreibkundigen und AnalphabetInnen, ExpertInnen und Laien, Männern und Frauen, Jungen und Alten. Alle TeilnehmerInnen sollen gleichberechtigt und kollektiv an Analyse, Kritik und Planung mitwirken. Die zweite Art der Bildung entsteht in der Schule zur Qualifikation von Lehrkräften (*Escuela de Capacitación de Docentes*), in der indigene EinwohnerInnen im Alter zwischen fünfzehn und sechzig Jahren (oder älter) zu künftigen LehrerInnen in der Gemeinschaft ausgebildet werden. 2006 schlossen 90 Personen die Schule ab, die 2007 in die entlegenen Gemeinschaften zurückkehren, um dort mit der Volksbildung für GrundschülerInnen zu beginnen. Bei COPIN wirken Mitglieder, die länger als zehn Jahre in verschiedenen Teilen der Welt (von Europa bis nach Süd- und Ostasien sowie Afrika) lernen und lehren, darunter sind auch AnalphabetInnen. Weiters entstand 2007 als Fünf-Jahres-Projekt der Plan für den Bau und die Gründung des Ausbildungszentrums Utopia, bei La Esperanza. Das Zentrum soll der alternativen Bildung in der Natur und mit der Natur sowie als Institut zur Entwicklung der Biodiversität dienen. Es unterstützt den Austausch von Methoden, Wissen, Kenntnissen und Prinzipien zwischen den RebellInnen der lokalen Umgebung sowie die weitere Vernetzung des Widerstands und des Wissensguts in ganz Mittelamerika.³

Die Besonderheit von COPIN liegt im politischen Diskurs aller Mitwirkenden, einem Diskurs der unmittelbaren weltverändernden Praxis, der sich von der zapatistischen Poetik und Anlehnung an den magischen Realismus durch eine außergewöhnlich klare und erprobte Terminologie des Kampfes unterscheidet, die von allen TeilnehmerInnen an Bildung oder politischen Aktionen angewandt und weiterentwickelt werden soll. Dieser radikale politische Diskurs erinnert an die Sprache der radikalen politischen Rede bei Demonstrationen oder die Sprache der bekannten Revolutionsikonen Lateinamerikas (vgl. Gregorčič 2007b). Die Methodologie des politischen Engagements und der Bildung von COPIN wird mittlerweile von anderen politischen Organisationen und Verbindungen in anderen Ländern Lateinamerikas erforscht und angewandt.

Leider ist hier nicht der Raum, um auch die OIDHO und den Volksaufstand zu beschreiben, der von der Gewerkschaft der LehrerInnen in Oaxaca initiiert wurde. Es sei nur erwähnt, dass die historische Bedeutung des Widerstands der Völker in Oaxaca nur von sehr wenigen Institutionen und Einzelnen aus dem Bereich der Pädagogik anerkannt wurde. Vaneigem (2006) hat das Projekt der APPO (*Asamblea popular de los pueblos de Oaxaca* – Volksversammlung der Völker Oaxacas) als Projekt der „alternativen Bildung“ definiert, wenn er danach fragt: „Welche internationale Unterstützung kann dem Projekt der ‚alternativen Bildung‘ zuteil werden, der sich im langen Lehrerstreiks in Oaxaca zu formieren versucht?“ (Vaneigem 2006, Übers. L.F.). Versuche, die zwischen 1969 und 1972 unter dem Namen „Alternativen in der Bildung“ in Cuernavaca von Illich koordiniert wurden, werden heute von unmittelbaren radikalen pädagogischen Praxen verschiedener Bewegungen, Organisationen und Alternativen in Oaxaca in Mexiko aufgegriffen.

4.3 Pädagogiken der *militancia de investigación*

In diesem Zusammenhang sind jene autonomen Politiken urbaner Gruppen von Interesse, die als Widerstand gegen die Brutalität des Neoliberalismus entstanden sind. Das einzigartige globale Echo, das am 19. Dezember 2001 aus Argentinien kam (Zibechi 2003), wäre nicht möglich gewesen ohne Kollektive und Gruppen, die schon seit Mitte der 1990er Jahre die Utopie und die Experimente entwickelt hatten. Zu diesen Gruppen gehört die heute weltweit bekannte Gruppe *Colectivo Situaciones*

– die auch unter Néstor Kirchner nicht der Perversion der kapitalistischen Logik unterlag.

Militancia de investigación ist die Bezeichnung der *Praxis des Vorgehens* des *Colectivo Situaciones*, das diese durch Mitwirkung und Mitforschung einer Reihe von anderen Gruppen entwickelt hat (MTD Solano – Bewegung der arbeitslosen Arbeiter; H.I.J.O.S. – Söhne und Töchter für Identität und Gerechtigkeit, gegen Vergessen und Schweigen; MoCaSE – eine Bauernverbindung; *Grupo de Arte Callejero* – Gruppe von StraßenartistInnen; die von militanten ForscherInnen geleitete Bildungsgemeinschaft *Creciendo Juntos*; die alternative Universität *Universidad Transhumante*, und andere Gruppen aus Argentinien, Bolivien, Uruguay und Mexiko). In Madrid wird eine ähnliche Pädagogik von der Gruppe *Precarias a la Deriva* entwickelt (vgl. *Colectivo Situaciones* 2005), in den USA *Notes from Nowhere*, in Deutschland und Großbritannien vom *network Preclab*. Heute übernehmen zahlreiche Gruppen die Methodologie und Epistemologie des *Colectivo Situaciones*. In Italien unternimmt die *Uninomade* ähnliche Versuche, die in Slowenien unter dem Namen *Nomadische Universität* repliziert wurden usw. In Europa ist militante Forschung vorwiegend mit der Kartographie von Migrationen und Prekarität verbunden.

Sehr allgemein lässt sich militantes Forschen des *Colectivo Situaciones* folgendermaßen zusammenfassen: Die Hauptaufgabe der militanten ForscherInnen ist es, ihrem „Unwissen“ treu zu bleiben, denn nur so ist eine authentische Pädagogik nach Jacotot möglich. Militante Forschung besteht aus Fragen und nicht aus übersättigten ideologischen Bedeutungen und Modellen der Welt. Sie versucht unter alternativen Bedingungen sich zu entwickeln, und ihrer eigenen, dem Kampf nützenden Wissensproduktion zu folgen. Die alternativen Bedingungen sollen von Mitgliedern des Kollektivs sowie über Verbindungen der Anti-Mächte, denen sie angehören, geschaffen werden. Ungehorsam und distanziert gegenüber akademischen Regeln und Produktionen (die sie weder ignoriert noch ihnen widerspricht) kann militante Forschung verstreutes, untergeordnetes und verstecktes Wissensgut mit der Produktion von Organen der kreativen Anti-Macht (*potencia*) verbinden. Die militante Forschung des *Colectivo Situaciones* unterscheidet sich von drei anderen Pädagogiken oder Forschungen: von akademischer Forschung, politischem Aktivismus und humanitären Pädagogiken von Nichtregierungsorganisationen – d.h. von institutionellen

Verfahren und „Theokratien“ sowie von ideologischen Gewissheiten. Forschung wird zurückgeführt in die Organisation des Lebens, bezogen auf eine Reihe praktischer und theoretischer Hypothesen, auf dem Weg zur Selbstemanzipation.

Als solches ist die militante Forschung eine Kunst der Schaffung von „Kompositionen“, die Fragen und Elemente der alternativen Gesellschaftlichkeiten fördert: Dies ist ein Suchen von Verbindungen, die akademisches Wissensgut mit dem sogenannten Volkswissen zu vereinen vermögen. Militante Forschung versucht die Fähigkeit der *Selbstlesung* in sozialen Auseinandersetzungen zu generieren und so die Vorteile und Produktionen gesellschaftlicher Praxen wieder zu verbreiten.

Militancia de Investigación soll das Kollektiv zu einer anderen Organisation des sozialen Lebens anhand einer ganzen Reihe von praktischen und theoretischen Hypothesen führen: „Wenn wir von Engagement und vom ‚militanten‘ Charakter der Forschung sprechen, dann tun wir dies in einem bestimmten an vier Bedingungen gebundenen Sinn: (a) der Charakter der Motivation, der die Forschung trägt; (b) der praktische Charakter der Forschung (Ausarbeitung praktischer, situierter Hypothesen); (c) die Bedeutung des zu Erforschenden: Das Produkt der Forschung lässt sich in seiner Totalität nur in solchen Situationen ermitteln, die durch dieselbe Problematik und Konstellation von Umständen und Anliegen charakterisiert sind; und schließlich (d) ihre effiziente Vorgehensweise: ihre Entfaltung ist schon das Ergebnis, und ihr Ergebnis wirkt sich in einer unmittelbaren Intensivierung der effizienten Vorgehensweisen aus“ (Colectivo Situaciones 2003, Übers. L.F.).

Der emanzipatorische Gedanke der militanten Forschung, wie vom *Colectivo Situaciones* entwickelt, konzentriert sich weniger auf die Schaffung von Konzepten (Zentralisierung, Objektivierung, Instrumentalisierung, Artikulation, Taktik, Idealisierung und Übereinstimmung) als vielmehr auf das Hinterfragen des eigenen Tuns, Handelns, Reflexion der Reflexionen. Die Terminologie der militanten Forschung wirkt locker, mehrdeutig, erzählend. Bei ihrer Erarbeitung einer neuen Forschungsweise (bzw. ihres eigenen Handelns) wird die authentische Erfahrung des Anti-Utilitarismus genommen, die Eigenes in Gemeinschaftliches umwandelt. So arbeitet der oder die militante ForscherIn mit Treffen, Affinitäten, Kompositionen, der Grammatik der Fragen, der Immanenz, Situationen, Resonanzen, Praxen,

Wahrnehmungen und Versuchen (vgl. Colectivo Situaciones/MTD de Solano 2001, 2002, 2003, Colectivo Situaciones/Universidad Transhumante 2004, 2005; Holdren/Touza 2005; Holloway 2002, 2003).

Militante Forschung ist nicht die spezifische Art und Weise des Engagements von *Colectivo Situaciones*, sondern ein ungeahntes, ungeplantes und unimplementiertes Zusammentreffen von Versuchen; es ist die Erzählung von *der Geschichte* des Kollektivs, die jedoch nicht existiert, da sie sich in Entstehung befindet und nur den Weg der einfachen Fragen erzählen kann. Die Gruppe entstand Mitte der 1990er Jahre aus der Erfahrung des militanten Handelns politischer AkteurInnen, in einer Zeit, als diese an den Universitäten Wissen als Selbstreflexion und -kritik der eigenen Praxis generierten. Sie suchten und reflektierten Arten und Methoden, in denen die politische Praxis „von innen“ mit der Produktion von politischem Wissen verbunden ist. Ihre Texte entstehen im Dialog mit Gruppen und einzelnen TheoretikerInnen und sind in Buchform und in anderen Formen ebenfalls abgeschlossene theoretische Werke in Form von Dialogen (vgl. Colectivo Situaciones/MTD de Solano 2001, 2002; Colectivo Situaciones/Universidad Transhumante 2004). Die Publikationen entstehen – ähnlich wie die Forschung selbst – als vorübergehende Bedürfnisse, um alternative Erfahrungen hervorzurufen. Produziert wurden die Texte im Verlag De Mano en Mano sowie in vielen autonomen, alternativen Verlagen (La Vaca, Tine de Lomni, La Fogata). Dies ist radikale Pädagogik oder ein Kampf für das Leben, das die hegemoniale Politik desorganisieren würde.

4.4 Radikale Pädagogik in der Pädagogik

In der vierten Gruppe möchte ich Kollektivitäten aufzeigen, die in urbaner Umgebung alternative Institutionen zur Bildung, zur Verknüpfung von Kenntnissen, Wissen und Erfahrungen, Fragen und Antworten schaffen oder Räume für radikale gesellschaftliche Interventionen eröffnen, die in allen Bereichen des gesellschaftlichen Handelns Widerhall finden. Hier sollen einige Experimente angeführt werden, um aufzuzeigen, wie weit die radikale Pädagogik heute in die Pädagogik reicht.

Dazu gehören in erster Linie StudentInnenproteste und -aufstände und damit zusammenhängende autonome Bildungsprogramme, die StudentInnen bei Besetzungen und Interventionen auf Universitätsgebäuden und in anderen öffentlichen Bereichen initiierten. Historisch hatten

solche Proteste und Widerstände wohl starken Einfluss auf weitreichende gesellschaftliche Veränderungen. Das in StudentInnenbewegungen generierte kulturelle Kapital verzeichnete in den letzten Jahrzehnten eigentlich einen drastischen Rückgang. Es gibt jedoch auch Regionen, in denen sich Studierendenbewegungen radikalisiert haben und wo sich den zahlreicheren Forderungen auch Angestellte der Universitäten sowie Dekane/Dekanate und RektorInnen angeschlossen haben. Nehmen wir beispielsweise den Fall von StudentInnenaufständen in Griechenland in den letzten vier Jahren, die als politische Intervention beim „EU-Gipfel in Thessaloniki“ (19. bis 22. Juni 2003) entstanden (vgl. Gregorčič 2004). Im Frühjahr 2007 besetzten Studierende, die Mitglieder anarchistischer, antiautoritärer und anderer Bewegungen sind, die Universitätsgelände. Ihre Forderungen waren an staatliche und europäische Institutionen der Macht gerichtet und verlangten eine neue, andersartige Politik, darüber hinaus richteten sie sich an globale Institutionen, die die neoliberale Atmosphäre potenzieren; weiters wurden radikale Forderungen nach autonomer Bildung gestellt sowie nach der Autonomie von Universitäten, nach öffentlicher und kostenloser Bildung, nach einer Universität als „Asyl“ (für Wissensgut und Menschen), gegen Regulationen der Bildung (Bologna-Prozess), gegen Autoritarismus in Bildungsinstitutionen, gegen Privatisierung usw.

Im Frühjahr 2006 haben Studierende bei Protesten in Frankreich und Deutschland vage Kritik am Neoliberalismus artikuliert, die aber nicht im Entwurf alternativer Politiken *in* und *für* die Bildung resultierten. Auch anderenorts in Europa nehmen Interventionen in Form und Inhalt von Bildung zu. In der Regel werden sie in alternativen Räumen sowie als Eigeninitiative von Einzelnen oder Gruppen vorgestellt: beispielsweise *keine_uni* in Wien oder der *Kurs der intellektuellen Selbstverteidigung* im Autonomen Kulturzentrum Metelkova – Mestoin Ljubljana – einem der seltenen langfristigen und spontanen Treffen von Intellektuellen, das gezielt nicht-kommerziell und marginal bleibt.

Andere Praxen wiederum entstehen als autonome Universitäten oder Institute, wie etwa das bereits erwähnte Institut für Soziale Ökologie in Vermont. Radikale Pädagogik zeigt sich sowohl im Inhalt und in der Methode als auch in gegenseitiger Praxis der StudentInnen und ProfessorInnen sowie dem gegenseitigen Engagement *in* und *mit* der lokalen Umgebung. Ein weiteres Beispiel hierfür wäre Dave Hills unabhängiges *Institute*

for Education Policy Studies, das schon seit fast zwei Jahrzehnten in Großbritannien tätig ist. Andere wiederum entstehen als etablierte akademische Zeitschriften wie beispielsweise die *Radical Pedagogy*.

Ein ähnliches Beispiel ist die *Universidad de la Tierra* (Universität der Erde) in Oaxaca, die als Treffpunkt für Menschen entstand, die Fragen oder Antworten für relevante Probleme hatten. Sie entwickelte sich aus der Ablehnung der Überzeugung, dass sich gleiches Wissen für Kinder und StudentInnen von verschiedenen Kontinenten und aus verschiedenen Regionen und hinsichtlich der Klassifikation nach Alter u.a. vorschreiben ließe. Die Ablehnung von allwissenden LehrerInnen impliziert auch das Verhältnis der Unterordnung und das Verhältnis, in dem Kinder oder StudentInnen die autoritären Prinzipien der Unterordnung akzeptieren. In der *Unitierra* treffen sich Studierende, Kollektive alternativer Medien und AktivistInnen, um Kenntnisse zu entwickeln, mit denen sie in die Gesellschaft intervenieren können. Einige übertragen neue Technologien wie beispielsweise Kenntnisse über Solarenergie in indigene Gemeinschaften, mit denen etwa der Prozess der Kaffeeröstung vereinfacht wird, um so eine Erzeugung von erstklassigen Ökoprodukten zu ermöglichen. Andere wiederum zeichnen das kulturelle Kapital der schwindenden indigenen Gemeinschaften auf – von der Sprache bis zu verschiedenen Bräuchen. Andere schaffen einen fairen Handel, Ökomärkte, Innovationen im Bereich der Telekommunikation oder vermitteln alternative Heilkunde in den unterdrückten und entlegendsten Regionen. Die Pädagogik von *Unitierra* ist ein Prozess, der vom Aufeinandertreffen von Fragen und Antworten bis zur Bildung von Widerstandsgemeinschaften reicht und so an der Schaffung von neuen, alternativen Gesellschaften und Verhältnissen mitwirkt.

In El Salvador hatten drei ForscherInnen während des Bürgerkrieges nach Ressourcen für kritische Bewusstmachung gesucht und 1983 die Volksbildung initiiert, heute bekannt als *Equipo Maiz* (vgl. Gregorčič 2007a). Die ersten alternativen Versuche der Volksbildung entstanden schon in den 1960er Jahren, doch erst mit *Maiz* begann ein Prozess der Volksbildung, der nun in ganz Lateinamerika angewandt wird. Die PädagogInnen von *Maiz* sind keine regulären Lehrkräfte, sondern ForscherInnen, die an gesellschaftlichen Kämpfen teilnehmen und Wissen, Erfahrungen usw. über die für *Maiz* typische Literatur weitergeben. Dies sind Bücher, deren Mitteilungen auf Bildmaterial basieren: Sie vereinen verschiedene Elemente von Comic-

strips, Fotografien, Bilderbüchern sowie Dialogen und Erzählungen. Die Lesekultur ist in Ländern Lateinamerikas außergewöhnlich gering entwickelt, haben doch die meisten indigenen Völker keine eigene Schriftsprache. Die Volksbildung von *Maiz*, wie auch zahlreicher anderer Organisationen in El Salvador und in den Nachbarländern, konzentriert sich daher auf audiovisuelles Material, um so die partizipative Methodologie der Volksbildung zu stärken, die schon traditionell eine außergewöhnlich lange Praxis in der Region aufweist.

4.5 Die Pädagogik radikaler Kunstpraxen

Alle bisher behandelten Pädagogiken sind (un)mittelbar in den Fluss von gesellschaftlichen Veränderungen am Ende des 20. Jahrhunderts und Anfang des 21. Jahrhunderts einbezogen, in alternative Kollektivitäten, die neue Formen des Sozialen erschaffen und entstehen lassen. Soziale Bewegungen und neue radikale Praxen sind künstlerische Interventionen in das gesellschaftliche Leben, wie auch der brasilianische Künstler Ricardo Basbaum feststellt: „Es gibt eine Reihe von deklarierten Künstlern, die als Grundlage ihres Schaffens Aufstände nehmen. Am bekanntesten ist beispielsweise die Bewegung der Bauern ohne Land (*MST*), die verlassene Grundstücke oder Land ehemaliger Großgrundbesitzer besetzen und innerhalb dieser Ländereien autonome Räume schaffen, wo sie ihr Leben selbst organisieren. Viele Künstler lernen aus diesen neuen politischen Praxen, beschreiben diese und beziehen sie in ihr Handeln ein“ (Basbaum in Gregorčič 2006a, Übers. L.F.) Basbaum betont, dass Praxen der Erschaffung und Veränderung von Gemeinschaften auch Kunstpraxen sind, die die Kunst als Möglichkeit des eigenen Schaffens berücksichtigen, sie in ihre Praxen einbeziehen und reflektieren muss.

Zuletzt möchte ich einige Praxen alternativer Pädagogik in der Kunst nur noch aufzählen (vgl. Gregorčič 2006b). Experimentelle Universitäten entstehen mit digitaler Kultur und neuen Technologien, Projekten, Plattformen und Netzwerken: *Critical Art Ensemble*, *Institute for Applied Autonomy* (IAA) und *16 Beaver Street* in New York; „imaginäre Forschung“ des Libanon-Krieges der Gruppe *The Atlas Group* entsteht zwischen Beirut und New York; das cyberfeministische Kollektiv *subRosa* zwischen Chicago, Pittsburgh, PA., Rochester und Athen u.a. Innerhalb der Enklave Kosovo schuf Mehmet Behluli mit dem Projekt *Missing Identities* eine radikale

Pädagogik für junge KünstlerInnen. In Slowenien realisierte das Kollektiv TEMP in Zusammenarbeit mit einer Reihe anderer Gruppen und Kollektiven sowie Netzwerken in den Jahren 2005 und 2006 einzigartige Versuche der Artikulation alternativer politischer, kultureller und gesellschaftlicher Praxen in den besetzten Räumen der Fabrik *Rog*. In St. Petersburg und in Moskau gibt es eine Plattform von KünstlerInnen, PhilosophInnen und SchreiberInnen namens *Chto delat*; als pädagogische Intervention ist *Superflex* bekannt, ein Netz von KünstlerInnen aus Dänemark. Den Künstler Rikrit Tiravanija zählen KritikerInnen zu den wenigen KünstlerInnen, die es schafften, die Grenze zwischen Kunst und Leben zu überschreiten.

4.6 Pädagogik alternativer Medien

Alternative Medien, die als Ergänzung zu Bildungs- und Informationszwecken genutzt werden, gewinnen in allen sozialen Kämpfen immer mehr an Bedeutung. Ein bemerkenswertes Beispiel radikaler pädagogischer Intervention ist der Fall des Kollektivs *Raqs Media*, bekannt unter dem Namen *Sarai*, das im CSDS (Centre for the Study of Developing Societies) in Delhi 1998 entstand. Über den nicht-kommerziellen Raum neuer Medien wurden Medien-Erfahrungen und -praxen im urbanen Kontext erprobt. Der Berührungspunkt der GestalterInnen von *Sarai* fand sich in einer kollektiven, kreativen und kritischen Interpretation von verschiedenen Dokumentationsformen (Druck, Audiovisuelles), von Institutionen, von Medien sowie von urbaner Kultur und Politik. Heute ist es ein physischer und virtueller globaler Knoten, ein Sammel- und Angelpunkt aktivistischen Schaffens, das alternative Medien als Strategie gegen die kulturelle Standardisierung und für innovative Ansätze urbaner Vielfalt, für globale Integration und Verbindung sowohl in der Pädagogik als auch für die Pädagogik verwendet.

In El Salvador existiert heute ein Netz von 22 alternativer Radios (ARPAS), in Chiapas das zapatistische *Radio Insurgentes* und die *Television Intergalactica*. Die behandelten Netzwerke (COPIN, OIDHO, CUC u.a.) verwenden PiratInnenradios zur Koordination, zur Informationsübermittlung sowie zur alternativen Bildung in entfernten ländlichen Gemeinschaften. In Lateinamerika gibt es fast keine größere Stadt, in der nicht ein alternatives Radio oder Fernsehen existiert hat (z.B. das argentinische Fernsehen *Caiga quien caiga* – CQC, das als kommerzielle Variante später auch in spanischen und italienischen Medienhäusern Einzug hielt). In Europa

sind solche Versuche vor allem aus Italien bekannt, beispielsweise im *Squat* von *De Lollis* in Rom (Zonta 2003). *TeleSUR* (das alternative Venezolanische Fernsehen) ersetzt in Lateinamerika schon den Fernsehsender CNN. Im Gegensatz zu neoliberalen Medienkonglomeraten ist das Programm von *TeleSUR*, abgesehen von der Übertragung von im Mainstream ignorierten Inhalten, vor allem wegen der Dokumentarfilme von Bedeutung. *Indymedia* als alternatives Internetmedium (Fernsehen, Radio und Newsportal) berichtet von über 150 Schauplätzen auf allen Kontinenten und in mindestens acht Weltsprachen.

5. Conclusio

Wenn unser Leben und unsere Welt, in und mit der wir leben, nicht mehr Ausgangspunkt unserer Bildung sind, treten wir in eine enthumanisierende Welt ein, in eine Welt der Verstümmelung, der Apathie und Tötung des menschlichen Lebens, anstatt die menschliche Artikulation und Befreiung zu evozieren und zu fördern. Schon 1966 hatten SituationistInnen und StudentInnen die Universität als institutionelle Organisation des Unwissens, der Verschmutzung und der Verdummung bezeichnet (vgl. Situationistische Internationale (SI)/AFGES 1997); zuvor verwies bereits Jacotot auf das „Verdummungsprinzip“, das die Bewegung des Geistes aufhält, Freire auf das „Bankierskonzept der Bildung“ sowie Sartre auf das „Verdauungs- oder Ernährungskonzept“ der Bildung. Im letzten Jahrhundert haben wir schon zuviel „Kluges“ verschlungen, das uns im Nachdenken und Tätigsein geschwächt hat. Deshalb soll mit Beiträgen wie dem vorliegenden, mit Interventionen und Handlungen Raum für Konflikte, für das Experimentieren mit Unwissenheit und mitfühlendem Herumtasten geschaffen werden.

Der Terminus des „kulturellen Kapitals“ wird in den Geistes- und Sozialwissenschaften immer häufiger als Potenzial für die „Demokratisierung“ der Gesellschaften verwendet. Kreativität, Spontaneität, Unwissenheit, Konflikte, Experimente und kollektives Tun sind Prinzipien, die die kapitalistische Gesellschaft im Namen der Demokratie und des Fortschritts aufgegeben hat. Dieses Opfer brachte jedoch keine andersartige, bessere Gesellschaft hervor, da diese Prozesse der Demokratisierung, die den

gesellschaftlichen Konflikt und jegliche kollektive gesellschaftliche Organisation unterdrücken, die emanzipatorischen Potenziale der Gesellschaft betrogen haben. Daher muss das kulturelle Kapital trotz aller Vorbehalte auf die Tagesordnung zurückkehren, um die Ausdrucksfähigkeit wiederzuerlangen, die uns der Neoliberalismus beharrlich entzieht; damit sich auch die „intellektuellen Deponien“ die positiven gesellschaftlichen Auswirkungen der radikalen pädagogischen Praxen kritisch bewusst machen. In diesem Artikel wurden theoretische Ansätze, Epistemologien sowie einzelne Beispiele dieser Potenziale aufgezählt und kartographiert, die aus dem Reichtum des gesellschaftlichen, kollektiven Wissens schöpfen und die die Kräfte für gesellschaftliche Interventionen innehaben, um Gesellschaften von Würde erschaffen zu können. Damit wurde der Versuch unternommen, das kulturelle Kapital wieder in das Konfliktfeld der radikalen Pädagogik einzuführen – in der Hoffnung, dass diese und ähnliche Texte rezipiert werden und inspirierend wirken, insbesondere bei denjenigen Menschen, die Politik nicht getrennt von Überlegungen über ihre alltägliche Lebenssituation praktizieren. Veröffentlichungen werden nicht nur als das Übermitteln von Mitteilungen verstanden, vielmehr geht es darum, eine Wirkung zu erzielen und neue Experimente durchzuführen, wie dies das *Colectivo Situaciones* behauptet. Nur so wird es einmal möglich sein, darüber nachzudenken, ob ein Lernen ohne Lehren, eine lehrende Bildung, eine produzierende Bildung für neue, größere und bessere Schaffenskräfte in jenen Gesellschaften besteht, die im Herzen menschliche Würde tragen.⁴

Übersetzung aus dem Slowenischen: Lydia Frece

Überarbeitung: Bernhard Wernitznig

¹⁾ Zu diesen drei Begriffen: Im slawischen und deutschen Sprachraum ist *Didaktik* verbunden mit der Behandlung von *Lehrwissenschaften* und/oder der Leitung der Bildung (also die Lehre vom Lehren, von der Unterrichts- und Bildungstheorie), während im Englischen der Terminus *curriculum theory* verwendet wird. Die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs *Methodik* soll Übung in der Rhetorik und/oder Weg des Lernens gewesen sein, während er heutzutage vorwiegend für die Gestaltung des Unterrichts bzw. von Lernplänen gebraucht wird. Die *Andragogik* entstand Anfang des 19. Jahrhunderts aus der Überzeugung heraus, dass sich das Lehren von Kindern und Jugendlichen vom Lehren Erwachsener unterscheidet.

- ²⁾ Zusammen mit Matej Zonta habe ich die zapatistischen Gemeinschaften von Juli bis August 2005 besucht, zum Zeitpunkt des zweiten Jahrestags der Gründung der *Caracoles*, und nach der Unterbrechung des zweiten Ausnahmezustands (*alerta roja*) des zapatistischen Kampfes, als die „Sechste Deklaration aus dem Lakandonischen Urwald“ (*Sexta Declaración de la Selva Lacandona*) veröffentlicht wurde. Zum zapatistischen Aufstand siehe Gregorčič 2005a; zur Selbstorganisation der Gemeinschaft siehe Gregorčič 2005b. Diese Artikel entstanden aus dem Kennenlernen des Lebens und des Kampfes in den zapatistischen Caracoles La Realidad, Oventic, La Garrucha, Morelia und Roberto Barrios.
- ³⁾ Vom 14. bis 16. Dezember 2006 nahm ich an einer der Diskussionen zur Gründung des erwähnten alternativen Bildungszentrums teil. Ein besonderer Hinweis gilt der Methodologie der Gründung des Instituts, die sich aus historischen Erfahrungen, Träumen und Wünschen (Utopien) über Identifikation der tatsächlichen Möglichkeiten und Verantwortungen bis zu den abschließenden und realen Zielen entwickelte. Auf dieser Basis entstand ein Fünf-Jahres-Plan für die Entwicklung des Zentrums.
- ⁴⁾ Am Ende noch ein persönlicher Dank an Matej Zonta für seine unschätzbare Teilnahme an kollektiver Forschung von Widerstandsgruppen in den letzten drei Jahren und das Schaffen von neuen Forschungswegen; Dr. Gašper Kralj, Compañero aus dem Team *Dost'je!* für seine anthropologischen Interventionen, die er mir aus Argentinien und von allen jenen Bereichen zugesandt hat, in denen er schon all die Jahre über militante Forschung tätig ist; meinem Mitarbeiter in der Redaktion von *Casopis za kritiko znanosti* (Zeitschrift für die Kritik der Wissenschaft), Dr. Nikolaj D. Jeffs, für die uneigennütigen Diskussionen und Vorschläge für dieses für Slowenien noch vorwiegend neue Thema; sowie der Kustodin Bojana Piškur, mit der zusammen ich schon über ein Jahr lang die Schleier über der radikalen Bildung in Kreisen der Kunst zu lichten versuche. Die Ergebnisse wird sie im Herbst 2008 im Rahmen des Projekts *Radikale Bildung* in der Moderna Galerija in Ljubljana präsentieren.

Literatur

- Allman, Paula (1999): *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Allman, Paula (2001): *Critical Education Against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- ALMACEN (2004): *Escuelas autonomas zapatistas: nadie educa a nadie y nadie se educa solo*. Mexico D.F.: La Voz del ANAHUAC, 2.
- Apple, Michael W. (1992): *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Aronowitz, Stanley/Giroux, Henry A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schartz & Co., 183-98.
- Bourdieu, Pierre (1996): The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (2003): Neoliberalni novorek: zabeležka o novi planetarni vulgati. In: Družboslovne razprave 19 (43), 57-63.
- Campbell, James (1995): Understanding John Dewey. Nature and co-operative intelligence. Chicago: Open Court.
- Chodorkoff, Daniel (1998): Education for Social Change. <http://www.boinklabs.com/pipermail/anoked-l/1998-December/000155.html>, 12.12.2004.
- Chodorkoff, Daniel (2004): Socialna ekologija. (Vorlesungen in: Trieste, 13.5.2004; Gorica, 14.5.2004; Ljubljana, 15.5.2004, persönl. Protokoll).
- Cole, Mike/Hill, Dave/McLaren, Peter/Rikowski, Glenn (2001): Red Chalk: on Schooling Capitalism and Politics. Brighton: Institute for Education Policy Studies.
- Colectivo situaciones/MTD de Solano (2001): Contrapoder: una introduccion. Buenos Aires: De Mano en Mano.
- Colectivo situaciones/MTD de Solano (2002): Hipotesis 891. Mas alla de los piquets. Buenos Aires: De Mano en Mano.
- Colectivo situaciones (2003): Sobre el Militante Investigador. <http://transform.eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es>, 1.2.2006.
- Colectivo situaciones/Universidad Transhumante (2004): Universidad Transhumante (territorios, redes, lenguajes). Buenos Aires: De Mano en Mano.
- Colectivo situaciones (2005): Something More on Research Militancy: Footnotes on Procedures and (In)Decisions. In: © ephemera 5 (4), 602-14.
- Dewey, John (1916): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Free Press.
- Dewey, John (1933): How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, John (1938): Experience and Education. New York: Collier Books.
- Foucault, Michel (1991): Governmentality. In: Buchell, Graham/Gordon, Collin/Miller, Peter (Hg.): The Foucault Effect: Studies in Governmentality. Chicago: University of Chicago Press, 251-280.
- Foucault, Michel (2001): Arheologija vednosti. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Freire, Paulo/Donaldo, Macedo (1995): A Dialogue: Culture, Language and Race. In: Harvard Educational Review 65 (3), 377-402.
- Freire, Paulo (2000): Pedagogy of the Oppressed. London: Continuum.
- Freire, Paulo (2004): Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed. London/New York: Continuum.
- Freire, Paulo (2005): Education for Critical Consciousness. London/New York: Continuum.

- Gatto, John Taylor (2001): *The Underground History of American Education: An Intimate Investigation Into the Problem of Modern Schooling*. New York: Oxford Village Press.
- Giroux, Henry A. (1989): *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*. London: Routledge.
- Giroux, Henry A./McLaren, Peter (1994): *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York/London: Routledge.
- Godwin, William (1793): *An Enquiry Concerning the Principles of Political Justice and Its Influence on General Virtue and Happiness*. London: Robinson.
- Gregorčič, Marta (2004): *Konec neoliberalne ideologije?* Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Gregorčič, Marta (2005a): *Alerta roja: teorije in prakse onkraj neoliberalizma*. Ljubljana: Časopis za kritiko znanosti, @Politikon.
- Gregorčič, Marta (2005b): *Caracol – pu'ý – školkja*. In: Časopis za kritiko znanosti 33 (222), 134-58.
- Gregorčič, Marta (2005c): *Enotnost skozi različnost*. In: Autor, Sabina/Kuhar, Roman (Hg.): *Poročilo za spremljanje nestrpnosti 04*. Ljubljana: Mirovni Inštitut, 186-201.
- Gregorčič, Marta (2006a): *Pogovarjanje s Pogovarjanji*. Časopis za kritiko znanosti 34 (223), 39-45.
- Gregorčič, Marta (2006b): *Radical Education as Critical Capacity to Make Choices and to Transform our Everyday Reality*. http://www.chtodelat.org/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Itemid=147, 15.12.2006.
- Gregorčič, Marta (2007a): *Education for Social Change Rooted in the Knowledge of Ancestors*. www.mg-lj.si/system/files/RadEduFanzinePrint.pdf, 27.6.2007.
- Gregorčič, Marta (2007b): *Comité de Familiares de Detenidos – Desaparacidos en Honduras*. Ljubljana: Teorija in praksa.
- Hill, Dave (2001): *Global Capital, Neo-liberalism, and the Growth of Educational Inequality*. In: *The School Field: International Journal of Theory and Research in Education* 12 (5/6), 81-107.
- Hill, Dave (2004): *Educational Perversion and Global Neo-Liberalism: A Marxist Critique*. <http://clogic.eserver.org/2004/hill.html>, 17.2.2007.
- Holdren, Nate/Touza, Sebastian (2005): *Introduction to Colectivo Situaciones*. In: © ephemer 5 (4), 595-601.
- Holloway, John/Peláez, Eloína (1998): *Zapatista! Rethinking Revolution in Mexico*. London: Pluto Press.
- Holloway, John (2002): *Change the World Without Taking Power: The Meaning of Revolution Today*. London: Pluto Press.
- Holloway, John (2003): *In the Beginning Was the Scream*. In: Bonefeld, Werner (Hg.): *Revolutionary writing*. New York: Autonomedia, 15-22.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.
- Illich, Ivan (2002): *Deschooling society*. London and New York: Marion Boyars.

- Jay, Gregory/Graff, Gerald (1995): A Critique of Critical Pedagogy. In: Bérubé, Michael./Nelson, Cary (Hg.): Higher Education Under Fire: Politics, Economics, and the Crisis of the Humanities. New York: Routledge, 201-13.
- Močnik, Rastko (2006): Svetovno gospodarstvo in revolucionarna politika. Ljubljana: Založba/cf*.
- Notes from Nowhere (2003): We are everywhere: The Irresistible Rise of Global Anti-Capitalism. London and New York: Verso.
- Rancière, Jacques (2005): Nevedni učitelj. Pet lekcij o intelektualni emancipaciji. Ljubljana: Zavod EN-KNAP. Dt. (2007): Der unwissende Lehrmeister: fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen.
- Ryan, Alan (1995): John Dewey and the High Tide of American Liberalism. New York: W. W. Norton.
- Situacionistična Internacionala (SI)/Zveza študentov v Strasbourgu (AFGES) (1997): O bedi študentskega življenja. In: Časopis za kritiko znanosti 25 (182), 75-97.
- Vaneigem, Raoul (2006): Llamado de un partisano de la autonomía individual y colectiva. <http://www.jornada.unam.mx/2006/11/11/index.php?section=opinion&article=014a1pol, 11.11.2006>.
- Ward, Colin (1982): Anarchy in Action. London: Freedom Press.
- Zibechi, Raúl (2003): Genealogía de la Revuelta. Argentina: La Sociedad en Movimiento. Buenos Aires: Letra Liber.

Abstracts

Der vorliegende Artikel bietet einen Überblick der Entwicklung „radikaler“ und alternativer Bildung in Theorie und Praxis. Er beleuchtet vor allem weitgehend unbekannte TheoretikerInnen und PädagogInnen und versucht, deren Arbeit mit aktuellen praktischen Interventionen von sozialen Gruppen, Kollektiven und Organisationen in Beziehung zu setzen, deren Aktivitäten nie von der Perspektive der Bildung her untersucht wurden. Im ersten Teil wird der politische Kontext der Entstehung moderner Pädagogik durch die Definition der Voraussetzungen von kritischem und schöpferischem Denken erhellt; es folgt eine Skizzierung der wichtigsten AkteurInnen sowie der kollektiven, sozialen Praxen, die in und für die radikale (alternative) Bildung relevant sind. Ein Versuch, jene aktuellen Praxen, die Pädagogik als eine Triebkraft gesellschaftlicher Veränderungen ansehen, mit den explizierten theoretischen alternativen Bildungskonzepten, die über kapitalistische Beziehungen hinausgehen und nach

Selbstbestimmung streben, auf Gemeinsamkeiten hin zu untersuchen, beschließt den Text und hebt die Bedeutung des kulturellen Kapitals in diesem Zusammenhang hervor.

The article offers a short review of radical pedagogy in theory and practice. It discusses mostly unknown theoreticians and pedagogues and tries to relate them to contemporary practical innovations from communities, collectives and organisations that have never participated in the pedagogical debate. In the first part, the author develops the political context of modern pedagogy by defining the conditions for critical and creative thinking. The second part reviews the most important actors and collective social practices used for and in radical pedagogy. An attempt to identify important present-day theories and practices that use pedagogy as a fundamental part of their struggle to transform societies beyond capitalist social relations and towards self-determination concludes the text, underlining the importance of cultural capital.

Marta Gregorčič
Njegoševa 6h
1000 Ljubljana
Slowenien
gregorcic_marta@yahoo.com

FRANZ HALBARTSCHLAGER

Volksbildung heute

Eine Rückschau auf das Symposium „Volksbildung heute?“

*Menschen können nicht gebildet werden.
Wer dies glaubt, leidet unter Einbildung.
(Martin Jäggle während der Veranstaltung)*

Unter dem Titel *Volksbildung heute? Eine Reflexion zu politischer Bildung und ihren Kontexten* fand vom 4. bis zum 6. Dezember 2006 im Europahaus Wien ein Bildungssymposium statt. In der originellen Einladung zur Veranstaltung waren allein im ersten Einleitungsabsatz sieben Fragestellungen formuliert, war wenig Klärendes vorgegeben und viel offener Raum vorgesehen, auch Raum für Spekulation, was stattfinden könnte. Der inhaltliche Rahmen drehte sich um Begriffe oder Konzepte wie „Volksbildung“, „Politische Bildung“ und „Educação Popular“. Die Veranstaltung war auch ein Versuch, Paulo Freires Befreiungspädagogik und die Ansätze der Volksbildung hierzulande in einen kontextuellen Vergleich zu setzen.

1. Von „Luftwurzeln“ und „Selbstverwandlung“

Ein Spannungsfeld, das von Anbeginn für Diskussionen sorgte, bestand in einem offensichtlich unterschiedlichen Verständnis von Bildung an sich und von der Rolle der Bildung in Gesellschaften. „Politische Bildung, deren Inhalte und Methodologie auf das Streben nach einer anderen, besseren Welt für alle ausgerichtet sein sollte“ (Paulo Freire Zentrum 2006) versus „Menschen können nicht gebildet werden“ (Martin Jäggle, mündl. während der Veranstaltung), sondern Bildung ist ein Prozess der „Selbstverwandlung“ (Marianne Gronemeyer, mündl. während der Veranstaltung), ein Prozess

der individuellen Auseinandersetzung mit der Sache und mit dem Anderen. Geplante Bildung neigt zu oder ist Indoktrinierung.

Diese Auffassungsunterschiede zwischen normativem und subjektivem Bildungsverständnis, zwischen politischen und pädagogischen Ansprüchen an Bildung blieben latenter Diskussionsgegenstand während des gesamten Symposions. So wurde kaum eine Annäherung an den Begriff der Volksbildung erzielt und der Begriff tendenziell von den Anwesenden kritisch betrachtet.

2. Von „einfachem Volk“ und „Zielgruppen“

Ähnlich ambivalent war auch die Auseinandersetzung um den Begriff „Volk“ und um den politischen Anspruch von Volksbildung. Wer ist das Volk, von dem in der Volksbildung gesprochen wird? Zu Beginn der Veranstaltung wagten rund zwei Drittel der TeilnehmerInnen sich zum Volk zu rechnen, andere sahen sich als Bildungseliten oder gaben keinen Kommentar dazu ab. Tabuisierend wirkten zudem einzelne Statements von Seiten der ReferentInnen zu Beginn der Veranstaltung, welche die Auseinandersetzung mit dem Volksbegriff zusätzlich verkrampten. Dies führte schließlich dazu, dass das „Volk“ im überwiegenden Teil der Diskussionen ein distanziertes „Objekt“ blieb. In den Workshops wurden von einzelnen TeilnehmerInnen sogar Ersatzbegriffe wie „Zielgruppen“ oder „KundInnen“ in die Diskussion eingeführt.

3. Vom Eigensinn der Bildung

Das Verhältnis von Bildung und Politik stellte sich während des gesamten Symposions als widersprüchlich ergänzend dar. „Was ich daraus gelernt habe ist, dass die Idealisierung von Bildung und die Dämonisierung von Politik Hand in Hand gehen und zwangsläufig in eine Entpolitisierung von konkreten Bildungsvorhaben münden müssen“ (Faschingeder 2006). Bildungspolitik folgt zunehmend einer ökonomischen Doktrin, welche Bildung hinsichtlich Effizienz, Output und Nutzen bewertet und ihre Inhalte arbeitsmarktpolitischen Anforderungen unterwirft. Bildung

wird somit zu einem Instrument der Konkurrenz und Bildungseinrichtungen eher zu Plätzen der „Kriegskultur“ als zu Orten von Lebenskultur. Laut Erich Ribolits ist mittlerweile die „Freiwilligkeit zu Lebenslangem Lernen“ der „Not, am Ball zu bleiben“, längst gewichen (Erich Ribolits, müdl. während der Veranstaltung). Dennoch bleibt eine ambivalente „Lust an Bildung“ erhalten: „Wie das Verliebtsein wirke Bildung manchmal schmerzhaft oder manchmal lustvoll“ (Faschingeder 2006).

Als Teilnehmer und Mitarbeiter im Vorbereitungsteam habe ich die Veranstaltung als provokant und bereichernd, stellenweise auch als überfordernd empfunden. Vor allem über *Bildung* wurde sehr grundsätzlich debattiert, *Politik* und *Volk* als weitere Schlüsselbegriffe wurden im Vergleich dazu nur angetastet. Vor allem Widersprüche im Diskurs, im Anliegen, Auffassungsunterschiede und eingehende Zitate sind mir in Erinnerung geblieben.

Literatur

Faschingeder, Gerald (2006): Fröhlichkeit und Dialog.

http://www.paulofreirezentrum.at/artikel.php?Art_ID=470, 8.6.2007.

Paulo Freire Zentrum (2006): Paulo Freire und politische Bildung. Eine Standortbestimmung. http://www.paulofreirezentrum.at/index.php?Art_ID=391, 8.6.2007.

Abstracts

Im Dezember 2006 fand in Wien ein Symposium zu „Volksbildung heute?“ statt. Der Artikel stellt die zentralen Fragestellungen und wesentlichen Diskussionen am Symposium in aller Knappheit vor.

The symposium on “Popular Education today?” took place in Vienna in December 2006. The articles briefly introduces the central questions and main discussions of the symposium.

Franz Halbartschlager
Südwind Agentur
Laudongasse 40
A-1080 Wien
franz.halbartschlager@oneworld.at

HANS GÖTTEL

**Volksbildung – eine Erfolgsgeschichte,
die im Hals stecken bleibt**

Würde man heute LehrerInnen, VolkskundlerInnen, HistorikerInnen und allen anderen TheoretikerInnen und PraktikerInnen der Volksbildung zu dem nachhaltigen Erfolg ihrer Tätigkeit gratulieren – d.h. enorm viele Leute großer Territorien in Kollektive gebunden und zu Völkern integriert zu haben; sie in überzeugender Weise mit einer auf die neuen, modernen, industriellen Verhältnisse passenden Ideologie versehen und diese neuen Herrschaftssysteme vom Volk her – demokratisch – legitimiert zu haben –, so würden die Gratulierten vermutlich erstaunt dreinblicken. Neue Subjekte der Geschichte hergestellt zu haben, Völker eben, die, anders als irgendwelche Ansammlungen von Leuten, ein tragfähiges Selbstverständnis, eine selbstverständliche, nationale Identität kennzeichnete; ja, homogene Großkollektive für Wirtschafts- und Kriegsmanöver optimiert zu haben – ist ein Erfolg, den die VolksbildnerInnen gar nicht gerne vorzeigen.

Würde man dann gar die Komponenten dieser einzigartigen Erfolgsgeschichte als je spezifische und mit ihrer Volksbildungsarbeit eng verbundene Kulturleistung hervorheben – also ein ein umfassendes, durch und durch nach militärischen Gesichtspunkten konzipiertes Schulsystem; (brutale) Durchsetzung von Nationalsprachen und nationaler Weltdeutungen; die Erfindung neuer Symbole, Erzählungen, Mythen und den Einsatz neuer, BürgerInnen aktivierender Parolen –, die Angesprochenen wären vermutlich verunsichert, vielleicht peinlich berührt, würden sich womöglich sogar distanzieren.

Würde man schließlich die Gratulierten herausfordern, selber zu sagen, was denn aus ihrer Sicht ihre historische Leistung gewesen sei, so könnte eine Antwort lauten: Wir haben den Leuten (nur) Lesen und Schreiben, Geschichte und Erdkunde beigebracht, damit sie im Leben besser weiterkommen.

Dabei kann das Lernen, damit man im Leben besser weiterkommt, augenscheinlich wirklich ohne pompösen Aufwand funktionieren. In Brasilien – so wird berichtet – läuft das heute so: „Irgendwann entstehe [in einer Gruppe, H.G.] der Wunsch, Lesen und Schreiben zu lernen und die Gruppe suche jemanden, meist ein Mitglied der Gruppe, der oder die das den anderen beibringen kann“ (Lichtblau 2007). Menschen alphabetisieren sich aus eigener Motivation und durch Selbsthilfe, finden mitunter zu weiteren gemeinsamen Aktivitäten (zur Gestaltung der Wohngegend oder zum Erwerb handwerklicher Fertigkeiten) zusammen, können es aber auch bleiben lassen, wie jene alte Frau, die einem Alphabetisierungskurs lieber fernblieb mit dem Hinweis: „Sterben müssen wir ohnehin“ (Lichtblau 2007).

Idyllisch-bukolische Zeichnungen von Volksbildungsphänomenen der Peripherie erinnern (mich) zunächst an Boccaccios *Decameron*, jenes Lehrstück über den Zusammenhang von regenerativer Heiterkeit und kleiner Politik, das Peter Sloterdijk den „Reichs- und Kaiserspielen“ gegenüberstellt. Das Motiv einer weltoffenen Kleingruppenhumanität begleitet und konterkariert die Ausbildung der großen politischen Strukturen in der Neuzeit, ja, es duellieren sich die Motive: auf der einen Seite die *Herstellung* eines für das Leben in neuen, großen Strukturen geeichten Verhaltens, auf der anderen Seite die *Freistellung* für die Regeneration im Refugium (vgl. Sloterdijk 1995).

Ähnlich formuliert Marta Gregorčič in ihrem Beitrag (unter Bezugnahme auf Foucault): „Bildung regiert die Gesellschaft schon seit Jahrtausenden“ und bringt als hoffnungsvolle Gegenposition Paulo Freires „Praxis der Freiheit“ ins Spiel, ein Mittel, mit dem Frauen und Männer durch kreative und kritische Behandlung der Realität und Forschung die eigene Welt zu verändern vermögen.

Wir blicken also auf eine Kartographie von zwei Volksbildungswelten: einmal das monströse, totalitäre Unternehmen, aus dem neue Völker kreisen; und dann die kleine, feine Lerngruppe, selbstbestimmt, gesellig und spielerisch, vielleicht noch ein wenig unterstützt von schlecht bezahlten *educadores*. Was für ein höchst unterschiedlicher Aufwand für das gleiche Ziel: den Menschen lesen und schreiben zu lehren, damit sie im Leben besser weiterkommen!?

Die reizvolle Vorstellung von der machtlosen, geselligen Denkei sieht Bildung als immerwährendes und wiederholbares Phänomen, die für den unbekümmerten Gebrauch „auf der Straße“ liegt. Solche Bildung weiß nichts und braucht nichts zu wissen von ihrer einst epochalen Dimension, die in der Folge der Aufklärung und im Zuge der Nationsbildungen als zentrale Kraft neue Welt- und Machtverhältnisse konstituierte und legitimierte. Diese epochale Volksbildung entspricht freilich viel mehr ihrer Bezeichnung, aus jener Zeit kommt auch das Wort.

Volksbildung war im 18. und 19. Jahrhundert ein zentrales Verfahren im Sinne der „Reichs- und Kaiserspiele“ (die in Westeuropa nach der Französischen Revolution als „Bürgerspiele“ weitergeführt wurden). Von der Staatsmacht her kam das Interesse an einem Volk, nachdem man erkannt hatte, dass das Volk die eigentliche Ressource der Staatsmacht war, das gebraucht wurde als homogenes Kollektiv, das der Staatsmacht die kommandosprachkundigen RekrutInnen lieferte, die alphabetisierten IndustriearbeiterInnen stellte und die Steuern zahlte – wozu man die Steuervorschreibung verstehen musste –, und das schließlich die neuen Machtverhältnisse zeitgemäß legitimierte.

Heute kann von einem Interesse der sich etablierenden globalen Mächte an einem Volk keine Rede sein. In den neuen globalisierten Machtspielen ist das Volk ziemlich unnötig, sogar hinderlich. Heute gilt die Bevölkerungszahl eines Staates eher als ein Indikator für die Problemdimension (Arbeitslose, Hungernde) als für Machtpotentiale. Die USA, obwohl militärisch überall präsent, kann auf die Wehrpflicht verzichten. Die globalen Finanzplayer interessiert nicht die mehr oder weniger gerecht konzipierte Steuerleistung von BürgerInnen, sondern das Geldvermögen der Investoren. Über das Finanzgeschäft – über Börsen und Fonds erfolgt heute die – globale – Integration. Und die Absicherung der Pension! Nicht mehr die LehrerInnen vermitteln geeignete Weltanschauungen zur Integration von BürgerInnen, sondern die VermögensberaterInnen integrieren die AnlegerInnen in eine völlig neu gedeutete Welt. Nicht die Bildung von Völkern steht zur Debatte, sondern ihre Beseitigung. Staaten, Völker, Nationen, Grenzen – alles nur Hemmnisse für die postulierten Freizügigkeiten der Menschen und des Kapitals. Damit ist logischerweise auch die epochale Phase der Volksbildung Geschichte.

Vielleicht ist es gerade die heute machtpolitische Bedeutungslosigkeit der Volksbildung, die in den Volkshochschulen der Ersten wie in den Kulturzirkeln der Dritten Welt manchen Freiraum für kleine, feine Übungen zulässt. Dann sollte man sehen, ob es sich hier um hoffnungsvolle Formen der Regeneration des Politischen handelt, die über globale Vernetzungen zu einer die Globalisierung zivilisierenden Kraft werden kann; oder ob hier Reservate von politischem Leben eingeeicht werden.

Weder überzeugt das Pathos der revolutionären Bewegungen in unzugänglichen Hochgebirgen noch pathetisch vorgetragene Warnungen vor dem Verlust von Humanität, „wenn wir nicht ...“, geht es doch heute gerade und unverhohlen um die Neuformatierung des Menschen und seines Funktionierens, die man nun aber nicht mehr den ineffizienten und unzuverlässigen Bildungsverfahren, die ohnehin zum Fitnessstraining für die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes verkommen, überlässt. Vielmehr kommen Gentechnologie, Pharmakologie, Psychotherapie, Medien-, Unterhaltungs- und Beratungsindustrien ins Spiel. Im „Mittelpunkt der Mensch“ betitelt auch die Europäische Union ihren in der Lissabonner Erklärung proklamierten Anspruch, die wettbewerbsstärkste, dynamischste Wissensregion der Welt zu werden – und es klingt sowohl nach fürsorglicher Hinwendung wie nach einer Ankündigung neuer Zurichtung.

In abgelegenen Gebirgsregionen und vergessenen Stadtteilen, in Slums und strukturschwachen Gebieten, bei Landlosen und Arbeitslosen – es rumort in peripheren Sphären und der forschende ethnologische Blick stellt, mitunter euphorisch, fest: Die Leute wissen sich ja eh zu bilden, zu organisieren, zu leben! Wenn man sie nur lässt. Nur, was hatte man anderes erwartet? Aber: Wird man sie lassen? Oder neuer Bildung unterziehen, damit sie im Leben besser weiterkommen?

Literatur

Lichtblau, Pia (2007): Alphabetisierung am Rande der Peripherie.

http://www.paulofreirezentrum.at/index.php?Art_ID=496, 8.6.2007.

Sloterdijk, Peter (1995): Im selben Boot. Versuch über die Hyperpolitik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Abstracts

Der Text ist eine Kaprice auf allgemeine und epochale Erscheinungsformen von Volksbildung und unterstellt den VolksbildnerInnen, von ihrer Erfolgsgeschichte nichts wissen zu wollen.

This text highlights in an ironic way the specific form in which popular education presents itself today. The author stresses the fact that the protagonists in this field are not willing to take note of their own success.

Hans Göttel
Europahaus Burgenland
Campus 2
7000 Eisenstadt
europahaus@bibliotheken.at

HEIDI GROBBAUER

Globales Lernen – ein Beitrag zu „befreiender“ Bildung?

Globales Lernen ist ein pädagogisch-didaktisches Konzept, das auf Herausforderungen der fortschreitenden Globalisierungsprozesse reagiert. Während im anglo-amerikanischen Sprachraum der Begriff „Global Education“ bereits seit den 1970er Jahren pädagogische Konzeptionen bezeichnet, die eine Gestaltung der Globalisierung im Kontext von moralisch-ethischen Zielen wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit verfolgen, ist der Begriff Globales Lernen im deutschsprachigen Raum erst seit Beginn der 1990er Jahre in Verwendung. Hier hat sich das Konzept aus verschiedenen pädagogischen Theorien und praktischen Arbeitsfeldern, v.a. der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und dem ökumenischen Lernen, heraus entwickelt. In Österreich wurde Globales Lernen lange Zeit in erster Linie von entwicklungspolitischen Nicht-Regierungsorganisationen getragen und weiterentwickelt. Förderrichtlinien der OEZA und die institutionelle Verankerung Globalen Lernens im Bildungsministerium haben diese Entwicklung in den letzten Jahren wesentlich unterstützt. Im Gegensatz zu Deutschland hat Globales Lernen in Österreich bisher wenig Resonanz in der Forschung gefunden. Der Theorie-Diskurs zu Globalem Lernen findet daher nur in geringem Maß und primär aus der Praxis heraus statt.

Die weltweiten politischen, sozialen, ökonomischen, ökologischen und kulturellen Verflechtungen und Interdependenzen erfordern, die Welt als Ganzes zu sehen und Lehren und Lernen danach auszurichten. Globales Lernen bezieht sich daher auf den Kontext der „Einen Welt“ (ohne jedoch die Unterschiede in dieser „Einen Welt“ zu verharmlosen) und orientiert sich am Leitbild einer zukunftsfähigen und nachhaltigen Entwicklung. Daraus leiten sich inhaltliche Ansprüche in Bezug auf Auswahl und Gestaltung der Themen ab. Die Hauptthemen sind vor allem die „Überlebensfragen unserer Zeit“, die unter der Perspektive weltweiter Gerechtigkeit

betrachtet werden. Ziel ist dabei, die Inhalte aus verschiedenen Blickwinkeln zu erschließen und von unterschiedlichen Interessen geleitete Standpunkte sichtbar zu machen. Gefordert sind also interdisziplinäre und multiperspektivische Zugänge. Grundsätzlich können heute beinahe alle Fragen in einen globalen Kontext gestellt werden und somit Inhalte des Globalen Lernens bilden. Ein festgelegter Themenkanon für Globales Lernen macht daher wenig Sinn.

Globales Lernen ist ein integratives Konzept, das Elemente der entwicklungspolitischen Bildung, der globalen Umweltbildung, des interkulturellen Lernens, der Menschenrechtsbildung und Friedenspädagogik sowie des interreligiösen Lernens einschließt. Im schulischen Kontext ist Globales Lernen kein neues Unterrichtsfach, sondern stellt vielmehr eine fächerübergreifende Neuorientierung dar. Globales Lernen erfordert eine grundlegende Kontexterweiterung in Bezug auf Unterrichts- und Bildungsangebote und müsste folglich ein durchgängiges Bildungsprinzip sein.

Die Umsetzung Globalen Lernens in konkreten Bildungsangeboten wie auch die konzeptionellen Überlegungen waren von Beginn an auf den Bereich Schule konzentriert. Workshops, Ausstellungen und Unterrichtsmaterialien wurden nach Prinzipien des Globalen Lernens gestaltet. LehrerInnen können sich seit vielen Jahren in Seminaren und Lehrgängen zu Globalem Lernen weiterbilden. In der Ausbildung für LehrerInnen hat das Globale Lernen bisher nur am Rande Platz gefunden.

Eine der zentralen zukünftigen Herausforderungen für Globales Lernen ist sicher die Übertragung des Konzepts und der Angebote auf außerschulische Bildungsbereiche.

1. Befreiende Bildung?

Im Vorfeld des Symposiums „Volksbildung heute?“ fand ein Dialogabend statt, der sich mit der Frage nach „befreiender Bildung im 21. Jahrhundert“ beschäftigte. Wie könnte befreiende Bildung heute aussehen? Welches politische Potenzial haben Ansätze emanzipativer Bildungsarbeit, unter anderem das Globale Lernen? Wo sind die Räume für befreiende Bildung oder wo könnten sie geschaffen werden? Im Anschluss an die interessante Diskussion dieses Abends möchte ich im Folgenden einige Über-

legungen zu Globalem Lernen vertiefen und auch in Beziehung zu einigen Diskussionssträngen des Symposiums setzen.

In den konzeptiven Grundlagen für Globales Lernen wird nicht explizit von „befreiender Bildung“ gesprochen. Implizit ist in den verschiedenen Zugängen zu Globalem Lernen jedoch immer eine emanzipatorische, auf die „Ermächtigung“ von Menschen ausgerichtete Dimension enthalten. Globales Lernen definiert den Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der globalen und komplexen Welt als zentrale Herausforderung für Bildung. Globales Lernen fördert die Fähigkeiten von Menschen, komplexe globale Zusammenhänge wahrzunehmen und sich selbst in diesen komplexen Strukturen zu verorten. Menschen sollen in ihrem Umgang mit den Widersprüchen, Unsicherheiten und den Veränderungen, die der rasche soziale Wandel heute mit sich bringt, unterstützt werden.

Die Moderne weist eine Vielfalt an Möglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung auf, während durch Traditionen vorbestimmte Lebensmuster immer weniger Orientierung bieten. Sozialer Wandel und Globalisierungsprozesse fördern die Pluralität von Lebensformen. Unterschiedliche Möglichkeiten der Lebensgestaltung werden ebenso sichtbar wie die Unterschiedlichkeit von Werthaltungen und Normen. Damit findet bereits der Prozess der individuellen Identitätsbildung in einer Welt voll vielfältiger Möglichkeiten, Widersprüchen und Unsicherheiten statt. Gleichzeitig wirken gesellschaftliche Meta-Erzählungen, die das Werte- und Normensystem einer Gesellschaft wesentlich prägen. Dazu gehört etwa die „Erzählung“ von der Erwerbsgesellschaft, die Identität und die notwendigen Ressourcen für ein „gutes Leben“ sichert – und die mittlerweile der tatsächlichen Realität sozialer Ausgrenzung der Nicht-Erwerbstätigen entgegensteht. Oder die Propagierung von Chancengleichheit für alle Bevölkerungsgruppen, während eine frühe soziale Selektion und Exklusion gerade im Bildungssystem die Realität bestimmt. Widersprüche um Widersprüche, die zunächst einmal der/die Einzelne zu bewältigen hat. Die Komplexität der Rahmenbedingungen für die eigene Lebensgestaltung wahrzunehmen und ein Stück weit beurteilen, bewerten und eventuell verändern zu können bedeutet eine große Herausforderung für den einzelnen Menschen. Sie wird auch als bedeutende Herausforderung für Bildung gesehen. Der deutsche Pädagoge Hartmut von Hentig schreibt in seinem Essay zu Bildung, dass sich der gebildete Mensch selbständig im Sinne von selbst-verantwortlich

verhält. Wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Probleme sind „nicht mit einzelnen Maßnahmen, Kenntnissen und Entscheidungen zu überwinden, sondern allein mit der ganzen Person. Sie muss ein Maß für Menschlichkeit, einen Anspruch auf Glück, die Offenheit von Geist und Seele, Selbstgewissheit durch Selbstprüfung haben, nein nicht etwas *haben*, sondern etwas *sein*: menschlich, glücksfähig, geöffnet, selbstbewusst, weil weltbewusst, vernünftig und vernunftkritisch.“ (Hentig 1996: 96, Herv. i. Orig.)

Es geht darum, Chancen und Risiken von Lebensgestaltung zu erkennen und zu erfassen, was individuell gestaltbar, was strukturell bedingt und damit der eigenen Gestaltung großteils entzogen ist. Damit wird es möglich, die Grenzen der eigenen Verantwortlichkeit zu sehen. All das bedeutet einen Zugewinn an Freiheit, im Sinne „bewusster“ Entscheidungen. In dieser Hinsicht kann Globales Lernen wesentlich zu dem beitragen, was Andreas Novy „die Welt lesen lernen“ nennt.

2. Globales Lernen und das Politische

Wie verhält es sich mit der Beziehung zwischen Bildung und Politik? Diese Frage hat ja das Symposium „Volksbildung heute?“ wesentlich durchzogen. Und sie durchzieht auch den Diskurs um Globales Lernen.

So forderte Marianne Gronemeyer auf, Bildung als bloßes Geschehen abseits von politischer Instrumentalisierung zuzulassen. Martin Jäggle definierte Bildung als soziales Geschehen, an dessen Anfang die Fragwürdigkeit der Verhältnisse stehe. Im Globalen Lernen beginnen Bildungsprozesse bei der Lebenswelt der Teilnehmenden. Von der sozialen Nähe ausgehend werden Themen in einen größeren räumlichen Bezug gesetzt und zudem in ihrem globalen Kontext behandelt. Es gilt also im Globalen Lernen, das eigene Lebensumfeld zu erforschen und fragend zu entdecken. Globales Lernen sieht sich damit auch in der Tradition Paulo Freires, dessen Bildungsansatz das fragende Lernen betont. Marianne Gronemeyer und Martin Jäggle haben in ihren einleitenden Statements beim Symposium „Volksbildung heute?“ ebenfalls darauf verwiesen, dass Bildung zunächst damit beginnt, Fragen zu stellen. Fragen stellen bedeutet, „sich zu bilden“, und Aufgabe der Bildung ist es, den nötigen Rahmen herzustellen. Fragendes

Lernen, ausgehend vom eigenen konkreten Lebensumfeld, stand auch im Mittelpunkt der problemformulierenden Bildung Paulo Freires, wobei Andreas Novy darauf verweist, dass die Fragen über die eigene Umwelt unweigerlich in die große Frage münden: Kann es auch anders sein?

Die Verflechtung der eigenen Existenz (im Sein und im Handeln) im globalen Kontext zu erforschen bedeutet unter anderem, sich mit sozialen, politischen oder wirtschaftlichen Fragen zu beschäftigen. Im Sinne des skizzierten fragenden Lernens und des Erfordernisses nach multiperspektivischen Themenzugängen führt Globales Lernen auch zur Auseinandersetzung mit Alternativen etwa in sozioökonomischen und politischen Entwicklungen. Globales Lernen ist Bildung, die Menschen in ihrem Verhältnis zu Politik stärkt und die Entfaltung jener Kompetenzen fördert, die eine Teilnahme an gesellschaftlichen, aber auch politischen Prozessen ermöglichen. Somit ist Globales Lernen infolge seiner Zielsetzungen auf die Politisierung von Menschen ausgerichtet.

Hartmut von Hentig spricht von einer engen Verbindung zwischen Bildung und Politik. Eine Bildung, die nicht zur Politik führt, also nicht zur Wahrnehmung der eigenen Rolle – oder Verantwortung – im Gemeinwesen angeleitet und befähigt hat, ist für Hentig keine Bildung. Konkret meint er damit die Befähigung zur Prüfung, Erörterung, Beratung, Beurteilung politischer Sachverhalte und zur daraus folgenden Entscheidung; die Einsicht in die Weisheit oder Torheit von Prozeduren und Institutionen oder auch die Wahrnehmung von Macht, die wir selbst erleiden oder ausüben, sowie die Zivilcourage gegenüber den „Vielen, den Oberen und den Stärkeren“ (Hentig 1996: 99).

Die Ausrichtung Globalen Lernens auf Politisierung bzw. die Herausbildung von politischem Bewusstsein und eines Bewusstseins von Verantwortung bedeutet jedoch nicht, dass Globales Lernen ein politisches Konzept ist. Globales Lernen muss – wenn es auf die selbständige Entwicklung von Menschen zielt – ergebnisoffene Bildungsprozesse anstreben. Die humane Gestaltung unserer (globalen) Gesellschaft braucht politische Maßnahmen und Strukturen und Prozesse der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung. Diese herzustellen kann nicht Aufgabe von Bildung sein, Bildung kann keinen Ersatz für Politik darstellen.

Im Zusammenhang mit der Frage, wie sich Globales Lernen zum Politischen verhält, ist zudem ein aktueller Paradigmenstreit im (Theorie-)

Diskurs zu Globalem Lernen zu sehen. Dabei geht es um die Normativität der Konzepte zu Globalem Lernen. Auf der einen Seite formulieren handlungstheoretische Entwürfe normative Bildungsziele und Inhalte Globalen Lernens. Dazu zählen letztlich auch einige der bisher in diesem Text angeführten Ziele und Erfordernisse Globalen Lernens sowie die Orientierung am Leitbild für eine zukunftsfähige bzw. nachhaltige Entwicklung. Auf der anderen Seite steht ein evolutionär und systemtheoretisch begründeter Ansatz, der die Entwicklung zur Weltgesellschaft beschreibt und Menschen auf das Leben in dieser Weltgesellschaft und in einer ungewissen Zukunft vorbereiten sowie den Umgang mit Komplexität lehren will. Skeptisch wird dabei die (verbreitete) Annahme, dass normativ orientierte Bildungsangebote zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen, beurteilt.

Aus meiner Sicht ist Globales Lernen jedoch nicht neutral und wertfrei zu denken, sondern hat – wie Bildung generell – immer einen normativen Bezugsrahmen. Lassen sich Definitionen und Aufgaben von Bildung tatsächlich ohne normativen Horizont, aus dem sie ihre Legitimität beziehen, beschreiben? Dieser normative und meines Erachtens nach immer vorhandene Bezugsrahmen soll offen gelegt, reflektiert und zur Diskussion gestellt werden. Er ist unbedingt mit ergebnisoffenen Bildungsprozessen zu verknüpfen, deren Ziele letztlich immer nur in der Stärkung der Selbständigkeit, Selbstverantwortung und des Selbst-Bewusstseins von Menschen liegen können.

Marta Gregorčič folgert in ihrem Beitrag sehr radikal, dass in kapitalistischen Gesellschaften das Politische des menschlichen Tuns verleugnet wird. Dadurch wird Bildung um die Inhaltskritik und Reflexion der Praxis gebracht und gleichzeitig aus dem Leben des Einzelnen und der Gesellschaft herausgerissen.

Das Politische wieder stärker in den Diskurs um Bildung, Entwicklungspolitik und Globales Lernen zu bringen erscheint schwierig. Orientieren wir uns nicht allzu sehr am Möglichen, das heißt am Durchsetzbaren? Sind Visionen, radikales Denken, der Streit um Positionierungen nicht längst der Tugend einer verordneten Bescheidenheit gewichen? Und laufen wir so nicht Gefahr, dass damit auch der Diskurs um „das Mögliche“ stirbt? Freiheit birgt Risiko ...

Literatur

Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung*. München/Wien: Hanser.

Abstracts

Zentrale Fragestellung dieses Beitrages ist das Verhältnis zwischen Globalem Lernen und dem pädagogischen Ansatz Paulo Freires. Steht bei Freire die Befreiung im Zentrum der Reflexionen, so rückt das Globale Lernen den Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der globalen und komplexen Welt in den Mittelpunkt seiner Konzepte. Der Artikel diskutiert die Konsequenzen dieses Unterschiedes im Hinblick auf politische Aktionsformen und fragt weiters nach der Bedeutung eines normativen Horizontes, vor dem pädagogisches Handeln stattfindet.

Global Education was introduced as a new concept in development in the 1990^{ies}. This article discusses the differences between this rather new concept and the much older approach of Paulo Freire. In Freire's pedagogy, liberation represents a core concept. Global Education focusses, in contrast, more on the skills of individuals that help them to act in a globalized and complex world. What are the consequences of these differences? This is discussed particularly in the context of various forms of political articulations. Furthermore, the author asks which role is played by the normative context of such pedagogic concepts.

Heidi Grobbauer
KommEnt
Elisabethstraße 2 / 5. Stock,
A-5020 Salzburg
Heidi.Grobbauer@komment.at

PIA LICHTBLAU

Volksbildung und die Frage nach der Autonomie

*Und weil der Prolet ein Prolet ist
Drum wird ihn kein anderer befreien.
Es kann die Befreiung der Arbeiter nur
Das Werk der Arbeiter sein.
Drum links, zwei, drei!
(Brecht 1934)*

Wer sich mit *educação popular* bzw. Volksbildung beschäftigt, wird früher oder später zwangsläufig auf Fragen nach Autonomie und Emanzipation stoßen – und sich in einem Dilemma wiederfinden. Autonomie ist das Ziel jeder emanzipatorischen Bildung. VolksbildnerInnen wollen mit Hilfe ihrer Bildungstätigkeit gewöhnlich dazu beitragen, die Welt ein bisschen besser zu machen – gerechter, sozialer, friedlicher. Gleichzeitig wollen sie aber eines ganz bestimmt nicht: indoktrinieren und den BildungsteilnehmerInnen ihre (in ihren Augen richtige) Sicht der Welt aufdrängen. Vielmehr wollen sie zu selbständigem, kritischem Denken ermutigen, dazu, Realitäten zu hinterfragen und eigene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen. Damit durchlaufen sie, im Sinne Freires, einen Prozess der Humanisierung, der zur Aufhebung der herrschenden Dualität UnterdrückterIn–Unterdrückte/r und damit zu einer egalitären Gesellschaft führt (vgl. Novy i.d.H.).

Doch bis dorthin ist es ein weiter Weg, auf dem sich viele Fragen im Zusammenhang mit Autonomie stellen. Was eigentlich ist Autonomie? Wie kann ich selbst Autonomie erlangen? Was bedeutet Autonomie für das Zusammenleben von Gesellschaften? Wie kann ich bzw. wie kann Volksbildung zur Autonomie anderer beitragen? Kann man zur Autonomie erziehen? Und schließlich: Wie können Menschen motiviert werden, an einem emanzipatorischen Bildungsprozess teilzunehmen? Wie können Menschen dazu

angeregt werden, sich selbst aus ihrer Unterdrückung, damit aber auch aus der Behaglichkeit ihrer Unmündigkeit zu befreien?

Diesen Fragen möchte ich mich in diesem Kommentar nähern. Am Versuch, sie zu beantworten, sind bereits andere, erfahrenere Menschen gescheitert. Insofern soll dieser Kommentar auch keine Antworten bieten, sondern Denkanstöße.

Direkter Ausgangspunkt für das Verfassen des Kommentars sind die beiden in diesem Heft veröffentlichten Artikel von Andreas Novy und Marta Gregorčič. Neben der Reflexion auf diese beiden Beiträge fließen aber neben anderen Werken auch zahlreiche eigene Beobachtungen und Erfahrungen ein, die ich im Zuge meiner Bildungsarbeit als Aktivistin des globalisierungskritischen Netzwerks Attac sammeln konnte.

1. Autonomie?

Etymologisch kommt das Wort „Autonomie“ aus dem Griechischen und setzt sich aus „autos“ („selbst“) und „nomoi“ („die Gesetze“) zusammen (Martens 1996). Autonomie bedeutet also Eigengesetzlichkeit, Selbst-Gesetzgebung. Autonome Menschen leben somit nach Gesetzen, die sie sich selbst auferlegt haben. Um autonom leben zu können, muss ein Mensch in der Lage sein, kritisch zu denken, seine eigene Situation und die seines Umfeldes zu hinterfragen, um somit Wünsche, Bedürfnisse, Möglichkeiten und Grenzen sowohl von sich selbst als auch von anderen erkennen zu können. Das Zusammenleben autonomer Individuen bedeutet somit nicht ein Leben ohne Regeln, Autoritäten und Gesetze. Autonomie bedeutet vielmehr, diese Dinge gemeinsam zu verhandeln, zu diskutieren und festzulegen. Somit unterscheidet sich Autonomie fundamental von reinem Egoismus oder vom „Naturzustand“ (Hobbes 1986), in dem das Recht des Stärkeren das alles Entscheidende ist.

Die Bedingung der Möglichkeit einer autonomen Gesellschaft ist also, den Gedanken Freires folgend, die „Humanisierung aller Menschen“ (Freire 1984: 36), im Zuge deren sich sowohl die UnterdrückterInnen als auch die Unterdrückten aus den Fesseln der strukturellen Ungerechtigkeit befreit haben. Nur auf Basis der Freiheit aller kann eine Gesellschaft ohne Unterdrückung und damit eine Gesellschaft autonomer Individuen entstehen.

Das Wort „Freiheit“ stellt einen Schlüsselbegriff im Zusammenhang mit Autonomie dar. Zur Frage „Was ist Freiheit?“, heißt es in der *Proletenpassion*, einem satirischen Oratorium der österreichischen Polit-Rock-Gruppe *Die Schmetterlinge* aus dem Jahre 1976 (Die Schmetterlinge 2001): „Freiheit ist die Vielfalt der Möglichkeiten. Hat der Kapitalist die meisten Möglichkeiten, ist es die Freiheit des Kapitalisten. Hat der Arbeiter die meisten Möglichkeiten, ist es die Freiheit des Arbeiters.“ Diese Vielfalt der Möglichkeiten bildet also den Gradmesser der Freiheit – und stellt gleichzeitig das Ausmaß der Unsicherheit dar, mit der Individuen und Gesellschaften leben müssen. Freiheit bedeutet demnach auch, Verantwortung übernehmen müssen, seinen Verstand gebrauchen müssen, Entscheidungen treffen müssen. Freiheit stellt nicht zuletzt eine Herausforderung dar. Sich dieser zu stellen und nicht in der Behaglichkeit der eigenen Unmündigkeit zu verharren (Kant 2007) erfordert einiges an Mut – und Autonomie. Woher aber kommt dieser Mut, kommt die Autonomie? Wie kann Bildung zu ihrer Entstehung beitragen? Wie kann sie diesen Mut zur Autonomie fördern?

2. Zur Autonomie erziehen – ein Widerspruch in sich?

Lehrende befinden sich in einem emanzipatorischen Bildungsprozess zwangsläufig in einem Spannungsfeld, denn eigentlich birgt der Anspruch, zur Autonomie erziehen zu wollen, einen Widerspruch in sich. Schließlich bedeutet Autonomie Willensfreiheit – und die muss vom lernenden Subjekt selbst kommen und kann nicht anerzogen werden. Ganz ohne Anleitung scheinen Bildungsprozesse allerdings nicht zu funktionieren – auch Paulo Freire hielt eine Selbstbefreiung ohne Anleitung und Orientierung nicht für möglich (Novy i.d.H.). Die Rolle des Lehrenden muss es also sein, eine möglichst geringe Rolle zu spielen, sich selbst zurückzunehmen, die Lernenden aber darin zu unterstützen, ihre eigenen Wege zu finden. Das Ziel muss sein, ihre individuelle und gesellschaftliche Autonomie zu fördern. Mit den Worten der Anarchistin und Feministin Louise Michel muss Erziehung darauf abzielen, freie Menschen zu bilden, die „Achtung und Liebe für die Freiheit der anderen empfinden“ (zitiert in Grunder 1998: 72).

Marta Gregorčič beschreibt in ihrem Artikel (neben anderen Initiativen) eindrücklich, wie Bildung in zapatistischen Gemeinden als kollektiver, autonomer Prozess organisiert wird; Andreas Novy und Carlos Winckler befassen sich intensiv mit den Gedanken und dem Wirken Paulo Freires. Sowohl die erwähnten wie auch andere Beispiele emanzipatorischer Bildungsprojekte weisen Gemeinsamkeiten auf, die ich – ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen – in Schlüsselbegriffe fassen und im Folgenden näher betrachten möchte, da ich sie als unabdingbare Grundlage emanzipatorischer Bildungsarbeit einschätze.

2.1 Schlüsselbegriff Neugier

Bereits Säuglinge erkunden und erforschen ihre Welt, diese angeborene, „natürliche“ Neugier wird zu Recht oft als eine der wesentlichsten Fähigkeiten des Menschen betrachtet. Paulo Freire (2007: 29) betont die Wichtigkeit der „epistemologischen Neugier“. Neugier wird aber sowohl durch die Gesellschaft (Neugier wird allzu oft als negative Eigenschaft verstanden) als auch durch Bildungsinstitutionen unterdrückt und „abgezogen“. In einem Bildungssystem, das auf dem „Bankierskonzept“, wie Paulo Freire es nennt, basiert und in dem Lernende dazu genötigt werden, sich als endgültig dargestelltes Wissen eintrichtern zu lassen, ist es nicht verwunderlich, dass Neugier schlicht verkümmert. Auch Marta Gregorčič stellt fest, dass die Pädagogik auf der Verkrüppelung und Ausnutzung der Lernenden zu passiven EmpfängerInnen basiert und sie so zu „Deponien des Wissens“ macht, anstatt zum selbständigen Denken, Reflektieren und Handeln anzuregen.

Neugier ist aber eine wesentliche Voraussetzung für selbstbestimmtes Lernen und damit in weiterer Folge für autonomes, selbständiges und solidarisches Handeln, das zu einer Gesellschaftsveränderung führen kann. Im Sinne einer emanzipatorischen Bildung muss Neugier daher nicht nur nicht unterdrückt, sondern bewusst gefördert werden.

2.2 Schlüsselbegriff Relevanz für eigene Lebensrealität

Für die problemformulierende Bildung, die dem Bildungskonzept von Paulo Freire zu Grunde liegt, bildete das konkrete Lebensumfeld den Ausgangspunkt (vgl. Novy i.d.H.). Dieser Ansatz schließt an den Gedanken der Förderung von Neugier an, denn natürlich ist es deutlich einfacher, sich

für Dinge zu interessieren, die einen selbst unmittelbar betreffen. Miguel Darcy de Oliveira beschreibt in einem Artikel über seine Exilerfahrungen mit der italienischen Arbeiterbewegung der 1960er und 1970er Jahre eindrücklich, wie partizipatorische Bildung im Rahmen des Projekts *150 horas* organisiert wurde. ArbeiterInnen besuchten Kurse, die mit der Erzählung der jeweils eigenen Lebensgeschichte begannen. Gemeinsam analysierten sie diese Geschichten und formulierten Probleme, die alle Beteiligten betrafen. In weiterer Folge erarbeiteten sie Fragen zu diesen Problemen, auf die im Rahmen von Arbeitsgruppen Antworten gesucht wurden. LehrerInnen unterstützten die Gruppen in ihren Recherchen, trugen theoretisches Wissen und Fertigkeiten bei und erforschten so gemeinsam mit den ArbeiterInnen komplexe gesellschaftliche Strukturen wie das Gesundheitssystem, die kapitalistische Form der Arbeitsteilung etc. Auf diese Weise erforschten ArbeiterInnen gemeinsam mit LehrerInnen ihre soziale Realität, wie nebenbei lernten sie dadurch auch noch Lesen und Schreiben, beschäftigten sich mit Mathematik und Statistik und entwickelten unter anderem organisatorische und rhetorische Fähigkeiten (Darcy de Oliveira 1980).

Die zapatistische Pädagogik, die Marta Gregorčič beschreibt, folgt ebenfalls diesem Prinzip, indem sie unmittelbar aus den Notwendigkeiten des täglichen Lebens und Kampfes entspringt und sich kollektiv innerhalb der Gemeinschaften entwickelt. Gregorčič bezeichnet diesen Prozess explizit als autonom, da ein selbstbestimmter Bildungsprozess die Grundlage für Autonomie im Bereich des täglichen Lebens und der Politik bedeutet.

2.3 Schlüsselbegriff Selbstbewusstsein

Lernen weckt das Bewusstsein, schreibt Andreas Novy in seinem Artikel und meint damit die Fähigkeit, seine eigene Umwelt als komplex und widersprüchlich wahrzunehmen. Um dies zu ermöglichen, müssen Bildungsprozesse notwendigerweise an der Lebensrealität der Lernenden ansetzen, denn indem Lernende ihre eigene Welt zum Ausgangspunkt machen, erforschen sie ihre eigene Umgebung, ihre eigene Geschichte und die Strukturen, die diese determinieren – ein Prozess, der dazu führt, auch die eigene Rolle in dieser Realität zu erfassen, sich also seiner selbst bewusst zu werden und sich als AkteurIn mit Handlungsmöglichkeiten zu begreifen. Antonio Gramsci schrieb dazu: „Sich selbst zu kennen, will heißen, sein eigenes Sein zu leben, sich von den anderen abzuheben, aus dem Chaos auszubrechen, ein

Element der Ordnung zu sein, aber der eigenen Ordnung und der eigenen, einem Ideal verpflichteten Disziplin“ (zitiert in Merkens 2004: 17).

Noch einen Schritt weiter gehen beispielsweise Frigga Haug und Dorothy Smith, die ein Bewusstsein der eigenen Körperlichkeit als Voraussetzung ihrer feministischen Pädagogik beschreiben (vgl. Novy i.d.H.). Auch Karl Marx führt in den *Vorschlägen für das Programm der Internationalen Arbeiterassoziation* körperliche Erziehung neben geistiger und polytechnischer als einen integralen Bestandteil der Bildung an (Marx 1956: 194f.). Körperliches Training trägt dazu bei, sich des eigenen Körpers bewusst zu werden und ihn darüber hinaus gebrauchen zu lernen, was wiederum zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins führen kann.

Der Film *Rhythm is it!* zeigt dies exemplarisch: Er dokumentiert ein Projekt, das Sir Simon Rattle mit Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft durchgeführt hat, unter anderem mit SchülerInnen aus dem berüchtigten Berliner Stadtteil Neuköln. Der Film dokumentiert die dreimonatige Trainingsarbeit; ergänzend dazu wurden einige der TeilnehmerInnen immer wieder interviewt. Sie erzählen von ihren familiären Situationen, schulischen Problemen und der Aussichtslosigkeit, in der sie sich befinden. Erschreckend ist dabei, wie wenig Hoffnung diese Jugendlichen haben, wie wenig sie sich aber auch selbst zutrauen. Und das ist das Faszinierende an diesem Film – im Lauf des Trainings wird schon die Körpersprache der Jugendlichen deutlich selbstbewusster, einige von ihnen entwickeln direkt Ehrgeiz. Ein Mädchen, das zu Beginn des Films resignierend gemeint hat, sie würde die Klasse ohnehin wiederholen müssen, was aber irrelevant sei, hat sich zum Schluss des Filmes einer professionellen Tanzgruppe angeschlossen und ist höchst motiviert, ihre schulischen Defizite zu überwinden, um die Klasse doch noch abschließen zu können.

2.4 Schlüsselbegriff Dialog auf gleicher Augenhöhe

Das grundlegende Prinzip jeder emanzipatorischen Bildung dürfte aber jenes der Gleichberechtigung aller sein. So gut wie alle Konzepte radikaler, libertärer oder sonstiger emanzipatorischer Bildungstheorien verweisen darauf, dass die Dualität zwischen Lehrenden und Lernenden aufgebrochen werden muss. Paulo Freire hielt eine Haltung des Selbstzweifels, Respekts und Verständnisses gegenüber anderen und deren Lebens- und Denkweisen für grundlegend; Antonio Gramsci maß Alltagswissen und

Alltagskultur besondere Bedeutung bei und auch die feministische Theorie akzeptiert die Dualität von ExpertInnen und LaiInnen nicht (vgl. Novy i.d.H.). Marta Gregorčič schreibt, dass im Verständnis der ZapatistInnen Bildung nur möglich sein kann, wenn „niemand niemanden lehrt“. Weiters beschreibt sie die Grundsätze militanter Forschung, die unter Einbeziehung des eigenen, forschenden Subjekts gemeinsam forscht und dabei auf Fähigkeiten und Wissen der am Forschungsprozess Beteiligten zurückgreift und diese für alle zugänglich macht (Gregorčič i.d.H.). Angesichts dessen scheint das zapatistische Prinzip zu kurz gegriffen. Sinnvoll scheint es vielmehr, dass jede und jeder alle lehrt – und gleichzeitig niemand niemanden, in dem Sinn, dass das Ziel der gemeinsamen Tätigkeit nicht die Vermittlung bereits bestehenden Wissens, sondern die gemeinsame Generierung neuer Erkenntnisse ist.

Um einen solchen gemeinsamen Prozess überhaupt möglich zu machen, ist es zunächst notwendig, das in unserer Gesellschaft herrschende Verständnis davon, was „Bildung“ ist, grundlegend zu überdenken. Generell wird theoretisches Wissen als höher stehend bewertet als Erfahrungswissen, Menschen ohne höheren Bildungsabschluss werden als ungebildet bezeichnet und Lernen wird mit dem Ansammeln von Wissenshappen gleichgesetzt. Wobei Wissen, um als solches anerkannt zu werden, in Büchern verewigt und gewissermaßen amtlich anerkannt sein muss. Nur auf Basis eines Bildungsverständnisses, das keine derartige Hierarchisierung vornimmt, wird es einem Lehrenden möglich, seine Rolle entsprechend den Anforderungen eines gleichberechtigten Bildungsprozesses zu erfüllen und sich selbst als TeilnehmerIn und damit als lernend zu begreifen.

3. Autonomie als Voraussetzung für Volksbildung

Die Förderung sowohl individueller als auch gesellschaftlicher Autonomie kann also als das Hauptziel emanzipatorischer Bildung betrachtet werden. Wer aber nimmt eigentlich überhaupt an Volksbildung teil? Und warum nehmen so viele eben *nicht* teil? Warum ergeben sich so viele Menschen in ihre zum Teil unvorstellbar harten Schicksale, ohne die herrschenden Verhältnisse zu hinterfragen?

Der Schritt, sich an einem Volksbildungsangebot zu beteiligen oder gar selbst eine Initiative ins Leben zu rufen, ist für viele Menschen kein leichter. Beim Besuch eines Alphabetisierungskurses in São Paulo erzählten zwei KursleiterInnen über die Hindernisse, die *vor* der Teilnahme am Kurs überwunden werden müssen (Lichtblau 2007). Die Gründe sind vielfältig – die Frage nach der Autonomie spielt aber bei fast allen eine wichtige Rolle.

3.1 Materielle Autonomie

Was mich bei meinen Aufenthalten in den Großstädten Brasiliens, aber auch Indiens, immer wieder aufs Neue schockiert und nachdenklich gemacht hat, sind die unglaubliche Armut und das Elend, in dem viele Menschen leben müssen. Menschen aller Altersklassen, die auf der Straße leben, unter Vordächern oder Brücken schlafen, notdürftig mit Lumpen bekleidet, am ganzen Körper vom Schmutz der Stadt bedeckt. Aber auch in Österreich, wo ich eine Nacht lang Obdachlose in Wiener Bahnhöfen interviewt habe, existiert unvorstellbares Elend. Gemein ist den Ärmsten hier wie dort, dass ihr Alltag an sich schon einen immerwährenden Kampf darstellt – einen Kampf ums Überleben, um Nahrung, Kleidung, einen Schlafplatz. Dass diese Menschen weder Zeit noch Ruhe, Muße und Energie aufbringen können, über ihre Situation zu reflektieren und herrschende Verhältnisse in Frage zu stellen und zu bekämpfen, erscheint mir nur zu verständlich.

3.2 Menschenwürde

Das Wort „Selbstwertgefühl“ sagt viel aus: Sich selbst wert zu fühlen, als Mensch geachtet und respektiert zu werden, ist grundlegend für jegliches eigenständige Handeln. Menschen, die sich selbst überflüssig, nutzlos und wertlos fühlen, handeln auch nicht. Exemplarisch nachvollziehen lässt sich dies anhand der berühmten Studie über die Arbeitslosen von Marienthal (Jahoda et al. 1975). Der Ortsteil von Gramat-Neusiedl bestand aus den Wohnsiedlungen der ArbeiterInnen der dort ansässigen Textilfabrik und verfügte über ein reiches soziales und kulturelles Leben. Es gab Sportvereine, Chöre, Feste etc. Ein Park wurde von den ArbeiterInnen gemeinsam gepflegt und genutzt. Mit der Schließung der Fabrik verloren alle MarienthalerInnen ihren Arbeitsplatz, der Niedergang des Ortsteils begann. Gleichzeitig schliefen alle Aktivitäten, die früher in der kargen Freizeit verfolgt wurden, ein.

3.3 Gesellschaftliche Anerkennung

Ein großes Hindernis, aktiv zu werden, ist Scham. Ein Teilnehmer des erwähnten Alphabetisierungskurses berichtete offen, dass er sich lange schämte, zuzugeben, nicht lesen und schreiben zu können. Druck, der vom sozialen Umfeld ausgeübt wird, kann ebenfalls von einer Teilnahme abhalten. Besonders Frauen werden oft von ihren eigenen Familien lächerlich gemacht, wenn sie sich weiterbilden wollen – auch davon berichteten die Kursleiterinnen in São Paulo. Ein Bekannter von mir hat, Jahre nach seinem Lehrabschluss, einen Literaturkurs an einer Volkshochschule besucht. Aus Angst, lächerlich zu erscheinen, hat er anfangs behauptet, einen Computerkurs zu besuchen.

Diese Hürden, die einem von Seiten der Gesellschaft in den Weg gelegt werden, zeugen von einem merkwürdigen Bildungsverständnis. Sie zu ignorieren und trotzdem an Volksbildungsangeboten teilzunehmen erscheint mir bereits Ausdruck individueller Autonomie zu sein.

3.4 Lernen will gelernt sein

Chancengleichheit in Bezug auf das Bildungssystem wird gemeiniglich verstanden als Gleichheit der Zugangsmöglichkeiten, was wiederum mit der Abwesenheit finanzieller Zugangsbarrieren wie Schul- und Studiengebühren gleichgesetzt wird. Übersehen wird dabei, dass dies nur auf Basis tatsächlich gleicher Ausgangspositionen wirklich Gleichheit bedeuten kann, die Ausgangspositionen allerdings, abhängig vom sozialen Umfeld, sehr unterschiedlich sind. Pierre Bourdieu definiert dies als das soziale Kapital, das durch die Sozialisation erworben wird und stark vom sozialen Kapital des primären sozialen Umfeldes, insbesondere der Familie, beeinflusst wird (Bourdieu 2001). Autonomie als die Fähigkeit zu lernen, muss also erworben werden. Studien über die Auswirkungen der pädagogischen Kindersendung *Sesamstraße* haben gezeigt, dass derartige Fernsehsendungen nicht zu einer Verringerung der Wissenskluft führten, sondern diese im Gegenteil noch vergrößerten. Kinder aus höherer sozialer Schicht, deren Eltern über ein höheres Bildungsniveau verfügen, profitieren mehr als Kinder aus sozial schwächeren Familien. Antonio Gramsci hat mit seinen Ideen einer „Einheitsschule“ Überlegungen dazu angestellt, wie eine Gleichheit dieses sozialen Kapitals oder des Kulturkapitals, wie Marta Gregorčič (i.d.H.) es nennt, innerhalb des Schulsystems hergestellt werden kann.

4. Conclusio

Paulo Freire wollte mit seiner Bildungsarbeit die Unterdrückten der Gesellschaft dazu ermutigen, gegen Privilegien und Macht der UnterdrückterInnen zu kämpfen, sich für ihre Rechte einzusetzen. Er wollte aber noch viel mehr: Die Unterdrückten sollten nicht nur sich selbst befreien, sondern eine neue Gesellschaft errichten und damit auch die UnterdrückterInnen aus ihren Zwängen befreien. Ein hohes Ziel – da es doch von den Unterdrückten verlangt, nicht einfach die Rollen zu tauschen und sich selbst Macht und Privilegien zu verschaffen.

Aber kann das funktionieren? Andreas Novy räumt in seinem Artikel ein, dass Unterdrückte nicht per se bessere Menschen sind, sondern zum großen Teil immer auch MitläuferInnen und MittäterInnen – wollen diese Menschen wirklich eine andere Gesellschaft? Und wenn ja, kann eine Gesellschaft sozialer Gerechtigkeit, basierend auf Freiheit und Solidarität, gegen den Willen der herrschenden Klasse erkämpft werden? Oder muss Volksbildung nicht vielmehr versuchen, auch diese zu erreichen und für die Ungerechtigkeiten der bestehenden Strukturen zu sensibilisieren? Ist in Zeiten eines neoliberalen Kapitalismus überhaupt noch so klar erkennbar, wer wen unterdrückt?

Klar definierbare UnterdrückterInnen – KapitalistInnen, GroßgrundbesitzerInnen etc. – gibt es gerade in sogenannten „entwickelten“ Ländern wie Österreich immer weniger. Konzerne gehören kaum mehr einzelnen Personen oder Familien, sondern sind in Form von Aktiengesellschaften organisiert, deren Anteile wiederum über verschiedene Fonds über weite Teile der Weltbevölkerung verstreut sind. Die Forcierung fondsbasierter Anlageformen sowie die Umstellung von Pensionssystemen und Gesundheitsvorsorge führen dazu, dass immer mehr Menschen, die eigentlich nicht zu den Privilegierten der Gesellschaft zu zählen sind, direkt oder indirekt solche Anteile besitzen. Im Rahmen unserer Bildungsarbeit bei *Attac* versuchen wir, solche Strukturen und die dahinter liegenden Prinzipien aufzuzeigen und die Vorteile einer solidarisch organisierten Welt zu verdeutlichen. Dabei haben wir keine klar definierte Zielgruppe, sondern richten uns an alle – in der Überzeugung, dass eine andere Gesellschaft nur durch die gemeinsame Gestaltung aller entstehen kann.

Andreas Novy betont, dass die Unmündigkeit der Unterdrückten nicht selbst verschuldet, sondern das Ergebnis ungerechter Strukturen ist. Ich habe im vorangehenden Kapitel einige strukturelle Ursachen erwähnt, die Menschen davon abhalten, aktiv zu werden.

Emanzipatorische Bildung muss zu gesellschaftlichen und politischen Fragen klar Stellung beziehen und nicht nur zu politischer Partizipation aufrufen und ermächtigen, sondern auch zumindest mitkämpfen. Ein Leben in Würde und unter einigermmaßen gesicherten finanziellen Verhältnissen muss für alle Mitglieder einer Gesellschaft möglich sein und will erkämpft und verteidigt werden. Das Streben nach Bildung und politischer Partizipation muss im Verständnis der Gesellschaft positiv konnotiert sein. Das Bewusstsein, dass Bildung mehr ist als verwertbares Wissen, muss daher an die Öffentlichkeit getragen werden. Ernst gemeinte Volksbildung kann daher nicht nur in Bildungsarbeit an sich bestehen – sie muss auch selbst politisch aktiv sein.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brecht, Bertolt (1934): Einheitsfrontlied. <http://www.gpa-fsg.at/lieder/arbeiterlieder/Einheitsfrontlied/lied.htm>, 30.4.2007.
- Darcy de Oliveira, Miguel (1980): Conhecer para transformar. Os operários italianos compõem uma sonata para os patrões. In: Freire, Paulo/Darcy de Oliveira, Miguel/Darcy de Oliveira, Rosiska/Ceccon, Claudius: Vivendo e aprendendo. Experiências do Idac em educação popular. São Paulo: livraria brasiliense editora, 15-37.
- Die Schmetterlinge (2001): Proletenpassion. Doppel-CD. O.O.: Documents (H'ART).
- Freire, Paulo (1984): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (2007): Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Grunder, Hans-Ulrich (1998): Wir fordern alles. Weibliche Bildung im 19. Jahrhundert. Die Konzepte einiger anarchistischer und bürgerlicher Pädagoginnen. Grafenau: Trotzdem.
- Hobbes, Thomas (1986): Leviathan. Stuttgart: Reclam.
- Jahoda, Maria/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kant, Immanuel (2007): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?
<http://www.prometheusonline.de/heureka/philosophie/klassiker/kant/aufklaerung.htm>, 30.4.2007.
- Lichtblau, Pia (2007): Alphabetisierung am Rande der Peripherie. http://www.pfz.at/index.php?Art_ID=496, 30.4.2007.
- Martens, Helge (1996): Anomie und Fundamentalismus. 26. Vortrag vor der Humboldt-Gesellschaft, Berlin, 3.7.1996. <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=anomie>, 7.2.2007.
- Marx, Karl (1956): Vorschläge für das Programm der Internationalen Arbeiterassoziation (IAA). MEW 16. Berlin: J. H. W. Dietz, 194f.
- Merkens, Andreas (2004): Antonio Gramsci – Erziehung und Bildung. Hamburg: Argument.

Abstracts

Volksbildung will zu Autonomie befähigen – aber kann Autonomie überhaupt vermittelt, „gelehrt“ werden? Muss Autonomie nicht vielmehr selbst erkämpft werden? Wie kann Volksbildung diesen Prozess unterstützen? Und bedarf es nicht, um nach Autonomie zu streben, bereits eines gewissen Maßes an Autonomie als Grundlage? Diesen Fragen und Widersprüchen geht der vorliegende Kommentar unter Bezugnahme auf im selben Heft erscheinende Artikel nach.

Popular education aims to enable autonomy - but this raises the question of whether it is actually possible to teach autonomy. On the contrary, does autonomy not have to be fought for? How can Popular education support this process? And is a certain level of autonomy not a necessary basis for the pursuit of further autonomy? This commentary analyses these questions and contradictions in reference to the articles published in this volume.

Pia Lichtblau
Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik
Berggasse 7, A-1090 Wien
pia.lichtblau@attac.at

Hofer, Christine: HIV/AIDS in Namibia. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Prävention und der Situation von Frauen. Linz: Trauner 2005 (= Reihe B: Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Bd. 94), 254 Seiten, 22,50 Euro.

HIV/AIDS stellt in vielen Ländern Afrikas nicht nur ein Gesundheitsproblem dar, sondern hat durch seine Unheilbarkeit und den tödlichen Verlauf auch Auswirkungen auf Demographie, Makro- und Mikroökonomie sowie die gesellschaftlichen Strukturen eines Landes.

Christine Hofer hat im Rahmen ihrer Diplomarbeit, die sie 2004 an der Johannes Kepler Universität Linz am Institut für Soziologie einreichte, die spezifische Situation Namibias im Hinblick auf HIV/AIDS untersucht. Besondere Beachtung schenkte sie dabei der Situation von Frauen, dem Problem der Stigmatisierung und möglichen Präventionsmaßnahmen. Als methodische Grundlage ihrer Analyse wählte die Autorin qualitative Interviews, die sie während eines einmonatigen Forschungsaufenthalts in Windhoek mit Exper-

tInnen verschiedener namibischer NGOs und einer Gruppe von Prostituierten führte. Ergänzend recherchierte sie vor Ort Fachliteratur und Zeitungsartikel zum Thema.

Das Buch besteht aus elf Kapiteln, wobei das erste Kapitel einen Überblick über die Geschichte Namibias gibt. Dies ist vor allem aufgrund der speziellen Entwicklung des Landes wichtig, da Namibia erst am 21. März 1990 seine Unabhängigkeit von der Mandatsmacht Südafrika errang. Die neue Regierung konnte somit erst ab diesem Zeitpunkt damit beginnen, aktiv Maßnahmen in der HIV-Prävention zu setzen.

Auf die Darstellung der geschichtlichen und gegenwärtigen Situation des Landes folgt eine umfassende Definition zentraler Begriffe und Aspekte (wie Stigma, Gesundheit, Krankheit – insbesondere HIV/AIDS), um die die Analyse kreist. So beschreibt die Autorin den Prozess der Stigmatisierung allgemein und als Reaktion auf HIV/AIDS, erklärt die verschiedenen Gesundheitskonzepte („westliche“ vs. „traditionelle“ Medizin), die in Namibia vorherrschen, und geht immer wieder auf die spezifische Situation von Frauen ein.

Nach dieser doch sehr ausführlichen Hinführung zum Thema

kommt die Autorin erst im 7. Kapitel zum Hauptteil und schildert sehr anschaulich die HIV/AIDS-Situation im heutigen Namibia. Die Infektionsrate lag im Jahr 2002 bei 22 Prozent, dementsprechend ernst und erschreckend wird die Situation von den interviewten ExpertInnen beschrieben (vgl. Hofer 2005: 67-69).

Im folgenden Kapitel geht Hofer konkret auf die Lage von Frauen ein. „1999 wurden in Namibia zirka 54 % der Neuinfektionen bei Frauen gezählt. Wird die Infektionswahrscheinlichkeit auch noch nach dem Alter differenziert, dann sind Frauen im Alter von 15 bis 34 Jahren einem doppelt so hohem Infektionsrisiko ausgesetzt wie Männer dieser Altersgruppe“ (UNAIDS 2003: 7, zit. nach Hofer 2005: 106). Frauen sind allerdings nicht nur einem sehr hohen Ansteckungsrisiko ausgesetzt, sondern müssen in vielen Fällen auch die Versorgung und Pflege erkrankter Familienmitglieder übernehmen. Die erhöhte Infektionsgefahr und die stärkere Belastung bei Frauen führt Hofer im Wesentlichen auf drei Faktoren zurück, nämlich biologische (höheres Ansteckungsrisiko aufgrund der größeren Oberfläche der vaginalen Schleimhaut und der stärkeren Konzentration von

HI-Viren im Sperma), kulturelle (Machtgefälle zwischen Männern und Frauen, soziale Rollen und Normen, die der Frau wenig Raum zur Selbstbestimmung geben) und sozioökonomische (Arbeitslosigkeit und Armut können zu risikoreichem Verhalten wie Prostitution führen). Auch die sogenannte „Kultur des Schweigens“ (S. 78) spielt dabei eine große Rolle. „In Namibia, for instance, sexuality is an area in which a culture of silence reigns. If sexuality does not become a topic for open and serious discussions, gender inequalities will not be addressed“ (Wieringa et al. 2002: 140, zit. nach Hofer: 108).

Die Stigmatisierung der Erkrankten in Kombination mit fehlendem Wissen bzw. Mythen über die Ansteckung führen dazu, dass es für Betroffene zunehmend schwieriger wird, das Schweigen zu brechen. Dazu kommt, dass diese Stigmatisierung auch Auswirkungen auf die HIV-Prävention hat und sich viele Menschen aus Angst vor dem Ergebnis gar nicht erst testen lassen. „[...] people fear the stigma almost more than the disease itself. [...] and that accounts for the fact why people don't go for voluntary testing and counselling [...]. They actually don't access the services that are provided because they

fear the stigmatisation so they suffer in silence“ (Interview mit Edwards-Jauch, University of Namibia, 147f.).

Die Autorin zeigt schließlich, welche Maßnahmen zur Prävention bzw. Behandlung von und Aufklärung über HIV/AIDS von Seiten der Regierung und von NGOs und „community based organisations“ gesetzt werden. Diese Maßnahmen beinhalten eine Vielzahl von Ansätzen und Konzepten und reichen von Infokampagnen über *life skills programmes* und Theatergruppen bis zur Propagierung von Kondomen, HIV-Tests und Beratungsstellen. *Life skills programmes* werden von verschiedenen NGOs und der Regierung in Kooperation mit UNICEF angeboten und richten sich vor allem an Kinder und Jugendliche. Ziel ist die Aufklärung über HIV/AIDS und die Veränderung von Einstellungen und Verhaltensmustern in Bezug auf Sexualität und Gesundheit. Trotz dieser Fülle von Maßnahmen blieben sichtbare Erfolge bisher aus. Möglicherweise liegt die Ursache dafür – zumindest zum Teil – in der Divergenz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln. Die verschiedenen Programme und Kampagnen tragen zwar zu mehr Bewusstsein über die Gefahren

der Krankheit bei, stoßen aber bei der Umsetzung dieses Wissens in konkrete Verhaltensänderung häufig an ihre Grenzen. Die Autorin bemerkt dabei aber völlig richtig, dass die Situation ohne all diese Maßnahmen wesentlich schlimmer sein könnte (vgl. Hofer 2005: 197).

Die Auswirkungen, die HIV/AIDS sowohl auf den einzelnen Menschen als auch auf die ganze Gesellschaft hat, sowie die unterschiedlichen Einflussfaktoren, die die Verbreitung der Epidemie begünstigen, sind so komplex, dass sie eine Auseinandersetzung mit der Thematik auf allen Ebenen erfordern. Als Fazit schreibt die Autorin daher, dass der Kampf gegen HIV/AIDS niemals isoliert betrachtet werden darf. Zu einer erfolgreichen Bekämpfung der Krankheit gehören Armutsreduktion, Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, Bildungsprojekte, die Errichtung von Gesundheits- und Beratungszentren sowie Maßnahmen zur Stärkung der Emanzipation der Frau.

„HIV/AIDS in Namibia“ ist in Summe eine sehr interessante Analyse der AIDS-Thematik, die durch einen klaren Aufbau und die Konzentration auf wesentliche Aspekte – Prävention, die Situation von Frauen, Stigmatisierung –

besticht und den LeserInnen einen guten Einblick in die HIV/AIDS-Situation Namibias liefert.

Literatur

- UNAIDS (2003): AIDS Epidemic Update. www.unaids.org/html/pub/_publications/irc-pub06/jc943-epiupdate2003_en_pdf.htm, 10.12.2003.
- Wieringa, Sasto/Mogotsi, Immaculate (2002): Women's Advancement in Namibia – the Concept of Empowerment Reconsidered. In: Winterfeldt, Volker/Fox, Tom/Mufune, Pempelam (Hg.): Namibia Society Sociology. Windhoek: University of Namibia Press.

MAGDALENA KERN

HerausgeberInnen und AutorInnen

Rosângela Carraro war zum Zeitpunkt des Verfassens des Originalartikels Diplomandin im Studium der Pädagogik an der Universität von Rio Grande do Sul, Brasilien.

Gerald Faschingeder ist seit Juli 2004 Direktor des Paulo Freire Zentrums für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und -bildung. Lehr-tätigkeit im Rahmen des Diplomstudiums Internationale Entwicklung an der Universität Wien. Forschungs- und Publikationstätigkeit zum Thema Kultur und Entwicklung.

Hans Göttel ist seit 1990 Leiter des Europahauses Burgenland. Koordination von Europäischen Projekten (1998–2007), Mitarbeit am Österreichischen Institut für politische Bildung in Mattersburg (1988–90) und in der Kommission für Wissenschaft und Technologie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (1987–88).

Marta Gregorčič ist *Militant Researcher* an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität von Ljubljana. Sie untersucht schwerpunkt-mäßig Bewegungen, Praktiken und Theorien jenseits des Neoliberalismus. Zur Zeit arbeitet sie mit und über Gruppen und Gemeinden in Indien, die eine radikale Alternative entwickeln.

Heidi Grobbauer Programmreferentin für Bildung bei KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung), seit März 2004 Geschäftsführerin von KommEnt. Langjährige Tätigkeit in der entwick-lungspolitischen Bildungsarbeit (Afro-Asiatisches Institut in Wien, ÖIE und Südwind Agentur Wien), u.a. Mitarbeit im Lehrgang für Entwick-lungspolitik.

Franz Halbartschlager war ab 1995 regelmäßig als freier Mitarbeiter für die Südwind Agentur tätig, seit 1998 Bildungsreferent, seit 2001 Bildungsbereichsleiter der Südwind Agentur. Zudem ist er österreichischer Koor-dinator der europäischen *Global Education Week* und Leiter des Projektes

Education for Global Citizenship. Publikationen im Bereich Entwicklungspolitik und Globales Lernen.

Maria Elly Herz Genro war zum Zeitpunkt des Verfassens des Originalartikels Dissertantin im Studium der Pädagogik an der Universität von Rio Grande do Sul, Brasilien.

Pia Lichtblau war im Jahr 2007 Koordinatorin des Forschungsprojekts „Volksbildung heute – Reflexion brasilianischer Erfahrungen“ in Brasilien. Im Rahmen ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit bei *Attac Österreich* arbeitet sie an der Erarbeitung und Durchführung von Volksbildungsveranstaltungen.

Andreas Novy ist außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Regional- und Umweltwirtschaft der Wirtschaftsuniversität Wien, Obmann des Mattersburger Kreises und wissenschaftlicher Leiter des Paulo Freire Zentrums für transdisziplinäre Forschung und Bildung. Autor von: *Brasilien: die Unordnung der Peripherie* (2001); *Entwicklung gestalten* (2002).

Liege Maria Sitia Fornari war zum Zeitpunkt des Verfassens des Originalartikels Diplomandin im Studium der Pädagogik an der Universität von Rio Grande do Sul, Brasilien.

Carlos Roberto Winckler ist Universitätsprofessor für Soziologie an der *Universidade Caxias do Sul* sowie Sozialforscher an der *Fundação de Economia e Estatística*, einem Forschungsinstitut der Landesregierung von Rio Grande do Sul. 1989–1992 war er Vizestadtrat für Kultur in Porto Alegre und arbeitete an der Implementierung des Partizipativen Budgets mit.

Die letzten Ausgaben

- 3/03 Drei Jahrzehnte Neoliberalismus in Lateinamerika / Three Decades of Neoliberalism in Latin America
- 4/03 Wem gehört das Wasser? Die Kommodifizierung öffentlicher Dienstleistungen / Who owns the Water? The Commodification of Public Services
- 1/04 Junge Zugänge / Young Approaches to Development Studies
- 2/04 Gender & Peacebuilding. Frauen und Geschlechterverhältnisse in Post-Conflict Situationen / Gender & Peacebuilding. Women and Gender Relations in Post-Conflict Situations
- 3/04 Kunst – Kultur – Entwicklung / Art – Culture – Development
- 4/04 Multikulturelle Autonomie in Lateinamerika / Multicultural Autonomy in Latin America
- 1/05 „Entwicklung“ im Schulunterricht / “Development” in School Education
- 2/05 Alternative Entwicklungen in Lateinamerika / Alternative Developments in Latin America
- 3/05 Recht auf Nahrung / Right to Food
- 4/05 WTO at the Crossroads. Stand und Perspektiven des Welthandelsregimes / WTO at the Crossroads. State and Perspectives of the Global Trading System
- 1/06 In Memoriam Andre Gunder Frank
- 2/06 Regionale Integration / Regional Integration
- 3/06 Konflikttransformationen und Friedensprozesse / Conflict Transformation and Peacebuilding
- 4/06 Entwicklung und Bildung / Education and Development
- 1/07 Approaches to Governance / Governance
- 2/07 Perspectives on Development Studies / Entwicklungsforschung

Die kommenden Hefte

- 4/07 EZA und Sicherheitspolitik / Development Cooperation and Security Politics
- 1/08 Medien und Entwicklung / Media and Development
- 2/08 Periphere Staatlichkeit / Peripheral Statehood

Informationen für AutorInnen

Manuskripte sind per e-mail zu senden an office@mattersburgerkreis.at bzw. auf Diskette oder CD-ROM per Post an: Journal für Entwicklungspolitik, Berggasse 7, A-1090 Wien. Der Beitrag darf komplett den Umfang von 20 Seiten (2-zeilig) nicht überschreiten. Legen Sie je ein kurzes Abstract in Deutsch und Englisch (je ca. 100 Worte) sowie eine Kurzcharakteristik Ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit bei. Am Ende des Beitrags sollte ein Verzeichnis der gesamten verwendeten Literatur stehen. Zitierweise im Text: Geben Sie bitte den Namen, das Jahr und bei wörtlichen Zitaten die jeweilige Seite an.

Das Manuskript muss als Word-Dokument oder in einem anderen Windows-kompatiblen Dateiformat eingesandt werden. Grafiken und Abbildungen sollten in schwarz-weiß gestaltet sein und als tiff- bzw. Excel-Datei extra abgespeichert werden.

Redaktionsschluss für das Heft Nr.1 ist der 15.10., für das Heft Nr.2 der 15.1., für das Heft Nr.3 der 15.4. und für das Heft Nr.4 der 15.7.

Information for Contributors

Manuscripts should be submitted electronically to office@mattersburgerkreis.at or by mail on a disc/CDRom to Journal für Entwicklungspolitik, Berggasse 7, A-1090 Wien. The complete manuscript should not exceed 20 pages (double spacing). All submissions must contain an abstract in German and English (each should not exceed 100 words) and a short curriculum vitae. The author's name, affiliation and e-mail address should be clearly indicated. A complete bibliography listing every work referenced in the text must be included at the end of the submitted text.

References should have the following format: Name, year of publication and the pagination for text references.

The document must be submitted in Word or another word processing program for windows. Graphs and tables/figures should be designed in black/white and saved as tiff or Excel-files.

The deadlines for submitting manuscripts are as follows: Issue no. 1: 15.10., issue no. 2: 15.1., issue no. 3: 15.4., issue no. 4: 15.7.

Gefördert aus öffentlichen Mitteln der

Österreichische Entwicklungszusammenarbeit

Journal für Entwicklungspolitik (JEP)

ISSN 0258-2384, Erscheinungsweise: vierteljährlich

Heft XXIII, 3-2007, ISBN 978385476-243-0

Preis des Einzelhefts: Euro 9,80; sFr 17,50

Preis des Jahresabonnements: Euro 39,80; sFr 69,-

Abonnementbezug über die Redaktion:

Journal für Entwicklungspolitik, Berggasse 7, A-1090 Wien,

office@mattersburgerkreis.at, www.mattersburgerkreis.at/jep

Das Abonnement kann unter Einhaltung einer dreimonatigen Kündigungsfrist gekündigt werden.

1. Auflage 2007

© Mandelbaum Verlag Wien / Mattersburger Kreis

Alle Rechte vorbehalten. Jede Verwertung bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung der Redaktion. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung des Verlages wieder.

Satz: Julia Löw, Wien

Druck: Interpress, Budapest

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz

Medieninhaber: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Hochschulen, Berggasse 7, A-1090 Wien

Grundlegende Richtung des JEP: Wissenschaftliche Analysen und Diskussionen von entwicklungspolitischen Fragestellungen und Berichte über die entwicklungspolitische Praxis. Verantwortlich für Inhalt und Korrekturen sind die AutorInnen bzw. die Redaktion.

KRITIK POLITIK FEMINISMUS AUF EINE FRAUENZEITSCHRIFT



Philosophinnen: Helene von Draskowitz, Rosa Mayreder, Simone de Beauvoir, Hannah Arendt

4 Schwerpunktheft im Jahr mit Info-Beilage

Jahresabo Österreich 19 Euro | Europa 23 Euro

Kleeblattgasse 7
1010 Wien
☎+43/1/533 91 64

www.auf-einefrauenzeitschrift.at
auf@auf-einefrauenzeitschrift.at



Lasst uns nicht im Regen stehen

iz3w



1+1

Infos & Abo unter www.iz3w.org
iz3w ▶ Zeitschrift zwischen Nord und Süd



PERIPHERIE 108
Raum, Ethnizität, Politik
 2007 - 156 S. - € 9,10
 ISBN 978-3-89691-817-8

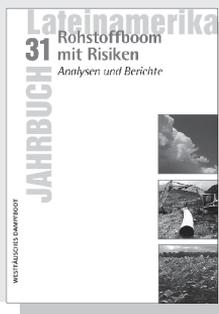


PROKLA 149
Globalisierung und Spaltung in den Städten
 2007 - 164 S. - € 12,00
 ISBN 978-3-89691-349-4

www.dampfboot-verlag.de / info@dampfboot-verlag.de



Jahrbuch Lateinamerika
 31



*Elmar Altvater/
 Birgit Mahnkopf*



Hanns Wienold



Rohstoffboom mit Risiken

Analysen und Berichte
 2007 - 222 S. - € 19,90
 ISBN 978-3-89691-670-9

Konkurrenz für das Empire -

Die Zukunft der Europäischen Union
 in der globalisierten Welt
 2007 - 304 S. - € 24,90
 ISBN 978-3-89691-652-5

**Leben und Sterben
 auf dem Lande**

Kleinbauern in Indien und Brasilien
 2007 - 220 S. - € 24,90
 ISBN 978-3-89691-675-4

www.dampfboot-verlag.de info@dampfboot-verlag.de

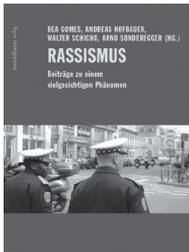




Joachim Becker, Karen Imhof,
Johannes Jäger, Cornelia Staritz (Hg.)
**KAPITALISTISCHE
ENTWICKLUNG IN
NORD UND SÜD**
Handel, Geld, Arbeit, Staat

In diesem Band wird globalen entwicklungsökonomischen Fragen anhand theoretischer und empirischer Analysen nachgegangen. Das Buch verbindet damit unterschiedliche kritische Zugänge zur Analyse der ökonomischen Entwicklung in Nord und Süd.

200 Seiten, 12x18 cm, Softcover, Euro 14.00, sfr 21.50
ISBN 978-3-85476-239-3, 2007
mandelbaum *verlag*



Bea Gomes, Walter Schicho,
Arno Sonderegger (Hg.)
RASSISMUS
*Beiträge zu einem vielgesichtigen
Phänomen*

Das Wort Rassismus dient zugleich als politischer Kampfbegriff und als analytischer Begriff, der Formen der sozialen, wirtschaftlichen, politischen, kulturellen Ungleichheit bezeichnet. Der Band regt eine Analyse von Rassismus in seinen vielgesichtigen Dimensionen an.

200 Seiten, 12x18 cm, Softcover, Euro 14.00, sfr 21.50
ISBN 978-3-85476-238-6, 2007
mandelbaum *verlag*