

Gilberto Fraga de Melo

**Entwicklung und Management von Wissen in Organisationen des
öffentlichen Bildungswesens in Brasilien**

- Praxis-Lernen im schulischen Kontext von Macht und Bürokratie

Dissertation

Vorgelegt im Fachbereich 2
Erziehungswissenschaft – Psychologie
der Universität Siegen
im Juni 2009

Danksagung

Mein Dank an die Lehrerin Bárbara, meine Mutter.

An Mirna, meine Ehefrau, mit der ich die Zeit und die Freude für die Entwicklung und Aufstellung dieser These geteilt habe. Danke für die entgegengebrachten Gefühle, die Orientierung und die Unterstützung.

An meine Kinder Leonardo und Thiziane, die großen Einfluss auf meine persönliche Haltung und mein berufliches Leben ausüben.

An die Familienangehörigen Fraga de Melo und Pilz, die für meine Tätigkeiten im Bildungsbereich in verschiedenen Aufgabenbereichen und Orten Verständnis haben, wodurch oft die Trennung vom familiären Zusammenleben entsteht. Mein Dank auch an Guilherme Araújo.

Ich danke dem Kultusministerium des Bundeslandes Mato Grosso und dem Schulamt von Cuiabá für die gegebene Chance auf berufliche Qualifikation.

Ich danke dem INEDD (Internationalen Promotionsstudiengangs Erziehungswissenschaften und Psychologie), Fachbereich 2 der Universität Siegen:

. Professor Dr. Bernd Fichtner - Direktor des INEDD und auch meinem Doktorvater. Maria Benites, ehemalige Koordinatorin des INEDD. Beide öffneten mir die Türen und boten die Bedingungen für die Durchführung der Doktorarbeit an.

. Alice Delorme, danke für den Unterricht, die Geduld und das Verständnis für meine Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Meine Lehrerin.

. Oliver, Anna und Moritz, danke für die Unterstützung bei administrativen und bürokratischen Angelegenheiten.

. Professor Dr. Johannes Schädler, mein Doktorvater.

Mein Dank an die Freunde und Kollegen ACR Xavier und Fátima Marra, Wilson Pereira und Orleilson für die Unterstützung in Rio Branco-AC. An die Freundin Deusanete Santana für die Betreuung bei den bürokratischen Angelegenheiten im Kultusministerium von Mato Grosso.

Mein besonderer Dank an die Arbeitskollegen in den Schulen und Schulämtern, die an den Interviews teilnahmen, die Teil dieser Arbeit sind.

An Dielcio Moreira und Luciana Leão, Eneida Tito, Amaury Lobo, Sittipan (Thailand), Juanita (Kolumbien), die viel mehr als Doktoranden sind. Mein Dank auch an Maria Oliveira und Thilo, Giselle Botelho, Nina und Ralf, Ingo und Luciene, Ulla (Indonesien), Tatiana (Rußland) und Felipe (Kolumbien) für die Freundschaft, die in Siegen begann.

An Carlos Maldonado für den Kontakt mit der Uni-Siegen und die Chance auf das Doktorat.

Inhaltsverzeichnis

Einführung in Thema, Fragestellung, theoretischen Bezugsrahmen und Methodologie	5
1. Der allgemeine Kontext des Handlungsfelds	17
1.1. geografische, ethnische und wirtschaftliche Daten zu Brasilien	18
1.1.1 Ethnische Zusammensetzung	20
1.1.2. Wirtschaft	25
1.2. Der gesetzliche Rahmen des Bildungssystems in Brasilien	31
1.2.1. Der historische Beginn	31
1.2.2. Das aktuelle brasilianische Bildungssystem	35
2. Macht, Bürokratie und Organisation: Die Schule	44
2.1. Das System Schule: Macht und Bürokratie	45
2.1.1. Die Schule als Organisation	48
2.1.2. Die Schule und die Ausübung der Macht	64
2.2. Das pädagogische Projekt der Schule: ein Ausgangspunkt für Autonomie	73
2.3. Zusammenfassung	81
3. Das empirische Forschungsprojekt und seine Ergebnisse	83
3.1. Empirische Forschung als Qualitative Forschung	85
3.2. Die untersuchten Subjekte: LehrerInnen, Schulleiter und Direktoren von Erziehungssekretariaten	95
3.3. Auswertung der Ergebnisse: Lehrpraxis und Umgang mit Bürokratie	103
3.3.1. Die universitäre Ausbildung der LehrerInnen	104
3.3.2. Curriculare Parameter und Umsetzung in der Praxis	120
3.3.3. LehrerInnen und ihre lebenslange Weiterbildung in der Praxis	129
3.3.4. Konstruktion des Lernkontextes durch LehrerInnen	144
3.3.5. Lernpraktiken der LehrerInnen	174
4. Systematisch Zusammenfassung in einer neo-institutionalistischen Perspektive	210
4.1. Effizienz und Legitimität, Mythen und Zeremonien	214
4.2. Isomorphismus in den Organisationen	217
4.3. Schlusswort	223
5. Literatur	228
6. Anhang	234

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1. Ständige Bevölkerung nach Hautfarbe oder Ethnie, nach Wohnort und Geschlecht	25
Tabelle 2 – Verteilung der Verantwortlichkeiten im Bildungswesen	37
Tabelle 3 – Brutto- und Netto- Schulbesuchsquoten für Kinder zwischen 7 und 14 Jahren (Brasilien – 1991 bis 1996)	41
Tabelle 4: Hürden zum Erfolg	60
Tabelle 5: ausgewählte Schulen	101

Einführung in Thema, Fragestellung, theoretischen Bezugsrahmen und Methodologie

Die Machtstruktur des brasilianischen Bildungswesens ist hierarchisch aufgebaut: Das Ministerium steht über den einzelnen staatlichen Sekretariaten für Erziehung und Bildung und den Gemeinden, die ihrerseits den Schulen übergeordnet sind. In dieser komplexen Aufteilung der Verantwortungen bleibt dennoch die Schule Hauptverantwortungsträger für die Lehr- und Lernprozesse. Die übergeordneten Instanzen sind eher dazu gewillt, Normen und Regeln festzulegen und an die Schulen weiterzugeben, als mit den Schulen zusammenzuarbeiten. Demnach ist die wichtigste Funktion des Bildungswesens, die durch die Interaktion und den Wissensaustausch zwischen Lehrern und Schülern stattfindet, ein Raum, den jene verschiedenen Macht- und Verwaltungsebenen als Anwendungsfeld von Normen und Regeln betrachten, das auch als Bürokratisierung zu verstehen ist.

Das Bildungswesen, wie jede öffentliche Verwaltung, wird stark von einer technobürokratischen Logik geprägt. Die Bürokratie ist als Demokratisierungsfaktor für den Zugang zu öffentlichen Diensten entstanden; sie sollte eine Garantie für Gleichberechtigung sein und verlangte klare Normen und Regeln, um alle Individuen in gleicher Weise berücksichtigen zu können. Weil sie nicht unpersönlich bleiben konnte, wie es erforderlich war, sondern ihre Praxis immer persönlicher wurde, wurde daraus ein Machtinstrument, mit dem die Handlungsfelder der verschiedenen Organisationsebenen eingegrenzt, zugeordnet und ausgedehnt werden. Das brasilianische Bildungswesen – und insbesondere die Lehre – wird von einem breiten und komplexen Spektrum an Gesetzen, Verordnungen und normativen Richtlinien abgegrenzt, die über die Schulleiter und -lehrer in die pädagogische Praxis einfließen. So werden die Machtverhältnisse zum Teil des Schulalltags, und sie spiegeln sich letztlich in der Autorität der Lehrer über die Schulgemeinschaft (Eltern und Schüler) wider.

Deshalb kann man nicht von Schule und Lehrerhandlungen reden, ohne die Macht zu erwähnen, die dort ausgeübt wird. Ebenso wenig darf man die Machtverhältnisse übersehen, die implizit und explizit in der Lehrpraxis zu finden sind, oder die bürokratische Struktur der Schule unberücksichtigt lassen. Zugleich sollte man bedenken, dass Organisationen nicht nur unser Verhalten beeinflussen, sondern selbst von uns beeinflusst werden. Schließlich darf man nicht vergessen, dass sie von Menschen produziert werden, wie die Neoinstitutionalisten betonen.

Diese Denkrichtung der Soziologie bestreitet die Erhaltung von Organisationen lediglich aufgrund ihrer rationellen Effektivität. Organisationen können nur insofern legitim sein, dass sie den

Interessen und Erwartungen der Gesellschaft entgegenkommen. Die Institution Schule bildet hier keine Ausnahme. Die Arbeit der Schule wird durch die Effektivität des Unterrichts und die Demokratisierung der Machtverhältnisse legitimiert. Es handelt sich hierbei um viel mehr als nur um ein Gesetz: Es geht um die konkrete Rückgewinnung und Aneignung der Schule durch diejenigen, die dort tagtäglich arbeiten und lernen – die Schulgemeinschaft.

Nach zwanzig Jahren Zusammenarbeit mit Verwaltungsinstanzen des Bildungswesen, sei es auf kommunaler (Gemeinde), staatlicher oder nationaler Ebene, konnte ich eine Diskrepanz zwischen dem, was die Führungsstellen und die Experten denken, und der täglichen Schulpraxis feststellen - sozusagen ein natürlicher Ungehorsam zwischen den verschiedenen Machtebenen. Dieser Widerstand kam mir jedoch absichtlich vor, als ein Warnzeichen der Schule, um wieder als Lehr- und Lernort verstanden zu werden und nicht als eine weitere bürokratische Verzweigung der Verwaltungsorgane. Diese Stellung der Schule wurde gestärkt, als ihr mit dem 1996 verabschiedeten Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação*) vorgeschrieben wurde, dass sie ein pädagogisches Projekt ausarbeiten musste. Das dort beschriebene pädagogische Projekt versteht sich als Instrument zur Emanzipierung, zur Autonomie der pädagogischen Praxis und zur Gewährleistung der Diversität von Interaktions- und Wissensformen (z.B. aus verschiedenen Gesellschaftssegmenten) sowie Methodologien. Solche Tätigkeiten wären auf zentraler Ebene nicht realisierbar gewesen. Diversität soll nicht als eine offene Tür zur Verschlechterung der Qualität verstanden werden, sondern vielmehr als der Weg zu mehr Respekt und Verständnis für die verschiedenen Phasen, die jeder Mensch im eigenen Lernprozess durchschreitet. Trotz dieser wichtigen Errungenschaft auf dem Weg zur Autonomie ist die Qualität des Unterrichts in vielen Schulen weiterhin mangelhaft. Deshalb stellte sich für mich die Frage, warum die Schule - ein Ort, der der Entwicklung von Wissen verschrieben ist - so wenig Wissensaustausch und so schwache Erträge aufweist, obwohl ihre Ansprüche und Forderungen nach mehr Anerkennung für ihre Arbeitskräfte nach Jahrzehnten schließlich erhört wurden. Selbstverständlich gibt es keine einfache Antwort auf diese Frage. Vielmehr war die Analyse verschiedener qualitativer und quantitativer Untersuchungen zu den Ursachen der schwachen Produktivität der Schule erforderlich, u.a. zur Einbeziehung der Lehrkräfte in juristische Abwicklungen. Unter den verschiedenen genannten Ursachen interessierte ich mich vor allem für die Rolle der Lehrkräfte als Vermittler von Wissen und Kenntnissen, da sie für den Unterricht verantwortlich sind. Allerdings wäre ein restriktiver Blick, der nur auf den Unterricht gerichtet wäre, nur ein weiterer Weg, die Liste der Anschuldigungen an den Lehrern zu erweitern und die Beziehung weiter zu führen, die Paulo Freire als „A zu B“

definiert. In meiner Sichtweise ist es als Lehrer unmöglich, eine Einwegbeziehung zu führen. Die Beziehung zum Wissen ist voller Schnittstellen, Einflüsse und Veränderungen.

Um die Schule als einen Produzenten von Wissen zu verstehen, muss man auch Lehrer und Schüler als Lernende betrachten. Diese Feststellung brachte mich zu meiner empirischen Forschung. Mein Ziel war es, mir durch meine Arbeit einen Zugang zu den Lehrkräften zu verschaffen, um die Hürden zum Wissensaufbau zu erkennen und ihnen gleichzeitig meine Stimme zu leihen, damit sie ihre Fragen äußern können. Schließlich – und insbesondere - ging es mir darum zu sehen, welche Lehrkräfte das Lernen bereits als Dialog verstanden und praktizierten, und sie in meine Fragestellung zu integrieren.

Dies ist der Gegenstand dieser Arbeit: Ein Zusammentreffen zwischen verschiedenen Menschen, die Wissen produzieren. Einer von diesen Menschen trat als Forscher auf, die anderen als Lehrer. Alle waren aber Lernende. Heute kann ich behaupten, dass ich Lehrer getroffen habe, die sich als Lernende verhielten. Ihre Praxis bezog sich auf das Lernen, und sie wollten Lernumgebungen erschaffen. Ich habe außerdem in allen untersuchten Schulen Lehrer und Schüler getroffen, die Wissen und Kenntnisse entwickelten, auch wenn die Diversität dieses Wissens nicht in den standardisierten Test- und Prüfungsverfahren präsent ist.

Um genau diese Lehrer und diese Lernumgebungen zu finden, fiel meine Auswahl auf Schulen in den Gemeinden Rio Branco (Bundesstaat Acre) und Cuiabá (Bundesstaat Mato Grosso), die bei einer Evaluierung des Ministeriums für Erziehung und Bildung anhand des Indikators für die Entwicklung von Erziehung und Bildung (*Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB, 2005*)¹ sowohl am besten als auch am schlechtesten abschnitten.

Ich kam zu diesen Schulen, um den Prozess von kollektivem und individuellem Wissensaufbau durch die Lehrer näher kennen zu lernen. Ich wollte von den Lehrern (inklusive denen, die leitende Funktionen innehatten) hören, wie sie sich für ihre tägliche Arbeit qualifiziert hatten, d.h. wie ihre Ausbildung zum Lehrer verlief, aber auch wie sie sich weiterbilden konnten, das Gelernte in die Praxis umsetzen konnten und das Wissen in einem dynamischen Austausch mit den Schülern integrieren konnten. Dabei war es unmöglich, die besonders stark von den Gesetzen geprägten Arbeitsbedingungen, aber auch die äußerst prekären baulichen, infrastrukturellen und materiellen Verhältnisse des Schulumilieus außer Acht zu lassen. Zu den Schwierigkeiten, mit denen Lehrer

¹ Der IDEB wurde vom brasilianischen Ministerium für Erziehung und Bildung als Parameter zur Auswahl von Schulen gewählt und wird als Maßstab für die Evaluation der Schulen bevorzugt. Er spielt eine wesentliche Rolle bei der Planung von Aktivitäten für die Schulen und für die Verwaltungsbehörden.

sich konfrontiert sehen, zählen eine erhöhte Arbeitsbelastung (mit bis zu 60 Stunden pro Woche). Sie müssen weiterhin oft an mehreren Schulen gleichzeitig arbeiten, um die Mindeststundenanzahl von 30 Stunden pro Woche zu erreichen. Dabei haben sie keine Zeit, um an Fortbildungen teilzunehmen. Außerdem sind Lehrer dazu verpflichtet, am pädagogischen Projekt mitzuarbeiten (eigentlich eine positive Tatsache, da die Schule damit die Chance bekommt, eigene Entscheidungen in Verbindung mit ihren speziellen Bedürfnissen zu treffen - siehe dazu Kapitel II). Dennoch gelingt es den wenigsten Lehrern – und am wenigsten denen, die das sechste bis neunte Schuljahr unterrichten –, an der Ausarbeitung des pädagogischen Projekts mitzuwirken: Ihnen fehlt die Zeit und ein geeigneter Stundenplan. Sie kommen nicht einmal dazu, das Projekt in die Praxis mit einzubeziehen. Solche Lehrkräfte arbeiten nicht in einem Lernumfeld, sondern sie stehen nur noch für die bürokratischen, routinierten Aspekte des Unterrichts: Sie erteilen Lektionen, machen Prüfungen und korrigieren sie, erstellen Notenverzeichnisse und leiten die Dokumentation an die Verwaltung weiter.

Trotz einer Vielfalt an Hürden gibt es auch Schullehrer und -leiter, die sich dieser Passivität widersetzen. Es waren die Berichte und Erfahrungen von jenen Fachkräften über ihre individuellen oder kollektiven Bemühungen um den Aufbau eines Lernkontextes, die ich suchte. Man kann feststellen, dass in den durch das IDEB am besten bewerteten Schulen die signifikantesten Erfahrungen in Bezug auf die Überwindung der bürokratischen Routine zu verzeichnen waren; eine Regel lässt sich dennoch nicht daraus ableiten. Außerdem wurde durch die verschiedenen Aussagen und Erlebnisberichte der Lehrer klar, dass sie sich stark vom romantischen und naiven Bild der Schule distanzieren wollen. Die soziale Realität der Lehrer wird durch viele Faktoren beeinflusst, unter denen der Determinismus der geografischen Lage der öffentlichen Schulen eine wesentliche Rolle spielt. Die Schulen werden so platziert, dass sie eine bestimmte Bevölkerung aufnehmen: die Bevölkerung, die normalerweise von den Behörden ignoriert wird oder aber von der Verbreitung und Persistenz des Paternalismus gelähmt wird. Im Gegensatz dazu steht die Notwendigkeit einer Alternative, durch die sich die Menschen in der Definition von einem Staatsbürger wiederfinden. Die Lehrer kennen die sozialen Verpflichtungen von Erziehung und Bildung. Sie kennen ihre politische Kraft, sind sich ihrer Rolle als Akteure der sozialen Veränderungen bewusst, nicht zuletzt, weil sie täglich mit Menschen arbeiten, für die die öffentliche Schule die wichtigste und manchmal einzige soziale Infrastruktur darstellt. Dieser Determinismus wird von den Lehrkräften als Herausforderung beschrieben, der sich die zuständigen Institutionen schon bei der Ausbildung von Lehrern stellen müssen. Ihrer Meinung nach darf die Lehrerausbildung nicht mehr überwiegend theoretisch sein und muss sich dem späteren Unterrichtskontext anpassen, der sich durch mangelnde Familienstruktur, Armut,

Arbeitslosigkeit sowie durch den fehlenden Spielraum für emanzipatorische Maßnahmen seitens der Behörden charakterisieren lässt. Nach Meinung der Lehrer handelt es sich hier nicht um die Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis - beide sind wertvoll – sondern darum, dass die Hochschulen die Theorie auf den neusten Stand bringen, indem sie die aktuelle Gesellschaft in ihrer gesamten Komplexität als Grundlage für die Ausbildungspläne ins Zentrum der Überlegungen rücken lassen.

Diese pragmatische Sichtweise der Lehrer wird schon von den Führungskräften der Sekretariate für Erziehung und Bildung wahrgenommen. In ihren Berichten zeigen sie, dass die Veränderungen und Bewegungen in den Schulen ihnen nicht entgangen sind, und dass sie sich der Notwendigkeit einer Veränderung bewusst sind. Die Sekretariate sollen ihr Augenmerk auf die Schulen richten, die sich wiederum dem Unterricht widmen sollen.

Vor diesem Hintergrund wurden die Leiter von Sekretariaten für Erziehung und Bildung interviewt. Sie stellten während der Gespräche Projekte und Handlungsmaßnahmen vor, die auf eine Neuorientierung der Verwaltung hindeuten, indem der Schwerpunkt nun auf die Lehre statt lediglich auf die strenge Beachtung bürokratischer Regeln gesetzt wird. Dies zeigt, wie wichtig die Infragestellung der Arbeitsweise in den Sekretariaten für Erziehung und Bildung sein kann, und wie sich diese als wertvolle Partner bei der Umsetzung von Programmen erweisen, die zugleich die gesamte Problematik des brasilianischen Bildungswesens berücksichtigen und gezielte Problemfelder einzelner Schulen ansprechen.

Mit dieser Arbeit möchte ich schließlich darauf aufmerksam machen, dass die Überlegungen und Bemühungen um eine Verbesserung der Bildungsqualität im Klassenzimmer beginnen. Ziel der Schule wird immer ein qualitativer Unterricht sein, bei welchem die Schüler im Mittelpunkt stehen. Dies ist jedoch konkret ohne gut vorbereitete, engagierte, in ihrer täglichen Arbeit selbstbewusste und anerkannte Lehrkräfte nicht erreichbar. Richtlinien, Theorien und Erfolgsmodelle genügen nicht, sondern sind nur dann nützlich, wenn die Lehrer in der Lage sind, sich autonom weiterzubilden und ihr Wissen ebenso wie das Wissen ihrer Schüler selbständig zu erweitern. Deshalb lege ich den Schwerpunkt der Beobachtung darauf, wie die Lehrer handeln, um ihren Status und ihre Arbeitsverhältnisse über die traditionelle Zuständigkeit für den Unterrichtsablauf hinaus zu verbessern, zum Beispiel indem sie auch selbst zu Lernenden werden. Faktisch sind sie schon alle Lernende, nur haben sie diese Seite ihres Berufs weder wahrgenommen, noch reflektiert oder bewertet.

Die vorliegende Studie ist eine Studie, in der eine umfangreiche empirische *Forschung* vorgestellt wird. Sie ist zugleich eine Studie der *theoretischen Forschung* – beide, theoretische und empirische Forschung - stehen in meiner Arbeit in einem nicht-konventionellen Verhältnis zueinander. Traditionell hat die empirische Forschung einen theoretischen Bezugsrahmen, der ausgehend von einer Fragestellung, einer Beschreibung eines Problems oder eines empirischen Sachverhaltes vorgestellt oder konstruiert wird, der das zu untersuchende Phänomen in ein Forschungsobjekt verwandelt, das nun in der Perspektive dieses theoretischen Kontextes über eine bestimmte Methodologie und einen Methodenzusammenhang untersucht wird.

Ich möchte versuchen in Anlehnung an K. Holzkamp (1983) und Y. Engeström (1987) theoretische Forschung als empirische Forschung vorzustellen und zu realisieren. An diese theoretische Forschung (Kap. 1. und Kap 2) schließt sich dann die im engeren Sinn empirische Forschung an. Was meint aber nun *theoretische Forschung als empirische Forschung*? In einer traditionellen oder konventionellen Sicht besteht Theoriebildung *entweder* in induktiver Generalisierung von sogenannten empirischen Fakten oder in rein spekulativer Überlegung.

In meinen Augen ist theoretische Forschung in ihrer ausgereiften Form weder eins von beiden noch eine Kombination von beiden.

Meine theoretische Forschung verwendet eine besondere Art von empirischen Daten. Diese besondere Art von Daten besteht aus Propositionen und Ergebnissen von bereits durchgeführter Analysen oder, allgemeiner gesagt, von bereits existierenden Repräsentationen des Gegenstands bzw. des Problems der Forschung.

Solche Daten können dabei überwiegend *gegenständlich-historisch* oder *theoretisch-historisch* sein.

Gegenständlich-historische Daten bestehen aus Propositionen und Ergebnissen von Forschungen, die den allgemein Kontext der Handlungsräume von Schule, Sekretariaten für Erziehung und Bildung und Ministerium in Brasilien sowie die historische Entwicklung und Veränderung dieses Kontextes beschreiben - in meiner Studie sind dies die Analysen spezifischer Forschungen zu den geografischen, ökonomischen, sozialen und pädagogischen Aspekten des Bildungssystems in Brasilien.

Theoretisch-historische Daten bestehen für mich aus Theorien oder theoretischen Aussagen in Bezug auf den Gegenstand, unter dem Aspekt ihrer historischen Ursprünge und Folgen - in meiner

Studie werden diese vor allem in Kap. 2 als Problemfelder von Macht, Bürokratie und Organisation vorgestellt und bewertet.

Wie bei jedem empirischen Forschungsvorhaben ist auch bei der theoretischen Forschung die Auswahl von Daten entscheidend für die Glaubwürdigkeit des Ergebnisses. Man ist ständig mit zwei Gefahren konfrontiert: Die erste Gefahr besteht in einer Datenauswahl nach dem Prinzip des blinden Zufalls oder nach Intuition ohne eine ausführliche Rechtfertigung. Die zweite Gefahr besteht in der Unterordnung der Datenauswahl unter bereits vorliegende Ergebnisse, d.h. die Daten werden als bloße Illustration für Schlussfolgerungen gebraucht, die der Forscher bereits vorher festgelegt hat.

Ich werde in meiner sogenannten theoretischen Forschung drei Grundtypen von Daten gebrauchen. Der *erste Typ* von Daten besteht aus *Theorien und theoretischen Sätzen*, die sich auf die Spezifik des Handlungsraumes „Bildungs- und Erziehungswesen“ in Brasilien beziehen. Der *zweite Typ* von Daten bezieht sich auf theoretische Forschung über Zusammenhänge zwischen Macht, Bürokratie und Organisation im Blick auf das Bildungs- und Erziehungswesen. Der *dritte Typ* von Daten bezieht sich auf neue theoretische Forschungen zum „Neuen Institutionalismus“. Diese theoretischen Konstruktionen haben in meiner Studie vor allem instrumentellen Charakter, um Ergebnisse meiner empirischen Fallstudien in einer spezifischen Weise zu interpretieren (siehe hierzu: Kap. 4).

In der vorgelegten Studie spreche ich in einer spezifischen Weise *sowohl zu Forschern wie zu Praktikern*.

Eine Theorie ist ein Instrument, das es ermöglicht, sich mit der Praxis auseinander zu setzen. In Theorien des Menschen und der Gesellschaft wie denen, die in diesem Buch diskutiert werden, sind unterschiedliche intendierte Praxisbezüge eingebettet. Der Praxisbezug, der in traditionellen Theorien existiert, ist ein solcher, der akademische empirische Forscher anspricht, die die theoretischen Konzepte verifizieren und konkretisieren sollen. In solchen traditionellen Theorien bleibt die gesellschaftliche Praxis ein entferntes Testgebiet, das oft zur Illustration und Veranschaulichung theoretischer Konzepte und Modelle missbraucht wird, oder als Gegenstand wohlwollender Empfehlungen auf der Basis von Forschungsergebnissen genutzt wird. Eine Alternative besteht für mich darin, indirekt zu den professionellen Praktikern im Feld zu sprechen, d.h. sie dazu zu bewegen als „Experimentatoren“ in ihren praktischen Kontexten zu handeln, was insbesondere in Kapitel 4 deutlich werden soll.

Methodologie

In den vorhergegangenen Absätzen, in denen ich meine Motivation zur Durchführung dieser Forschung darlege, ist es wahrscheinlich, dass der Leser zu einer Interpretation des Inhalts dieser Arbeit gelangt. In der gleichen Weise lässt sich feststellen, dass es sich um eine Beschreibung einer bestimmten Realität handelt: die Herausforderung, die sich den befragten Lehrern hinsichtlich der Prozesse von Wissensproduktion stellt. Mein Forschungsfeld wird durch die Schwerpunktsetzung auf die Arbeit der Lehrer eingegrenzt, so dass ich eine in einem spezifischen Kontext eingebettete Realität beschreibe. Dem Leser steht es frei, die hier dargestellten Zusammenhänge auf eine andere Realität zu übertragen, wenn ihm dies geeignet erscheint. Ähnlich teile ich die Meinung von Denzin und Lincoln, wenn sie schreiben, dass „die Suche nach den großen Narrativen durch lokale Theorien ersetzt wird, die sich auf kleineren Ebenen bewegen und sich spezifischen Problemen oder bestimmten Situationen anpassen.“ (Denzin&Lincoln 2006. 32).

Die tägliche Praxis von Lehrern und ihre Interaktionen in Bezug auf Wissen und Kenntnisse sind extrem vielfältig und erfordern einen subjektiven und interpretativen Blick. Aufgrund solcher Betrachtungen entschied ich mich für eine qualitative empirische Studie. Diese Methodologie sowie die Form, wie diese Arbeit zustande gekommen ist, sollen den Leser nicht dazu bringen, Schlüsse über die allgemeine Realität von Schulen und Lehrern zu ziehen. Andererseits bedeutet dies nicht, dass es sich bei der Arbeit um die neutrale Niederlegung von theoretischen und ideologischen Konzepten handelt. Ich versuche nicht, „Wahrheiten“ ans Licht zu bringen, sondern dringe tief in die Forschung ein und nehme wortwörtlich Stellung zu einer Realität, die ich beschreibe und mit der ich lebe.

In dieser Arbeit werden die Berichte von Lehrern aus 17 verschiedenen Schulen in zwei brasilianischen Bundesstaaten (Mato Grosso und Acre)² vorgelegt. Diese hohe Anzahl an Schulen soll gleichzeitig zwei Formen von Vielfalt gerecht werden:

- einerseits wurden sie in zwei Gruppen unterteilt: die Primarstufe und die Sekundarstufe I. In der ersten Gruppe wurden vorzugsweise die Lehrer befragt, die in der ersten Klasse (wo die Alphabetisierung stattfindet) und der fünften Klasse unterrichten. In der zweiten Gruppe wurden Lehrern ausgewählt, die Mathematik und Portugiesisch unterrichten.
- andererseits wurde aus der Gesamtzahl eine Gruppe von Schulen ausgewählt, die die besten Indikatoren für Produktivität aufwiesen. Parallel dazu wurde eine Gruppe aus den Schulen

² In Kapitel III, wo die Forschungsergebnisse vorgestellt werden, sind genauere Informationen zur Begründung der Auswahl dieser beiden Bundesstaaten zu finden.

gebildet, die bei den IDEB-Indikatoren am schlechtesten abschnitten. Die Evaluationskriterien des IDEB/MEC spielten ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Auswahl der zu befragenden Lehrer.

Die Auswahl der Schulen und Lehrer wird in Kapitel II beschrieben. Für meine Arbeit in diesen Schulen habe ich eine Liste von Fragen vorbereitet sowie verschiedene Informationen zusammengestellt, die für die kollektive Arbeit jeder Schule erforderlich waren. Die von mir formulierten Fragen waren offen, so dass die Befragten eine gewisse Freiheit bei ihren Antworten und der Beschreibung ihrer Interpretationen der Realität - ausgehend von ihren Interpretationen meiner Fragen - hatten. Die Entscheidung, mit offenen Fragen zu arbeiten, ermöglichte einen spezifischen Ablauf der Forschung in jeder Schule, obwohl der Schwerpunkt der Studie (die verschiedenen Prozesse zur Entwicklung von Wissen und Kenntnissen) überall behandelt wurde.

Die Schulen wurden nicht nach dem Einkommensniveau ihres Publikums ausgewählt. Dieses Kriterium macht bei der Arbeit mit öffentlichen Schulen wenig Sinn, da das Durchschnittseinkommen ihres Zielpublikums nur in geringem Maße variiert: Öffentliche Schulen besuchen sozusagen die Armen und die Elenden, äußerst selten die Mittelschicht. Nach derselben Logik befinden sich öffentliche Schulen hauptsächlich an der Peripherie von Großstädten, wo die Bevölkerung lebt, die auf kostenfreie Bildung angewiesen ist.

Die Beziehungen zwischen Forscher und Befragten entfaltete sich in Interviews – mit einer Gesamtdauer von 30 Stunden - mit Lehrern, Schulleitern und Leitern von Sekretariaten für Erziehung und Bildung. In Mato Grosso war dabei die Interaktion am intensivsten, nicht zuletzt, weil ich dort ehemalige Arbeitskollegen interviewte, mit deren Handlungskontext ich vertraut war. Dass ich die Befragten in Acre und deren Kontext weniger kannte, heißt nicht, dass keine Interaktion stattfand. Vielmehr traf ich dort auf offene Menschen, die bereit dazu waren, von wichtigen und interessanten Erfahrungen zu berichten. Alle Interviews wurden niedergeschrieben, gelesen, erneut gelesen, nach Stichworten geordnet und einige davon wurden dazu ausgewählt, diese Arbeit zu veranschaulichen, deren stetiger Leitfaden das Lernen war. Vielleicht weil auch darin meine berufliche Erfahrung beschrieben ist, behaupte ich, dass in dieser Arbeit die Berufs- und Lebenserfahrungen vieler Individuen aufeinander treffen und somit ein Mosaik aus Herausforderungen und Wünschen bilden.

Insgesamt gliedert sich die Darstellung meiner Forschung in vier Kapitel. Im **ersten Kapitel** stelle ich das brasilianische Bildungssystem in seinen geografischen, ethnischen, wirtschaftlichen sowie gesetzlichen Aspekten vor. Dadurch soll dem Leser ein Überblick über die Zusammensetzung der

brasilianischen Bevölkerung verschafft werden, vor allem über die Vermischung der Kolonisatoren aus Portugal, später der anderen europäischen Einwanderer, mit den aus Afrika verschleppten und versklavten Schwarzen. Die traditionelle kollektive Kultur der eingeborenen Bevölkerung durchwanderte dramatische Veränderungen im erzwungenen Übergang zu einer Organisation, die auf der Hierarchie der Monarchie und der Katholischen Kirche beruhte. Hier wurde eine administrative Struktur geschaffen, die bis heute das Fundament des brasilianischen Schulwesens bildet. Wer über Wissen verfügt, hat auch die Macht.

Diese Logik, aber auch die Verdrängung des einheimischen Wissens durch das vorherrschende Kolonialwissen und die kategorische Ablehnung jeder Lernform einer tausendjährigen Kultur findet man schon in den ersten Schriften der Geschichte von Erziehung und Bildung Brasiliens. Die aktuellen Strukturen des Bildungswesens, aber auch aktuelle Entwicklungstendenzen, haben sich immer noch nicht vollständig von dieser Struktur gelöst. Das Bildungssystem weist insgesamt starke Bindungen an eine patrimonialistische Vergangenheit auf, zugleich stoßen wir auf eine Gegenwart, wo Demokratie als Paradoxon entsteht zwischen flexiblen, dezentralisierten Gesetzen einerseits und ausgeprägten Praktiken zur Stärkung der zentralen Macht andererseits. Ein zentrales Schlüsselproblem besteht gegenwärtig in dem Aufteilen der Verantwortungen zwischen den verschiedenen Instanzen des brasilianischen föderativen Staatssystems, um Erziehung und Bildung für alle als Recht jedes Individuums zu gewährleisten.

Die Schule, die im **zweiten Kapitel** behandelt wird, spielt eine besondere Rolle an der Schnittstelle zwischen zentraler Macht und lokaler Macht, aber auch – und vor allem – in der Beziehung mit der Schulgemeinschaft, wie es die Prinzipien demokratischer Rechtsordnung vorsehen. Weil die öffentliche Schule zur Staatsstruktur gehört, ist der Umgang mit Bürokratie Teil ihres Alltages. Die Schule steht vor der großen Herausforderung, sich einerseits als Macht ausübende bürokratische Organisation zu positionieren, andererseits ist sie gleichzeitig dazu aufgefordert, kulturelle Vielfalt, individuelle und kollektive Wissensformen des Lokalen zu akzeptieren. Das neue Pädagogische Projekt hat eine gesetzliche Grundlage in dem Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen (*Lei Diretrizes e Bases da Educação* – LDB, 1996). Dieses Gesetz verpflichtet die Schule zu einer Demokratisierung der Macht- und Wissensbeziehungen. Dass dieses sogenannte Pädagogische Projekt oft nur als Perspektive vorgestellt wird, liegt begründet in Schwächen, Unverständnissen und Widersprüchen der Schule als bürokratisches System. Trotzdem ist dieses Pädagogische Projekt die entscheidende Basis für die Entwicklung einer neuen Qualität von Autonomie.

Im **dritten Kapitel** werden die Ergebnisse meiner empirischen Arbeit vorgestellt, die ich in den brasilianischen Staaten Mato Grosso und Acre bzw. in deren jeweiliger Hauptstadt (Cuiabá und Rio Branco) durchführte. In den Interviews mit Schullehrern und -leitern sowie Direktoren von Sekretariaten für Erziehung und Bildung (Secretariado de Educação) zeigen sich die Ansätze, die bei den Praktikern des Bildungssystems neue Perspektiven in der Entwicklung und im Management von Wissen deutlich machen. Wissen an sich wird nicht befragt, sondern vielmehr die Interaktionen der Subjekte im weitesten Sinne, um Wissen zu konstruieren und auf andere Weise damit umzugehen. Sicherlich eignet sich das bürokratische Umfeld nicht immer dafür. In diesen Interviews erscheinen Praktiker, die bürokratischen Hindernissen entgegen treten, die von der Hierarchie und der Bürokratie traditionell durch die Jahrzehnte weiter vererbt und gepflegt wurden. Sehr deutlich werden hier die institutionellen Schwierigkeiten, auf die LehrerInnen wie auch Schulleiter in ihrer Unterrichtspraxis stoßen. Es werden Erlebnisberichte von Mitarbeitern im Schulwesen vorgestellt, die sich sowohl der Schwierigkeit ihrer Arbeit (es fehlt häufig an grundlegenden Materialien wie Büchern) als auch der sozialen Verpflichtung bewusst sind, die sie eingegangen sind. Projekte zum besseren Umgang mit den konkreten und lokalen Besonderheiten von Schule werden hier als Strategie zur Wissensproduktion vorgestellt. Ausgehend von einem grundlegenden Postulat der modernen Pädagogik, dass Wissen unmittelbar mit dem Lernen in Verbindung steht, sollen Indikationen und Hinweise über die Praktiken des Lernens vorgestellt werden, sowohl in den Beziehungen zwischen Lehrern und Lehrern wie auch in den Beziehungen Lehrern und Schülern.

Die hier dargestellte Analyse der organisatorischen Struktur ist von der neo- institutionalistischen Strömung geprägt. Vertreter des Neo-Institutionalismus sehen Organisationen als ein Produkt menschlicher Handlung, die sich aus der sozialen Konstruktion der Realität ergeben. Dies bildet die Basis für die menschliche Fähigkeit, innerhalb der Organisationen selbst zu handeln und nicht nur von ihnen determiniert zu werden. Mit dieser Auffassung, dass demokratisierte Machtverhältnisse in den Schulen und im Bildungssystem als Ganzem in einer neuen Perspektive sehen werden können, wird der Schwerpunkt von den Legitimierungsprozessen von Organisationen auf deren Effizienz verlagert. Die sich hieraus ergebenden Schwierigkeiten und Probleme werden im **vierten Kapitel** zusammen mit abschließenden Beobachtungen auf der Basis meiner empirischen Forschungsergebnisse vorgestellt. Der Ablehnung des Legitimitätsmodells wird die Suche nach Effizienz entgegengestellt, was die zentrale These des Neoinstitutionalismus bildet. In der Perspektive dieser Gegenüberstellung zur Legitimität erscheint auch der Wunsch nach neuen Modellvorschlägen, die den Bedürfnissen der Subjekte innerhalb der Organisationen entgegenkommen. Implizit dabei ist stets die Idee von und die Anregung zu Veränderung. Hierbei

soll vor dem Problem von nur isomorph verlaufenden Veränderungen gewarnt werden, die durch Gesetze, Professionalisierung oder durch den Staat eingeleitet werden.

Insgesamt verdeutlichen diese Kapitel die theoretischen und praktische Wege, die ich begehe, um die möglichen Ursachen der Blockierung von Prozessen der Wissensproduktion durch die Akteure in den Schulen und in den Sekretariaten für Erziehung und Bildung zu identifizieren, zu analysieren und zu verstehen. Dabei wird verschiedenen Alternativen besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da sie nach einer wissensbasierten und qualitativen Praxis im Bildungssystem streben

Es gibt hier weder Schlussfolgerungen noch vorgefertigte Resultate als Sicherheiten, sondern vielmehr Fragen und Hinweise zu Schritten, die LehrerInnen und Schulleiter zurzeit unternehmen, damit ihre ständigen Bemühungen um das Bewusstmachen und das Bewusstwerden von sozialen Verantwortungen individuell und professionell gelingen.

1. Der allgemeine Kontext des Handlungsfelds

Einführung

Dieses Kapitel enthält Schlüsselangaben über Brasiliens Geographie, die ethnische Zusammensetzung seiner Bevölkerung und seine Wirtschaft. Außerdem sollen die Kompensationspolitiken kurz kommentiert werden, die im Bereich Erziehung und Bildung von besonderer Wirkung sind und waren. Im Anschluss daran wird näher auf Bildungsaspekte eingegangen, insbesondere auf die Struktur des brasilianischen Schulsystems sowie auf Informationen zur Schulpflicht und zur Finanzierungsfrage.

Hinter den vielen Zahlen, die in diesem Kapitel aufgeführt werden, stehen Subjekte. Zwar sind die hinter der Kollektivierung versteckt - jedoch werden sie weder übersehen noch ignoriert. Während die Kritiken in den folgenden Kommentaren auf den enormen Handlungsbedarf hinweisen, könnte ein besseres Verständnis der Ursprünge bestimmter Verzerrungen ein Schlüsselfaktor zukünftiger Handlungen sein. Wahrscheinlich muss die Schule als Organisation, bevor sie über die sie umgebende Mauer hinaus blicken kann, zuerst das Gitter sehen, das sie gefangen hält. Es sind diese beiden aufeinander folgenden Abgrenzungen, die eine Demokratisierung der Machtverhältnisse zwischen Schülern und Lehrern verhindern. Für einige ist ein Zaun ein Zeichen der Sicherheit, für andere ist er ein Gefängnis: so vielfältig können Denkperspektiven sein. Wenn keine Denkfreiheit vorhanden ist, ist möglicherweise auch keine Perspektive mehr da. Kinder ohne Denkfreiheit, um über die Vielfalt, die Diversität zu denken, sehen nur durch die Perspektive derjenigen, die ihnen die Lektionen erteilen – in anderen Worten gehorchen sie der Linearität. So lassen die Schulen nicht zu, dass Kinder fantasieren oder die Funktion der Verben ändern, wie Manoel de Barros sagt. Damit setzt die Agonie des Dichters ein, der mit dem Kind geboren wird.

Zur Geschichte von Erziehung und Bildung in Brasilien gehören wichtige juristische Errungenschaften. Sowohl in der nationalen Verfassung (*Constituição Nacional*) wie auch in dem brasilianischen einfachen Gesetz zu Erziehung und Bildung (*Lei ordinária da educação*) wird vorgeschrieben, dass Staat und Gesellschaft sich dazu entschlossen haben, diesen Sektor aufzuwerten. Dennoch besteht zwischen den Vorschriften und der Praxis eine solche Diskrepanz, dass es nötig wird zu verstehen, dass die Gesetzgebung an sich gut ist, allein jedoch nicht ausreicht, um die Qualität von Erziehung und Bildung zu sichern. Es stellt sich sogar die Frage, ob die Beschäftigten dieses Sektors überhaupt etwas vom Potential dieses Gesetzes verstehen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Praxis von administrativen

Regelungen so stark regiert wird, dass die wesentlichen Aktivitäten des Lehrens und des Lernens dabei vollkommen untergehen.

In den letzten zwei Jahrzehnten schaffte es Brasilien, die Mehrheit seiner Kinder in die Schule zu schicken, und stützte sich dabei auch auf juristische Normierungsprozesse und die neue Definition von Erziehung und Bildung als ein individuelles Recht. Dazu wurden Mittel eingeplant und ausgegeben, Anwendungsregelungen festgelegt und Lehrkräfte ausgebildet. Andererseits wurden viele Maßnahmen zur Bekämpfung von Kinderarbeit ergriffen und die Plage der wirtschaftlichen Ungleichheit wurde ins Auge gefasst, um den Kindern den Zugang zur Schule zu ermöglichen und zu sichern. Und dort verbringen sie nun vielmehr Zeit als geplant, weil sie sitzen bleiben. Oder sie bleiben gar nicht so lange, wie geplant, weil sie die Schule abbrechen.

1.1. geografische, ethnische und wirtschaftliche Daten zu Brasilien

Brasilien besitzt eine stark ausgeprägte kulturelle und geografische Vielfalt. Jedoch wird sie in den Schulen, in den Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern, nicht als Ausgangspunkt zur Geschichte Brasiliens behandelt. Vielleicht existieren stärkere, verborgene, transzendente oder sogar explizite Gründe und Motive, die die kulturelle und historische Zusammensetzung der Bevölkerung auf eine unvollständige und parteiische Version festlegen, als ob dies möglich sei.

Das große Land Brasilien besteht aus einer ausdrucksvollen Vermischung verschiedener Ethnien, was an sich das Vorhandensein von Multikulturalität beweist. Zweifellos kann Diversität nicht als Synonym für Ungleichheit betrachtet werden. Ungleichheit ist etwas anderes, etwas Nachteiliges. Kultur und Wirtschaft sind keine für die Allgemeinheit zugänglichen Bereiche, und die letztere will sogar ständig mit der ersteren konkurrieren - als ob ein Vergleich zweier solch verschiedener Elemente möglich sei.

Im Folgenden soll Brasilien geografisch verortet werden; es werden wesentliche Einblicke in seine ethnische Zusammensetzung und in seine Wirtschaft dargestellt. Außerdem wird dabei näher auf die Veränderungen, die sich im Bereich Erziehung und Bildung besonders auswirkten, eingegangen.

Brasilien erstreckt sich von Nord nach Süd vom 5. (+5°16'20“) bis zum 33. (-33°44'32“) Breitengrad und in der Ost-West Ausdehnung vom 35. (-34°47'30“) bis zum 74. (73°59'32“) Längengrad. Seine Breite verleiht ihm gleich 4 Zeitzonen. 93% des größten Landes Südamerikas gehören zur südlichen Hemisphäre. Seine Grenzen erstrecken sich über 23.000 km, 15.700 km davon mit allen Ländern Südamerikas, mit Ausnahme von Chile und

Ecuador. Die übrigen 7.300 km Grenze verlaufen entlang des Atlantischen Ozeans. Die Gesamtfläche Brasiliens bedeckt 8,5 Millionen km². 59% davon nimmt das Amazonasgebiet³ ein, das größte Schutzgebiet für Artenvielfalt auf der Erde. Der Amazonische Urwald birgt die größten Erzvorräte der Welt. Dieses Potential bringt Brasilien große Verantwortungen gegenüber der Menschheit. Über Bodenschätze zu verfügen bedeutet auch, damit vorsichtig umzugehen⁴.

Brasilien pflegt sehr gute Beziehungen zu allen Ländern, nimmt Einwanderer aus aller Welt auf und lässt mit seinen Einheimischen eine tägliche Leidenschaft aufleben, die ihnen hilft, die Schwierigkeiten des Alltags zu überwinden.

Die brasilianische Bevölkerung zählt laut einer 2005 vom Brasilianische Institut für Geographie und Statistik (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) durchgeführten Volkszählung 184 Millionen Einwohner. Sie teilt sich auf in 5564 Gemeinden in 26 Bundesstaaten und einem Regierungsbezirk (*Distrito Federal*). Die Bevölkerungsdichte beträgt 22,3 Einwohner pro km²⁵. Brasilien besteht aus Metropolen und Dörfern. Aus Landlosen, Obdachlosen, Universitätslosen, Wasserlosen, Arbeitslosen. Aus welchen, die Schulen haben, jedoch keine Bildung. Dann gibt es wiederum andere, die viel haben. Und es gibt welche, die gar nichts haben. Es gibt Gesang und Gejammer, Reichtum, Armut und Elend. Die Worte einer populären Band, Titãs („Die Titanen“) spiegeln diese Ungleichheit wider, aber auch die Ähnlichkeit, die sich zwischen Reichtum und Elend feststellen lässt:

Miséria é miséria em qualquer canto.

Riquezas são diferentes.

Índio mulato preto branco.

Miséria é miséria em qualquer canto

Riquezas são diferentes⁶.

³ Das offizielle Amazonasgebiet wurde im Oktober 1966 in Artikel 2 vom Gesetz Nr. 5.173. festgelegt und erstreckt sich über die Staaten von Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, einen Teil des Staates Maranhão sowie fünf Gemeinden im Staat Goiás. Dort befindet sich auch das Flusseinzugsgebiet des Amazonasbeckens. Ungefähr 800 Gemeinden liegen in dieser Gegend, was auf die Interaktion des Menschen mit dem Ökosystem aufmerksam macht.

⁴ Freilich handelt es sich hierbei nicht gerade um eine Qualität, die jeder besitzt. Das Amazonas-Gebiet wird entwaldet, damit Großgrundbesitzer Vieh züchten und Soja anbauen. Eine sogenannte „*holding*“ im Bundestaat Mato Grosso gilt als der weltweit größte individuelle Sojaanbauer: 2003 besaß eine einzige Familie 170.000 Hektar Land.

⁵ Die Bevölkerungsdichte variiert stark von einer Region zur anderen. Im Südosten, wo sich die Staaten São Paulo, Minas Gerais und Rio de Janeiro befinden, leben 87,4 Einwohner/km². Der Norden dagegen, der 45,2% des gesamten brasilianischen Gebiets bedeckt, hat nur 4,0 Einw./km². Der Ballungsraum um die Stadt São Paulo zählt 20 Millionen Einwohner, also mehr als jeder einzelne Bundesstaat. (IBGE, 2008)

⁶ Miséria (1989), von Arnaldo Antunes / Sérgio Britto / Paulo Miklos. Deutsche Übersetzung:

Elend bleibt überall Elend.

Die Reichtümer sind unterschiedlich.

Indianer, Mulatte, Schwarzer, Weißer.

Elend bleibt überall Elend.

Die Reichtümer sind unterschiedlich.

Elend findet man überall in den brasilianischen Städten. Internationale Organisationen definieren diejenigen als extrem arm, die mit weniger als US\$1,00 (ein Dollar) pro Tag leben⁷. In solchen Verhältnissen – also angewiesen auf die Hilfe der brasilianischen Regierung und deren Kompensationsprogramme, um aus dem Elend kommen zu können – leben über 11 Millionen Familien. Ihr Elend erstreckt sich über ihre sozialen Rechte, das Recht auf Fürsorge und Schutz der Familie, sogar über ihre Bürgerrechte. Es sind Wähler, die verpflichtet sind, Volksvertreter zu wählen, und das tun sie alle zwei Jahre. Einmal wählen sie ihre politischen Vertreter für die Gemeinde, einmal die Staats- und Bundesregierung. Sie zittern mit den Kandidaten während der Wahl. Sie feiern sogar mit den Gewinnern. Und gleich danach wissen sie nicht mehr, für wen sie gestimmt haben, und kehren zurück zu ihren unveränderten Lebensbedingungen als ewige Verlierer. Bis zu den nächsten Wahlen, wo sie noch einmal aufleben und als Bürger erneut umjubelt werden.

1.1.1. Ethnische Zusammensetzung

Das Profil der heutigen brasilianischen Bevölkerung geht auf eine Entwicklung von 507 Jahren zurück. Vor 1500 waren nur die Indigenen dort. Die Indigenen sind anders. Mit einer anderen sozialen Zusammensetzung, einer anderen Sprache, anderen Sitten. Schließlich weisen sie eine andere Kultur auf. Und weil sie anders sind, werden sie ausgeschlossen, marginalisiert. Sie werden nicht so behandelt, als wären sie gleichberechtigte Staatsbürger. 1500 kamen also die Portugiesen in Brasilien an, deren ethnische Zusammensetzung einem „komplizierten Schmelztiegel aus Wilden des quartären Zeitalters, mit Iberern, Liguren, Phöniziern, Kelten, Karthagern, Römern, Sueben, Goten und Arabern“⁸ ähnelt. Sie brachten schwarze Afrikaner, die sie versklavten – die schwarzen Sklaven wurden auch als anders behandelt, anders und somit weniger wert als die Kolonisatoren. Am Kreuzweg dieser Unterschiede fing die Alchemie eines Volkes an, das sich mit Sicherheit bewusst ist, welche Mischung es ausmacht, sich auch entsprechend der Welt vorstellt und genau weiß, diese Vielfalt für seinen Alltag zu nutzen. Wie es Darcy Ribeiro (1996: 453) formuliert:

Wir Brasilianer sind in diesem Rahmen ein werdendes Volk, das nicht werden darf. Ein hybrides Volk in Fleisch und Blut sowie in seinem Geist - hier ist Vermischung nie ein Verbrechen oder eine Sünde gewesen. Wir sind aus dieser Mischung entstanden und entwickeln uns in ihr weiter. (...) So war es, bis wir uns als eine neue ethnisch-nationale Identität definierten: als Brasilianer. Ein Volk, das bis heute sein Wesen und sein Schicksal sucht.

Dieser in der Geschichte Brasiliens besonders berühmte Autor behauptet, dass die stärkste Ausprägung der Indigenen ihre ethnische Überzeugung ist, in der Natur sozial integriert zu

⁷ Im Januar 2007 entsprach ein US-amerikanischer Dollar 2,14 brasilianischen Reais.

⁸ Zit. in Almeida (2006).

sein, aber auch ewige Lehrlinge für die Musik und den Tanz und schließlich bemühte Kultivatoren von Schönheit zu sein.

Archäologische Funde zeigen, dass Brasilien seit mindestens 100.000 Jahren⁹ bevölkert ist. Dieser Fakt, der zugleich als Referenz und als Differenz der offiziellen Geschichte der portugiesischen Kolonisierung dient, stellt eine besondere und problematische Herausforderung für die Erzähler der Geschichte des Landes dar, die normalerweise erst mit der portugiesischen Kolonisierung beginnt. Infolgedessen wird induziert und das Verständnis wird deterministisch beeinflusst. Dies sind auch die Merkmale der Texte der Kolonisatoren. Alle Berichte über die Ankunft der Portugiesen in Amerika zeichnen sich durch eine starke tyrannische Ausprägung aus. Im Wesentlichen handelt es sich um die Invasion des Landes, das den Einheimischen gehörte, und anschließend um die Durchsetzung einer Kultur. Beides sind schwere Straftaten.

Laut der Nationalen Stiftung der Indigenen (Fundação Nacional do Índio¹⁰) bevölkerten wahrscheinlich schon 5 Millionen Menschen das Gebiet, das heute Brasilien genannt wird. Diese indigenen Völker verteilten sich in 225 Gemeinschaften. Sie sprachen 130 Sprachen aus 30 Sprachstämmen. Es ist möglich, dass Konflikte zwischen den Völkern bestanden, aber es steht fest, dass alle sich darüber einig waren, im Einklang mit ihrem natürlichen Umfeld leben zu wollen. So hatten sie eine gewisse Harmonie gefunden, und ihr Zusammenleben mit der Erde, den Flüssen, dem Wald ähnelte damals dem Konzept, das heute unter unserem Verhältnis zum Ökosystem verstanden wird. Für die Eingeborenen war dies die einzige Lebensart, die sie kannten. Sie brauchten nicht mehr als das Nötige und hatten kein Konzept von Besitz, von Eigentum. Ihren Lebensraum kennen sie bis ins kleinste Detail und nutzen die Ressourcen der Natur, aber lediglich um ihre biologischen Bedürfnissen zu befriedigen. Wenn sie also Hunger haben, finden sie Nahrung; wenn sie ein Heilmittel brauchen, entdecken sie es; wenn sie töten müssen, töten sie. In ihrer Logik entziehen sie immer nur die genau nötige Menge, um den Überfluss und die Verschwendung zu verringern. Schließlich sind diese „Barbaren“ unerträglich weise für die anderen Völker, die ihr Leben der Hochmut, der Akkumulation und der Plünderung zuschreiben.

⁹ Laut Forschungen der Anthropologin Niéde Guidon im Nationalpark „Serra da Capivara“ – Bundesstaat Piauí. Die Forscherin schreibt, dass „vor ca. 150.000 – 110.000 Jahren die ersten Menschen von den Inseln und der afrikanischen Küsten hinüber nach Amerika kamen. Sie kamen über die Karibik und die Nordküste des heutigen Brasiliens. Ihr Ankunftsort war der jetzige Fluss Parnaíba, der damals ein ziemlich großer Fluss war. Diese ersten Einwanderer ließen sich hier nieder. Über die Jahrtausende wanderten einige Gruppen weiter der Küste entlang, andere drangen tiefer in das Binnenland ein. Im brasilianischen Nordosten zogen manche Gruppen an der Küste entlang und gelangten in das Amazonas-Gebiet. Andere folgten dem Fluss Parnaíba bis zu seinem wichtigsten Zufluss, dem Fluss Piauí, der im Tiefland um São Francisco fließt...“. Abrufbar unter http://www.fumdam.org.br/fumdhamentos7/arqueologia_amsul.asp.

¹⁰ Bundesbehörde, die für den Schutz der Indigenen zuständig ist.

Und genau diese Wesen aus dem Wald sahen an einem ganz bestimmten Tag des Jahres 1500 Schiffe, die sich seinem Land näherten. Die Seeleute an Bord waren – wie sie es selbst erzählten – zu einem anderen Ziel aufgebrochen, wurden jedoch von einem Hochseesturm zu einem anderen Kontinent vertrieben. Damit beginnt die Durchsetzung einer Geschichte, die Unterwerfung einer Kultur, die gewaltige Behauptung der zentralisierten Macht.

Die Erzählung der Ankömmlinge, sie wären unterwegs zu einem anderen Ziel, wird durch die eigene Geschichte kontrovers in Frage gestellt, wenn nicht ganz und gar widerlegt. 1492 hatten die katholische Kirche und die Monarchen aus Portugal und Spanien schon Länder untereinander verteilt, die ihnen gar nicht gehörten¹¹. Somit schickten sie Schiffe, um den Besitz zu bestätigen - und ignorierten dabei völlig die Völker in Übersee. Und so wurde Brasilien „entdeckt“. Oder, um die Geschichte kurz zu fassen, der sogenannte Vertrag von Tordesillas bestätigt. Sie ergriffen Besitz vom neu entdeckten Land.

Damals war Portugal eine große Seemacht und, wie Darcy Ribeiro betont, nahm dieses Land eifrig am weltweiten Disput um die neue Welt einschließlich deren Völker teil, der durch das transformierende Potenzial aus der merkantilen Revolution ausgelöst wurde. So der Anthropologe (Ribeiro, 1995: 39):

Es war die Menschheit selbst, die zu einer anderen Ebene ihrer Existenz übergang, wobei tausende Völker ausstarben - und mit ihnen ihre Sprachen und ihre einzigartigen, eigenen Kulturen -, um der Geburt größerer Makroethnien beizuwohnen, die so allumfassend waren wie nie zuvor.

Selbstverständlich hatten die Monarchen von Portugal und Spanien großes Interesse daran, das Land zu besetzen, um die Bodenschätze zur Erhaltung und zur Weiterentwicklung ihrer luxuriösen Höfe auszubeuten. Über ihnen und in ihrem Namen stand die Teilungspflicht, vom göttlichen Wort gelehrt und geschützt und von der Kirche gepflegt. Für Ribeiro (op. cit.) erfolgte die Kolonisation unter dem Vorwand der Suche nach einer christlichen Einheit:

Sie gingen so weit, sich selbst noblere Motive vorzugeben als den Handel und bezeichneten sich als Verbreiter des katholischen Christentums an die damaligen und zukünftigen Völker in Übersee. Sie gaben vor, den Globus auf Rettungsmission zu durchstreifen, und die von Gott vorgeschriebene oberste Bestimmung des weißen

¹¹ Der Text *Bula Inter Coetera*, der am 4. Mai 1493 veröffentlicht wurde, verteilt das Land unwiderruflich zwischen Portugal und Spanien. Dieser Text ist auch als Vertrag von Tordesillas bekannt.

Mannes zu erfüllen: alle Menschen unter der Haube eines einzigen Christentums – bedauerlicherweise in Katholiken und Protestanten entzweit - zusammen zu bringen.

Somit kam es dazu, dass die Guarani 1500 zusehen mussten, wie die Portugiesen ankamen. Ribeiro (op. cit. 42), dessen Aussagen sowohl für die Vergangenheit als auch für die Zukunft gelten, beschreibt die unschuldige und reine Sichtweise der Einheimischen, die sogar glaubten, ihre Besucher wären von ihrem Gott Maíra gesandt worden.

Es sind wahrscheinlich großzügige Menschen, dachten die Einheimischen. Und zwar deshalb, weil es in ihrer Welt schöner war zu geben als zu nehmen. Dort wurde niemand beraubt und keiner erwartete Lob für seine Tapferkeit oder seine Kreativität. Die Neuankömmlinge waren zweifellos hässlich, stinkend und eklig. Nach einem Bad und einer warmen Mahlzeit würde sich ihr Aussehen sicherlich ebenso verbessern wie ihre Umgangsformen.

Damals verfasste Pero Vaz de Caminha einen Brief zum König, damit die Besitznahme des Landes in Kraft trat. Für die Kolonisatoren waren die Indigenen ein seltsames Volk – ebenso wie ihre Verhaltensweisen, ihre Bräuche und Sprachen. Trotzdem waren sie zahm bzw. leicht zu beherrschen, wie der Autor zur großen Zufriedenheit seiner beiden Herrscher – der Monarchie und der Kirche - schrieb.

(...) ich bezweifle nicht, dass sie, dem heiligen Wunsch Ihrer Hoheit entsprechend, zu Christen werden und sich unserem heiligen Glauben anschließen werden, zu jedem Preis, den der Herr fordert, weil diese Menschen gut und einfach sind. Sie lassen sich von jedem prägen, der gewillt ist, ihnen etwas beizubringen. Und so brachte uns der Herr, der ihnen gute Körper und gute Gesichter gab, wie die von guten Menschen, hierher – wie ich glaube nicht ohne Grund.

Dennoch, Eure Hoheit, der Ihr so sehr begehrt, den heiligen katholischen Glauben zu vermehren, solltet Ihr Euch um ihre Erlösung bemühen. Möge derjenige Gott wohl gefallen, dem dies mit wenig Anstrengung gelingt.

So wurde dem König der Weg zur Akkulturation gezeigt. Die Venen waren nun geöffnet für das Injizieren des Mittels, von dem sie glaubten, es bringe Erlösung. Diese reinen Wesen, die im Einklang mit der Natur lebten und alles über Pflanzen, Flüsse, Erde, Boden und Regen wussten, waren den Kolonisatoren nun ausgesetzt. Die Besitznahme des Landes stand nun im Grundbuch. Abgestempelt wurde sie dank der „Einfachheit“ dieser Menschen, dank deren Ausbeutung durch andere Menschen, die unfähig waren, den Anderen, das Anderssein als ein kulturelles Phänomen zu begreifen. Von diesem Zeitpunkt an wurden die

Aussichten der Indigenen immer düsterer, während die Ausbeuter fest daran glaubten, durch ihre Taten die Seelen der Völker zu erleuchten.

Die Großzügigkeit (in anderen Worten: nette und einfache Menschen, wie oben zitiert) war eines der Merkmale dieser Völker, inklusive ihrer Häuptlinge. Clastres (2003: 49) beruft sich auf die Werke von Francis Huxley und Claude Lévi-Strauss, um die Großzügigkeit und die Uneigennützigkeit des Häuptlings zu unterstreichen.¹² Das Erstaunen und die Ungläubigkeit der Kolonisatoren, als sie ankamen, sind leicht vorstellbar. Ein selbstloser, auf alle Überschwänglichkeiten verzichtender König war für sie unvorstellbar, sogar unerträglich. Vielleicht dachten sie deshalb, es wäre besser, diese kollektive, horizontale Organisationsform zu vernichten. **Und so setzten sie ihre eigene Organisationsstruktur durch: Die Besessenheit nach Besitz und Hierarchie aus der Monarchie und der Kirche, mit all ihren Mechanismen von Überlegenheit und Unterwerfung.**

In den vergangenen fünf Jahrhunderten setzte sich die Bevölkerung aus Indigenen, Europäern und Afrikanern¹³ und aus den Beziehungen zwischen diesen verschiedenen Ethnien zusammen. Außerdem mischten sich die Völker aus anderen Kontinenten untereinander, wie Tabelle 1 zeigt.

Die Daten in Tabelle 1 weisen auf eine Mehrheit von Weißen - über 50 % - hin. Dagegen machen die Einheimischen nur 1% aus. Ein anderes Merkmal ist der große Anteil der städtischen Bevölkerung: über 80% der Menschen leben in Städten, was aus dem Urbanisierungsprozess ab den vierziger Jahren resultiert. Vor diesem Zeitpunkt lebten 72% der Bevölkerung auf dem Land. Laut Ianni (Ianni, 1991, 89) hängt diese Verstädterung „sowohl mit der Industrie als auch mit dem Wachstum des Dienstleistungssektors dynamisch zusammen, über die aktuellen Veränderungen der öffentlichen Administration und der öffentlichen Erziehungs- und Bildungssysteme hinaus“. Diese sich verändernde Bevölkerung kennzeichnet für den Autor einen Rückgang der Macht der Oligarchie, die sich auf wenige Großgrundbesitzer verteilt, während das industrielle Bürgertum allmählich an Macht gewinnt. In anderen Worten: ein Rückgang, kein Verschwinden der Oligarchie.

¹² Huxley (Aimables sauvages, 1960) beschreibt das Volk der Urubu wie folgt: „Der Häuptling soll großzügig sein und alles geben, was ihm verlangt wird. In einigen Indianerstämmen erkennt man den Häuptling daran, dass er weniger als die anderen besitzt und am wenigsten geschmückt ist. Den übrigen Schmuck hat er schon verschenkt.“ Lévi-Strauss (*La Vie familiale et sociale des Indiens Nambikwara*, 1948), schreibt Folgendes über die Nambikwar: „Großzügigkeit spielt eine wesentliche Rolle bei der Beliebtheit des Häuptlings. (...) Manchmal wird ein Häuptling von so vielen wiederholten Bitten überfordert und schreit: „Das reicht! Genug gegeben! Ein anderer soll meinen Platz nehmen.“

¹³ Die Afrikaner kamen als Sklaven nach Brasilien und behielten diesen Status 388 Jahre lang. Die Befreiung der Sklaven erfolgte mit der sogenannten Lei Aurea am 13. Mai 1888. Brasilien zählt zu den Ländern, die am spätesten die Sklaverei - als Hindernis zum brüderlichen und gleichberechtigten Völkerverständnis – abschafften.

Zusammenfassend zeigt uns eine direkte Interpretation lannis, dass in dem Zeitraum, als sich das Volk aus der von Ribeiro ausgeführten Mischung zusammensetzte, die Mutation lediglich genetischer Natur war. Die wirtschaftliche Hegemonie blieb davon unberührt. Die gleichzeitig logischen und perversen Folgen sind: starke soziale Ungleichheiten, Elend, Analphabetismus und Unterwerfung, wie aus folgender Tabelle hervorgeht.

Tabelle 1. Ständige Bevölkerung nach Hautfarbe oder Ethnie, nach Wohnort und Geschlecht

Wohnort und Geschlecht	ständige Bevölkerung 2005 ¹⁴						
	Gesamt	Hautfarbe oder Ethnie ¹⁵					
		Weiß	Schwarz	Pardo ¹⁶	Asiatisch	Indigen	ohne Angaben
Gesamt	184 388 620	92 014 354	11 550 083	79 576 404	881 584	353 316	12 879
Männer	89 851 635	43 921 639	5 793 578	39 551 220	411 808	167 390	6 000
Frauen	94 536 985	48 092 715	5 756 505	40 025 184	469 776	185 926	6 879
Stadt	152 711 363	79 793 533	10 037 438	61 747 152	849 427	271 829	11 984
Männer	73 368 095	37 698 223	4 983 953	30 157 299	395 475	127 145	6 000
Frauen	79 343 268	42 095 310	5 053 485	31 589 953	453 952	144 684	5 984
Land	31 677 257	12 220 821	1 512 645	17 829 252	32 157	81 487	895
Männer	16 483 540	6 223 416	809 625	9 393 921	16 333	40 245	-
Frauen	15 193 717	5 997 405	703 020	8 435 331	15 824	41 242	895

Quelle: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2005.

1.1.2. Wirtschaft

Brasilien weist die weltweit größte Diskrepanz bei der Verteilung des Einkommens auf¹⁷ und trotz eines großen Wachstumspotentials befinden sich noch viele Indikatoren unter dem Niveau seiner südamerikanischen Nachbarn. 2004 und 2005 überstieg das Wachstum der brasilianischen Wirtschaft lediglich das von ständigem Bürgerkrieg geplagte Haiti. Das durchschnittliche Wirtschaftswachstum Brasiliens betrug in den letzten fünfzehn Jahren

¹⁴ Die 184 Millionen Einwohner Brasiliens erwirtschafteten 2005 1,9 Billionen Reais, die auf makroökonomischer Ebene einen großzügigen Durchschnitt ergeben, aus dem das Pro-Kopf-Einkommen berechnet wird. So verdient jeder Brasilianer theoretisch R\$ 10.250 (US\$ 4.323 – aus 2005).

¹⁵ Die Frage vom IBGE wird hier offen gestellt, so dass der Befragte frei antworten kann. Es wird also nicht zwischen Hautfarbe und Ethnie unterschieden. Mulatten werden als von afrikanischer Abstammung betrachtet, so dass auf Regierungsebene diese Bevölkerung zusammen mit der als schwarz selbst bezeichneten Bevölkerung offiziell als eine Gruppe betrachtet wird.

¹⁶ Eine vom IBGE verwendete Klassifizierung für „braune Hautfarbe“ in Brasilien.

¹⁷ Obwohl dieses Phänomen vor kurzem stark zurückging, bleibt die Verteilung des Einkommens in Brasilien extrem ungleichmäßig: Das Einkommen der 1% reichsten Menschen Brasiliens ist so groß wie das Einkommen der 50% ärmsten Menschen Brasiliens. Außerdem schneidet das Land im internationalen Vergleich besonders schlecht ab, da 95% aller Länder der Welt (zu denen Angaben vorhanden sind) geringere Einkommenskonzentrationen als Brasilien verzeichnen (IPEA, 2006).

2,9%. In Vergleich zu anderen Schwellenländern kennzeichnet dies eine viel langsamere Entwicklung als z.B. China, Indien, Russland oder auch Mexico¹⁸.

Brasilien's Bruttoinlandsprodukt (BIP) ergibt sich aus folgender Verteilung der wirtschaftlichen Aktivitäten:

- Dienstleistungen: 65,8%
- Industrie: 28,8%
- Land- und Viehwirtschaft: 5,5%.

Von insgesamt 5564 Gemeinden erzielen nur 50 Gemeinden die Hälfte des BIP¹⁹. Dadurch wird deutlich, wie sich die Bevölkerung und das Reichtum auf einige wenige Gemeinden konzentrieren. Dies deutet auf die mangelnde öffentliche Macht hin, die das Wohl der gesamten Bevölkerung gewährleisten sollte. Solche Situationen tragen zu enormen Diskrepanzen im Pro-Kopf-Einkommen innerhalb einzelner Gemeinden bei, das von R\$261.005 bis R\$1.368 reichen kann. Dabei ist der landesweite Durchschnitt R\$12.688²⁰.

Besondere Aufmerksamkeit soll aber das sehr starke Wohlstandsgefälle in Brasilien erhalten. Die Wirtschaftspolitik nach den Mechanismen des vorherrschenden internationalen Modells zeigt, dass die Hauptgewinner die eigentlichen Verwalter dieser Reichtümer sind - anders gesagt, die Banken. Die Umsatzprozente der nationalen und ausländischen Banken stehen den Wachstumszahlen des Landes diametral gegenüber. Jahr für Jahr verzeichnen die Banken Rekordgewinne, dank der Festsetzung hoher Zinsen²¹ durch die Zentralbank. Nach jahrzehntelangen Hochinflationen befindet sich Brasilien zurzeit in einer Phase relativer Preisstabilität, wobei die Investition in soziales Gesellschaftsvermögen davon kaum profitiert.

¹⁸ In der Rangliste des OCDE war Brasilien das letztplatzierte Schwellenland. Das durchschnittliche Wachstum von China betrug 9,7%, Indien 6,5%, Russland und die Türkei 3,8% sowie Mexiko 3,1%. Quelle: <http://portalexame.abril.com.br/ae/economia/m0126019.html>.

¹⁹ Laut Angaben des IBGE „entsprach im Jahr 2006 das Einkommen von fünf Gemeinden ungefähr 25% des gesamten Einkommens im Lande. Wenn man das Einkommen von 50 Gemeinden zusammenrechnet, erreicht man die Hälfte des BIP für 30,1% der Bevölkerung. Für dasselbe Jahr erzielten die 1359 Gemeinden, die der letzten Kategorie in Bezug auf Einkommensteilhabe zugeordnet waren, 1% des BIP für 3,4% der Gesamtbevölkerung. Solche Zahlen deuten auf die Konzentration des internen Einkommens.“ In demselben Bericht steht, dass die fünf Gemeinden, die für 25% des BIP verantwortlich sind, Landeshauptstädte sind: São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Belo Horizonte und Curitiba.

²⁰ Laut IBGE verzeichnet die Stadt Araporã (Bundesstaat Minas Gerais) das größte BIP pro Kopf. Das niedrigste wird von Guaribas (Bundesstaat Piauí) erzielt. Die Gemeinden von Cuiabá und Rio Branco, wo die empirische Forschung durchgeführt wurde, haben jeweils ein BIP pro Kopf von R\$ 13.244 bzw. R\$8.312.

²¹ Mit dem weltweit höchsten Jahreszinssatz (über 12%) zieht Brasilien Spekulationskapital aus dem Ausland an, führt somit zu einer niedrigen Produktivität und erhöht die Arbeitslosigkeit. Von 2001 bis 2005, als die meisten Unternehmen ihren Umsatz um 6,4% steigerten, wuchsen die Geldeinnahmen der 50 größten Banken in Brasilien um 41% (Quelle: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u115722.shtml>). Allerdings verlangen die Banken für alle Kredite an physische Personen einen sogenannten „Sicherheitszuschlag“ zu den normalen Zinsen. Damit erreichen die Zinsen 73,8% pro Jahr.

Jedoch war es zwischen 2001 und 2004 möglich, die Anzahl an Personen zu vermindern, die in sogenannten elenden Verhältnissen leben. An der Erhöhung des Pro-Kopf-Einkommens war diese Verbesserung jedoch nicht zu abzulesen. Laut einer technischen Anmerkung des IPEA²² ging die Anzahl an äußerst armen Menschen um 3,2% zurück.

In diesen vielfältigen Ungleichheiten verfügt die Bevölkerung über das Modernste: Spitzentechnologie, hochentwickelte Medizin, moderne Produktion von Biokraftstoff, oder sogar Spitzenforschung und –forscher. Gleichzeitig aber findet man die archaischen Spuren einer unmenschlichen Politik von Slums (*favelas*), mangelnder Grundsanierung, spärlichem Gesundheitssystem und Hunger. Der Bereich Erziehung und Bildung bleibt nicht erspart: Die Paradoxe seines Systems spiegeln sich in dem Gegensatz zwischen qualitativ mangelhaften öffentlichen Schulen und anerkannten hochqualitativen öffentlichen Universitäten wieder. Bei der Auswahl und Aufnahme der Studenten durch die Universitäten (anhand der Hochschulzulassungsprüfung *Vestibular*) werden allerdings hauptsächlich und vorrangig Absolventen von Privatschulen berücksichtigt - also diejenigen, die i.d.R. über ein höheres Einkommen verfügen. Solche Chancenungleichheiten beim Hochschulzugang ist ein klares Zeichen institutionalisierter Diskriminierung und wirtschaftlicher Segmentierung der Gesellschaft.

Für die Forscher im IPEA²³ sind die Menschen, die über 10 Jahren in der Schule verbracht haben, in der Lage, ihre Lebensverhältnisse durch besseres Einkommen positiv zu beeinflussen. In der oben erwähnten Technischer Anmerkung schreiben die Forscher, dass

Schulabschlüsse sich signifikant auf das Einkommen auswirken. Deshalb entspricht nicht nur jedes weitere Jahr in der Schule eine prozentuale Erhöhung des Jahreseinkommens, sondern auch kann diese Erhöhung umso signifikanter werden, wenn das entsprechende Jahr mit einem Abschluss verbunden ist. Für den Abschluss der Grundschule wurde eine Verbesserung des Einkommens um 15% festgestellt. Für den Abschluss der Sekundarstufe und für Hochschulabschlüsse stiegen die Einkommensverhältnisse um jeweils 18% und 23% an.

Diese Analyse lässt sich aber auch in einer anderen Perspektive betrachten: Für die Wirtschaft ist Erziehung und Bildung ein gutes Geschäft, das mehr Menschen zur Teilnahme am Konsummarkt verhilft. Es ist aber möglich, diese Daten außerhalb der Marktwirtschaft zu beobachten und damit den Zugang zu Gesellschafts- und Kulturvermögen zu untersuchen.

²² Die technische Anmerkung mit dem Titel „Zum jüngsten Rückgang der Einkommensungleichheiten in Brasilien“ aus dem 30.08.2006 wurde von Ricardo Paes de Barros und Mirela de Carvalho bekräftigt.

²³ Studie von Anna Crespo und Maurício Cortez Reis (in der technischen Anmerkung vom 31/10/2006).

Sicherlich finden die wirtschaftlichen Machthaber und die Mehrheit der Regierungschefs kein Interesse daran, da sie vielmehr die Möglichkeiten einer Konsumintensivierung zur Profitmaximierung ins Auge fassen.

So ist die Beziehung zwischen Wirtschaft und Bildungswesen unübersehbar. Obwohl diese Diskussion hier nicht weiterhin vertieft werden soll, wird zusammenfassend festgestellt, dass Erziehung und Bildung nicht nur zur Verbesserung der Konsumkapazität beitragen kann, sondern vielmehr zu einem besseren Verständnis der Frage verhilft, welche Intentionen hinter jeder Wirtschaftspolitik stecken. Dieses Verständnis beinhaltet das Prinzip der Staatsbürgerlichkeit, was möglicherweise der Antrieb für die brasilianische Regierung war, Politische Entwürfe zur Reduzierung der Ungleichheiten zu verabschieden, die auf Erziehung und Bildung als Instrument sozialer Handlung fokussieren.

Kompensationspolitiken: Ihr Einfluss im Bereich Erziehung und Bildung

Hier werden einige Maßnahmen und Handlungen untersucht, die von der brasilianischen Regierung in politische Strategien umgewandelt werden sollen, um alle Bemühungen um bessere Lebensverhältnisse für die Bevölkerung in einem festen Rahmen zu verankern. Wie oben dargestellt deuten die verschiedenen Studien zu den wirtschaftlichen Ungleichheiten auf die Schule als Organisation hin, indem sie Schulbildung als Hauptfaktor zur Verminderung der Ungleichheiten betrachten. Mit dieser Vision wurde 2001 in Brasilien das Programm *Bolsa Escola* (auf Deutsch: Schulstipendium)²⁴ eingeführt, das den ärmsten Kindern von 7 bis 15 Jahren die Möglichkeit eines regelmäßigen Schulbesuchs gewährleisten sollte.

Die Mittel, die der Staat den Familien zur Verfügung stellte, sollten außerdem Kinderarbeit entgegenwirken. Bisher sind nämlich häufig Kinder dazu gezwungen, selbst zum Familieneinkommen aktiv beizutragen. Während sie arbeiten, wird ihnen aber entsprechend das in der Verfassung beinhaltete Recht des Schulbesuchs verweigert. Und weil sie die Schule verpassen, verlieren sie weitere Rechte und erhalten Pflichten. Sie verlieren ihre Kindheit und erhalten dagegen die harte Realität der Arbeit. Sie haben keine Zukunftsperspektive mehr, sondern ergeben sich der schmerzhaften Gegenwart in den Kohlenöfen, auf den Zuckerrohr- oder Sisalfeldern, in den Steinbrüchen oder auch in der

²⁴ Das Programm *Bolsa Escola* wurde zuerst im Regierungsbezirk (Brasilia) im Jahre 1995 durchgeführt. Später wurde es auf weitere Gemeinden erweitert und schließlich durch die Bundesregierung auf nationaler Ebene offiziell eingeführt. Heute wird das Modell in Länder in Süd- und Zentralamerika sowie Afrika exportiert. Das Programm wirkte komplementär zu dem 1996 eingeführten Programm zum Abbau von Kinderarbeit, durch welches Tausende von Kindern aus der Arbeit befreit wurden.

Hausarbeit. Im letzteren Falle arbeiten sie als Tagesbetreuer anderer Kinder, die aber zur gehobenen Schicht gehören und selbst zur Schule gehen. Den sozialen Umgang mit Gleichaltrigen, d.h. auch das Spielen und insgesamt eine glückliche Kindheit, werden ihnen dadurch verwehrt. Sie leben mit Erwachsenen zusammen, die oft von Ungerechtigkeit und traurigen Arbeitsbedingungen geprägt sind. Ihr einziges Lesematerial sind die schwieligen Hände, die endlosen Wege der Falten in den Gesichtern der Erwachsenen, die Blicke voller Hass des Aufsehers, der brennende Boden, der scheinbar unendliche Tag und die Nacht verwirrter Träume. Damit sollen sie ihre Persönlichkeit entwickeln. Wer weiß, vielleicht träumen sie sogar davon, wie sie zur Schule gehen und in einer kleinen Plastiktüte ein Heft, Bleistifte, ein Radiergummi und ein Buch mitnehmen. Ganz anders aber wesentlich realer ist die Dose, die sie mit dem wenigen Essen mit sich tragen, das für den ganzen harten Arbeitstag reichen soll.

Das Schulstipendium trug effektiv dazu bei, diese kleinen Hände der Sklaverei zu entziehen und sie in Berührung zu bringen mit einer anderen Wirkungsstätte, möglicherweise mit mehr Würde, mehr Sozialisierungschancen, mehr Spiel.

Das nationale Programm zum Mindesteinkommen „*Bolsa Escola*“ wurde 2001²⁵ eingeführt und richtete sich an Kinder, deren Familieneinkommen sich unter der Hälfte des Mindestlohns befand. Das Programm wurde vom Ministerium für Erziehung und Bildung finanziert. 2002 waren es schon 9 Millionen Kinder von 6 bis 15 Jahren, die davon profitierten, verteilt auf 95% der brasilianischen Gemeinden²⁶. Als einzige Gegenleistung dafür sollten die Familien den Schulbesuch ihrer Kinder zu mindestens 85% sicherstellen. Die Gemeinde war für die Aufzählung und Registrierung der Geldempfänger sowie die Kontrolle des regelmäßigen Schulbesuchs zuständig.

Obwohl das Programm heftig kritisiert wurde – aufgrund der Maximalanzahl von 3 Kindern pro Familie oder angesichts der Höhe der Hilfeleistung - trug es entscheidend zu einem dauerhaften Rückgang der Schulverweigerungsquote bei. Für die lokale Wirtschaft bedeutete dieses Programm auch, dass mehr Mittel im Umlauf waren, vor allem in den ärmsten Regionen. Darüber hinaus, wie es in der Technischen Anmerkung (*Nota Técnica*)

²⁵ Gesetz Nr. 10219 vom 11.04.2001.

²⁶ Jährlich erhielt jedes Kind durchschnittlich R\$150,00 in 10 Teilzahlungen. Die Summe entsprach ungefähr einem Mindestlohn (damals R\$180,00 bzw. US\$ 84,18).

des IPEA steht, blieben die Kinder, die zur Schule geschickt wurden, tatsächlich in der Schule und sammelten damit wertvolle Lernjahre, die ihnen bessere soziale Perspektiven eröffneten.

Das Programm war Teil eines Maßnahmenpaketes mit dem Titel *Educação para Todos* (auf Deutsch *Erziehung und Bildung für alle*)²⁷ und trug von 1990 bis 2000 zur Erhöhung der Schulbesuchsquote von Kindern zwischen 7 und 14 Jahren auf 97% bei. Im Vergleich mit früheren Zahlen stellt dies einen enormen Fortschritt dar: 1970 gingen nur 67% der Kinder zur Schule. 1980 waren es 80% und 1991, 86%. Wenn man jedoch statt Prozentsätze absolute Zahlen betrachtet, stellen die aktuellen 3% Schulverweigerer ca. 1,5 Million Kinder zwischen 6 und 14 Jahren dar, die durch die Maschen des Programms fallen.

Ab 2004 wurde das Programm *Bolsa Escola* zusammen mit weiteren sozialen Programmen zum Programm *Bolsa Família*²⁸ (auf Deutsch: Familienhilfe) verschmolzen. Die bisherigen Leistungen blieben unverändert, konnten aber dadurch von mehr Familien in Anspruch genommen werden. Jedoch zeigen Studien des IBGE (PNAS, 2006), dass trotz der ausgeteilten finanziellen Mittel keine Verbesserung des Zugangs zu Basisleistungen wie sanitären Anlagen, Wasserversorgung oder Müllabfuhr stattfand. Ähnlich wird in den Informationen der Landesregierungen die andauernde Exklusion betont, wenn auch als Begründung für die Wichtigkeit des Programms. Trotz der zu verzeichnenden Integration bleibt die Exklusion bestehen.

So erhält ausdrücklich der Sektor Erziehung und Bildung eine doppelte Verantwortung: Er wird zum Hauptreferenzpunkt bei der Bekämpfung von Ungleichheiten (externe Verantwortung) und muss der betroffenen Bevölkerung qualitative Bildungsdienste anbieten (interne Verantwortung).

Die Schule ist die soziale Einrichtung, die allgemein von der Bevölkerung am meisten genutzt wird. So werden Kompetenzen dahin delegiert, um soziale Probleme zu lösen, die

²⁷ Nach dem zweiten Weltkrieg und bis 1990 setzten sich verschiedene Bewegungen zum Ziel, den Analphabetismus zu bekämpfen (vgl. Gadotti, 1992). Die UNESCO nahm ebenfalls den Kampf auf, zusammen mit weiteren Organisationen. Insbesondere rief sie 1990 Regierungschefs aus 155 Ländern zu einem Treffen in Jomtien (Thailand), wo sie versprachen, allen Kindern den Zugang zu Schulen zu ermöglichen und den Analphabetismus bei Erwachsenen zu beseitigen. Das Versprechen wurde leider nicht gehalten, so dass sich im Jahre 2000 in Dakar (Senegal) erneut 180 Regierungschefs trafen, um die Erklärung erneut zu unterschreiben und die Frist zum Erreichen der Ziele auf 2015 zu verschieben.

²⁸ Das Programm *Bolsa Família* (PBF) sieht die direkte Umverteilung der Gewinne nach Einkommensverhältnissen vor, was arme Familien (mit einem monatlichen Einkommen pro Kopf zwischen R\$ 60,01 und R\$ 120,00) und extrem arme Familien (mit einem monatlichen Einkommen pro Kopf unter R\$ 60,00) begünstigt. Dies wurde im Gesetz Nr. 10.836 vom 9. Januar 2004 und in der Verordnung Nr. 5.749 vom 11. April 2006 vom Ministerium für soziale Entwicklung und Hungerbekämpfung festgelegt.

über ihre Möglichkeiten hinaus gehen. Nach Canários Auffassung (Canário, 2006: 17) war – vor allem nach dem zweiten Weltkrieg – die Schule nicht mehr eine „Bürgerfabrik“, deren Ausdruck am Stärksten mit Elitenschulen verbunden war, sondern übernimmt nun die Funktion einer Schule für die Massen. Außerdem verbreitet sich ihre Handlungsreichweite, so dass sie

... von einer Schule der Gewissheiten zu einer Schule der Versprechungen übergeht. In dieser Zeit fällt die quantitative Expansion der Schulsysteme zusammen mit einer optimistischen Einstellung, die mehr und mehr Schulen mit drei Versprechungen verbindet: Entwicklung, soziale Mobilität und Gleichheit.

Aus diesen intern und extern bedingten Versprechungen sind nun die „Schulen der Ungewissheiten“ entstanden (Canário, op. cit.). In diesem jetzigen Paradox wollen wir versuchen, die brasilianische Erziehung und Bildung zu verorten.

1.2 Der gesetzliche Rahmen des Bildungssystem in Brasilien

Erziehung und Bildung spielen eine wichtige Rolle im sozialen Maßnahmenpaket der Regierung. Diese Rolle ist jedoch oft nicht klar definiert. Das brasilianische Bildungswesen weist eine kirchlich geprägte und kolonialistische Herkunft auf, was seine historische Entwicklung bis heute noch beeinflusst. So kann ein Land, das über so viele natürliche und kulturelle Ressourcen und Bodenschätze verfügt, in Elend leben, weil es nicht zur Demokratisierung und zur Qualitätssicherung der Erziehung und Bildung bereit war. Durch den Prozess der Demokratisierung von Erziehung und Bildung, der aus einem stillschweigenden und schüchternen Kampf des Volkes resultiert, wurden Gesetze erschaffen, die Erziehung und Bildung als ein öffentliches Recht des Individuums betrachten, denen es jedoch nicht gelingt, qualitative Standards zu erstellen.

In folgenden Abschnitten werden einige Aspekte der Gesetze zur Erziehung und Bildung behandelt, unter anderem deren politische Geschichte. Dazu sollen die Verbindungen zwischen den verschiedenen Gesetzen aufgezeigt werden, indem ein besonderes Augenmerk der Schulpflicht, den Beziehungen zwischen den verschiedenen politischen Ebenen und der Finanzierung von Erziehung und Bildung gilt.

1.2.1. Der historische Beginn

Die politische Geschichte Brasiliens besteht aus zwei Phasen: Das Imperium und die Republik. Die erste Phase, mit einer Verwaltung, die nur auf die Wünsche und Bedürfnisse

des Herrschers abgestimmt war, stand im absoluten Gegensatz zum Kollektiven und zu einer Politik der Gleichberechtigung. Die Wünsche des Königs hatten in jeder Situation Vorrang, selbst wenn dies bedeutete, dass das Volk weniger hatte. Die Republik Brasiliens entstand als Reaktion auf diese Übermacht. Sie wurde jedoch vom Militär eingeleitet und durchgesetzt, die als mächtige Elite mit dem König unzufrieden waren. Die Republik wurde deshalb in den militärischen Hauptquartieren entschieden, wo Gehorsamkeit, Hierarchie und Positivismus zu den drei wichtigsten Merkmalen der Machtmechanismen am Ende des XIX. Jahrhunderts wurden. Zur Erhaltung der Ordnung brauchte man wenige, die Befehle erteilten, und viele, die gehorchten. 389 Jahre Monarchie (1500-1889) wurden somit von einer Republik abgelöst, bei der die Bevölkerung weiterhin rechtlos und unberücksichtigt blieb.

Wie schon erwähnt wurde die Reise der Portugiesen nach Brasilien von der Kirche und den Monarchen entschlossen, die sich als Besitzer des gesamten Landes und all dessen, was dort lebte, selbst ernannten. Für Darcy Ribeiro (ebd, 38) war die Eroberung durch die Portugiesen auch ein Weg, ihre Stellung als Seemacht zu betonen:

Das Bedürfnis war durch die Transformationskräfte der merkantilen Revolution ausgelöst worden, vor allem durch neue Technologien für die Eroberung der Meere, wie zum Beispiel neue, verbesserte Segel, neue Kompassse, neue Steuerruder und neue Astrolabien. Vor allem aber durch neue Kriegskanonen.

Und dennoch reichte all diese moderne Ausstattung nicht aus, um die Seefahrer zu den „offiziellen“ Zielregionen zu bringen, da sie laut offiziellen Berichten ursprünglich nach Indien gesegelt waren und durch einen Sturm nach Amerika vertrieben wurden. Die Portugiesen brachten aber ein neues Instrument mit sich, das wesentlich verlässlicher wirkte, um den Weg zum Himmel zu weisen: die Bibel.

Auf diesem Buch basiert die gesamte Geschichte des brasilianischen Bildungswesens. Die friedlichen Völker, die in Brasilien lebten, hatten einen „Makel“: sie waren nicht getauft. Nach der Beschreibung von Pater Manoel de Nóbrega „... ich hoffe, dass Unser Herr uns dabei hilft, da diese Leute hierzulande in der Todsünde leben, und jeder einzelne mehrere Negerfrauen hat, die ihnen lauter Kinder gebären. Und das ist ein großes Übel...“ Als Alternative empfiehlt Nóbrega die Schule so zu benutzen, dass „somit ihnen das Beten beigebracht und sie im Glauben unterwiesen werden, so dass sie getauft werden können.“

Diese Rettung durch die Taufe rechtfertigte die Katechisierung der Indianer. Laut Durkheim (1977: 74) trug dieses Prinzip der Vereinigung zur Ausbreitung der Macht der Kirche bei. Dazu schreibt er:

Sie war die Religion der Kleinen, der Demütigen, der Armen, der Armen an Gut und Geist. Sie verherrlichte die Tugenden der Demut, der intellektuellen und der materiellen Mittelmäßigkeit. Sie rühme die Einfachheit der Herzen und der Hirne.

Jedoch erlitt 1517 die Macht der Kirche schweren Schaden aufgrund der Handlungen eines ihrer Mitglieder, des deutschen Mönches Martin Luther²⁹. Sein Protest „markierte den Anfang einer Bewegung, die sich Reformbewegung nennen sollte und in die Abtrennung von der katholischen Kirche resultierte“³⁰.

Um diesem Angriff, aus dem der Protestantismus entstand, entgegen zu wirken, entschloss die katholische Kirche, selbst in die Offensive zu gehen und eine Organisation zu erschaffen mit der Aufgabe, die Ausbreitung von Luthers Ideen zu bekämpfen. Laut Dürkheim (ebd, 214) handelt es sich allerdings dabei eher um eine Armee³¹:

Um die Ketzerei einzudämmen und sie, wenn das möglich wäre, gar zurückzudrängen, hatte Ignaz Loyola die Idee, eine religiöse Truppe einer ganz neuen Art aufzustellen. Er hatte begriffen, dass die Zeiten vorbei waren, wo man die Seelen aus der Tiefe eines Klosters regieren konnte. [Man brauchte] jetzt eine Armee lichter Truppen. [...] Die Gesellschaft Jesu war diese Armee.

Diese religiöse Organisation kam 1549 in Brasilien an und brachte mit sich eine zutiefst katholisch geprägte Doktrin zum Erziehungs- und Bildungswesen. Mit ihr kam auch ein weiterer entscheidender Erfolgsfaktor: die Hierarchie. Schließlich war sie tatsächlich eine Armee. Durch sie wurden die Normen respektiert und der Ordnung gehorcht. Die Haupttrichtlinie zur Erziehung und Bildung, die *Ratio Studiorum*³², war die erste und

²⁹ Luther widersetzte sich dem Papst, verurteilte die katholische Kirche und ließ 95 Thesen gegen Missbräuche beim Ablass und besonders gegen den geschäftsmäßigen Handel mit Ablassbriefen am Hauptportal der Schlosskirche in Wittenberg anschlagen. Dieser Affront gegen die päpstliche Autorität führte zu Luthers Exkommunikation. Dennoch hatte er es geschafft, die absolute Vorherrschaft des Katholizismus zu beenden und eine neue christliche Strömung ins Leben zu rufen.

³⁰ Französischer Originaltext: „La protestation de Luther marqua le début d'un mouvement très important qu'on appela la Reforme, et qui s'est soldé par un schisme de l'Église.“ (Gauthier e Tardif, 92).

³¹ Französischer Originaltext : „C'est alors que pour mieux endiguer l'hérésie et la refouler mieux, si c'était possible, Ignace de Loyola eut l'idée de lever une milice religieuse d'un genre tout à fait nouveau. Il comprit que les temps étaient passés où l'on pouvait gouverner les âmes du fond d'un cloître. [...] il fallait constituer une armée de troupes légères [...]. La Compagnie de Jésus fut cette armée.“ (Dürkheim, In Gauthier e Tardif, pag. 93).

³² Die *Ratio studiorum* bestand aus 466 Regeln und legte damit den Schulkalender, die Ferien, die Beziehungen mit den Eltern, die Lehrerausbildung, die Lehrwerke, die Evaluations- und Benotungssysteme, das Prozedere der Aufnahme von Schülern, die Verwaltungs- und Disziplinregelungen, die Auszeichnungen und die Strafen fest. Im Studienprogramm waren Geisteswissenschaften, Philosophie, Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik enthalten.

dauerhafteste Bildungsnorm der Geschichte Brasiliens. Dauerhaft ist aber hier doppeldeutig: einerseits bezeichnet das Adjektiv eine lange, dennoch begrenzte Zeit, andererseits ist aber diese Zeit noch nicht zu Ende, wenn noch viele Schulen weiterhin sich solchen oder ähnlichen Normen freiwillig unterwerfen.

Gleich am Anfang der Besetzung von Brasilien begannen auch die ersten Unterrichtsstunden, vorwiegend basierend auf der Lehre der Bibel und mit dem Vorhaben, die Menschen zu ihrer „Rettung“ zu bekehren. Ziel war, die Indianer zu akkulturieren und sie auf ihre Taufe vorzubereiten. In einem Brief von Manuel de Nóbrega werden die Gutmütigkeit der Indianer und ihr Wunsch zu lernen erwähnt.

.... Bruder Vicente Rodrigues bringt jeden Tag den Kindern die Doktrin bei. Sie lernen auch lesen und schreiben: mir scheint es, eine gute Art und Weise zu sein, die Indianer dieses Landes, die sich sehnlichst wünschen zu lernen, auch wenn sie gefragt werden, in den Glauben zu bringen. (Brief von Nóbrega an seinen Vorgesetzten, 1549, apud Faria, 2006).

Weiter im Brief berichtet er, besonders parteiisch:

Alle die, mit denen wir arbeiten, sagen, dass sie wie wir sein wollen, nur dass sie sich nicht bekleiden wollen. Das ist der einzige Nachteil. Wenn die Messe geläutet wird, eilen sie schon zu uns. Wenn sie sehen, was wir tun, machen sie uns alles nach. Sie knien sich nieder, schlagen sich an die Brust, heben die Hände hoch zum Himmel und einer von ihren Häuptlingen ist bereits dabei, jeden Tag eifrig das Lesen zu lernen. Innerhalb von zwei Tagen konnte er schon das Alphabet. Ihnen wurde das Segnen beigebracht, und sie zeigten dabei großen Wissensdurst. (op. cit.)

Wenn ich vorhätte, Alphabetisierungsmethoden zu analysieren, müsste ich erstmals die Effizienz der Jesuiten angesichts der obigen Beschreibung anerkennen. Dennoch kann aus keiner Interaktion zwischen Kolonisator und Kolonisiertem eine brüderliche Beziehung als Ergebnis erwartet werden. Wie Faria (2006) betont, war diese freundliche Beziehung nicht immer vorhanden, und, wenn man den Brief Nóbregas an Loyola weiter liest, wird erwähnt, dass die Indianer „aus Erfahrung durch Liebe äußerst schwer zu bekehren sind, aufgrund ihrer besonderen Unterwürfigkeit hingegen aus **Angst** zu allem bereit sind (...)“.

Das obige Zitat kommt der Realität sehr nah. Es wäre naiv zu glauben, dass in einer hierarchischen Organisationsform Beziehungen affektiver Natur herrschen können. Vorrang

hat die Macht, der Besitz. Wichtig dafür ist auch das Unterwerfen. Dies gehört zu den Grundregeln eines brüderlichen Zusammenlebens.

Wenn man die Schule heutzutage betrachtet, wird man fast zwangsläufig an die *Ratio studiorum* erinnert, die die Jesuiten als Norm durchsetzten, bis der Markgraf von Pombal sie 1756 aus Brasilien vertrieb, wie andere Regierungen in Portugal, Spanien, Frankreich und Neapel es auch taten. Dabei sollte der Hinweis auf eine bestimmte Zeit durch das Adjektiv „dauerhaft“, das weiter oben benutzt wurde, eher bedeuten, dass diese Zeit vorbei ist. Jedoch setzen sich bestimmte Tatsachen durch die Zeit fort und bleiben unverändert. Nachdem die Jesuiten aus Brasilien vertrieben wurden, fehlte jedoch ein Gesetz, um die *Ratio studiorum* abzulösen, so dass seine Prinzipien weiterhin galten. Darüber hinaus blieb die Praxis bis heute unverändert. Sie beruhte auf Machtverhältnissen, auf Überlegenheit, auf der Idee von einem Lehrenden, der Bescheid weiß und damit die Macht hat, und einem Lernenden, der sich unterwerfen muss. Diese Beziehung aus Angst, wie Nóbrega schreibt, ist ein fester Bestandteil unserer Schultradition.

Schließlich zeigt die Geschichte des brasilianischen Bildungswesens eindeutige Gemeinsamkeiten mit der Geschichte der Organisationsstruktur des Landes seit seiner Besetzung durch die Portugiesen. Dort wo die Indianer früher kollektives Lernen, Ablehnung von jeder Form von wissensbasierter Hierarchisierung, Wissensaustausch, Lernen durch Erfahrung und Zusammenleben pflegten, standen nun die Idee von Wissen als Macht und die Auffassung, dass nur die Lehrenden Macht haben, so dass jeder, der nicht über Wissen verfügt, nur lernen und gehorchen soll. Es ist leicht vorstellbar, wie schwer es den Kolonisatoren fiel zu erkennen, dass sie mit und von den Indianern lernen mussten. Zweifellos wurde ihnen das Nötige zum Überleben in diesem Land beigebracht, dennoch würden sie im Laufe der Geschichte nie zugeben, dass die Indianer auch über ein bestimmtes Wissen verfügten. Der Gedanke allein war ihnen unerträglich.

1.2.2. Das aktuelle brasilianische Bildungssystem

Brasilien ist eine Bundesrepublik. Eines der Hauptmerkmale einer Bundesrepublik ist die politische Dezentralisierung. In diesem Sinne werden die verschiedenen Verantwortungen zwischen der Zentralregierung, den einzelnen Staaten und den mehr als 5000 Gemeinden verteilt. Gewährleistet wird ihnen somit die Verabschiedung von verschiedenen Zusatzgesetzen, die auf ihre spezifische Bedürfnisse eingehen. Dementsprechend verfügt jeder der 26 Bundesstaaten sowie der Bundesdistrikt (Brasilia) über eine eigene Verfassung, die die Bundesverfassung ergänzen. Die Gemeinden haben ihrerseits außerdem jeweils ein

eigenes verfassungsausführendes Organisationsgesetz (*Lei Orgânica*), um ihre zusätzlichen spezifischen Angelegenheiten zu regeln.

Diese umfangreiche Normierung gilt auch im Bereich Erziehung und Bildung. Brasilien hat kein einheitliches nationales Bildungssystem, sondern drei Systeme auf den drei Kompetenzebenen des Bundes, des Staates und der Gemeinde³³. Dies zeigt deutlich, dass es kein landesweites Gesetz gibt, das die gesamte Bevölkerung als Zielpublikum umfasst, sondern lediglich ein Bildungsrahmengesetz (*Lei Diretrizes e Bases da Educação – LDB*), das die Richtlinien und Grundlagen des brasilianischen Bildungswesens zusammenfasst und in einer föderativen Perspektive vorschreibt, dass „der Bund, die Staaten und der Regierungsdistrikt Brasília sowie die Gemeinden zusammenarbeiten werden, um die jeweiligen Bildungs- und Erziehungssysteme zu gestalten.“

Unmittelbares Ziel des Bildungsrahmengesetzes ist die Organisation des nationalen Bildungssystems. Im §1 steht, dass „der Bund die Koordination einer nationalen Bildungspolitik übernehmen soll, indem er die verschiedenen Ebenen und Systeme koordiniert und zugleich normativ, umverteilend und ergänzend mit allen weiteren Instanzen des Bildungsbereichs zusammenarbeitet.“ Es handelt sich somit um ein Kooperationsregime, wobei die Normgebung dem Bund überlassen wird, wie die Verfassung es vorsieht. Dies stellt laut Cury (1997: 94) dem Föderalismus keine Hürde, sondern macht deutlich, dass der Bund nicht zentralisieren und die „staatlichen und kommunalen Bildungssysteme nicht vermauern“ darf. Bei solchen Betrachtungen ist es wichtig, weiterhin in Curys Perspektive (ebd: 104 f.) auf das Konzept von Koordination hinzuweisen, wie es im Gesetz steht. Es darf nicht als „richtungweisende Zentralisierung“ verstanden werden, sondern wendet sich ab von der „praxisorientierten Konnotation, die dem Konzept von Koordination gewöhnlich zugeschrieben wird. Koordination ist - und es wird nie genug wiederholt - eine koordinierte Handlung mit kollektivem Charakter“.³⁴

³³ Das Gesetz schreibt auch vor, dass die Gemeinden sich dazu entscheiden können, ihre eigenen Systeme einzuführen, indem sie diese in die staatlichen Systeme integrieren oder zusammen mit dem Staat ein einziges System erarbeiten. Im Staat Mato Grosso wurde ein Vorschlag zur Einführung eines einheitlichen Schulsystems dem Staatssekretariat für Erziehung und Bildung unterbreitet. Interesse zeigte vor allem die Arbeitergewerkschaft des Bildungswesens, die immer dafür kämpfte, dass ihr Vorschlag von der Regierung umgesetzt wird.

³⁴ Eines der Motive für eine solche Warnung gibt Cury in seinem Werk an. Bei der Analyse des Artikels aus dem Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen es, in dem es um das Zuständigkeitsgebiet des Bundes geht - vor allem in Bezug auf Koordinierung und Evaluation – schreibt der Forscher: „Man kann sehen, dass der Bund sich auf allen Ebenen im Bereich Erziehung und Bildung Macht verschafft, indem er die Konzepte von Koordination und Evaluation ausnutzt. So stark war diese Tendenz noch nie in einer demokratischen Regierung in Brasilien. Die Regierung besitzt die Kontrolle über die Evaluierungsverfahren der Leistung des Schulsystems auf allen Ebenen. Sie kontrolliert sogar die Evaluation im gesamten Hochschulbereich...“ (idem, p. 105).

Im juristischen Rahmen wird Dezentralisierung explizit definiert. Sicherlich setzt jeder Staat und jede Gemeinde eigene, spezifische Normen, was eine gewisse Systemautonomie vermuten lassen mag. Doch in der Praxis verfügt die zentrale Macht - durch die Bundesregierung und das Ministerium für Erziehung und Bildung vertreten – über ein breites politisches und administratives Handlungsfeld, was eine zunehmende Schwäche der übrigen Systeme andeutet. Außerdem sind die Staaten und die Gemeinden wirtschaftlich vom Bund abhängig (und dieser Faktor übt einen erheblichen Einfluss auf die weiteren politischen Entscheidungsfelder aus), so dass einerseits das Bildungs- und Erziehungsgesetz nach Dezentralisierung strebt, andererseits auf die Gesetze anderer Tätigkeitsfelder, insbesondere der Wirtschaft, vollkommen angewiesen ist. Damit wird die Behauptung kaum vertretbar, dass das Erziehungs- und Bildungswesen kooperativ und geteilt ist.

Im brasilianischen politischen System verbleiben wesentliche Eigenschaften in der Zentralisierung: statt Machtteilung werden nur die Verantwortungen verteilt. Dies gilt auch für die Erziehung und Bildung: der Bund ist unmittelbar für die Hochschulbildung zuständig, die Staaten³⁵ für die Sekundarstufe und die Staaten und die Gemeinden gemeinsam für die Primarstufe. Vorschulen und Kindergärten sind ausschließlich eine Angelegenheit der Gemeinden (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2 – Verteilung der Verantwortlichkeiten im Bildungswesen

Zuständigkeit	Vorschule		Primarstufe 6 – 14 Jahre	Sekundarstufe > 15 Jahre	Hochschulbildung
	0 – 3 Jahre	4 – 5 Jahre			
Bund					X
Staaten			X	X	
Gemeinden	X	X	X		

Früherziehung (*educação infantil*) wird im Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen als eine Vorstufe zur Grundschule betrachtet. Ihr Ziel ist „die vollständige Entwicklung von Kindern unter sechs Jahren, sowohl körperlich als auch psychologisch, intellektuell und sozial. Sie versteht sich als komplementär zur Familie und zur Gemeinde“³⁶. Umgesetzt wird dies in Form von Kindertagesstätten für Kinder bis 3 Jahren und von Vorschulen für Kinder bis sechs Jahren. Gemäß Nationalem Bildungsplan (*Plano Nacional de Educação*)³⁷, werden durch die Früherziehung „die Grundlagen zur Entfaltung der Persönlichkeit, der Intelligenz, des emotionalen Lebens und des Sozialverhaltens eines Menschen festgelegt. Positive Basisbedingungen stärken wichtige Eigenschaften für das ganze Leben wie das Selbstbewusstsein, die Bereitschaft zur

³⁵ Alle Normen, die für die einzelnen Staaten gelten, sind auch für den Regierungsbezirk (Brasilia) gültig.

³⁶ Art. Nr. 29 und 30 des Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen es.

³⁷ Gesetz Nr. 10172/2001 (Richtlinien zur Bildung für Kleinkinder)

Zusammenarbeit, Solidarität und Verantwortlichkeit.“ Solche günstigen Eigenschaften erklären die Bemühungen darum, immer mehr Kleinkindern einen sozialen Umgang zu ermöglichen³⁸.

In Brasilien spielen einige Faktoren eine entscheidende Rolle: Vorschulen, Kindertagesstätten und ähnliche Einrichtungen bieten eine bessere Ernährung an. Mütter haben dadurch außerdem wieder die Möglichkeit zu arbeiten. Die Kinder befinden sich währenddessen an einem Ort des Zusammenlebens mit Hygiene- und Gesundheitsstandards, wo, in den besser ausgestatteten Einrichtungen, sogar medizinische Fachkräfte zur Verfügung stehen³⁹.

2004 zählte der IBGE (PNAD 2004) in Brasilien 11,5 Millionen Kinder unter drei Jahren. Der Besuch von Bildungseinrichtungen ist allerdings für Kleinkinder keine Pflicht, sondern ein Recht, das alle Eltern in Anspruch nehmen dürfen. Diese freiwillige Basis macht es schwer festzustellen, wenn der Bedarf nicht abgedeckt werden kann. Der zahlenmäßige Unterschied zwischen der Anzahl an Kindern zwischen null und drei Jahren und der Anzahl an Kindern in solchen Einrichtungen ist in dieser Hinsicht leider nicht aussagekräftig.

Diese Vergleichszahl beträgt lediglich 13%, was zweifellos auf den dringenden Ausbaubedarf in Sachen Kinderbetreuung und Bildung für Kleinkinder hinweist. Ein Grund für das bis jetzt spärliche Angebot ist vermutlich, dass die Gemeinden die alleinige Verantwortung darüber erhalten. Als drittes Glied der hierarchischen Machtkette stehen ihnen aber sehr begrenzte Mittel zur Verfügung. Bei der Finanzierung von Erziehung und Bildung in Brasilien - im Folgenden wird sie näher erläutert - erreicht nur ein kleiner Anteil die Instanzen der Kleinkindbetreuung, da manche Verantwortlichen - der Straflosigkeit ihres Handelns wohlwissend - lieber das Problem ignorieren und die Beschwerden der Betroffenen in den bürokratischen Wirren verschwinden lassen.

³⁸ Forschungsbericht der Stiftung *Fundação Getúlio Vargas*- FGV, in Brasilien veröffentlicht (in Zusammenarbeit mit James Heckman, Nobelpreisträger für Wirtschaft und Autor mehrerer Studien zu diesem Thema in den USA). Aus dem Bericht kann man entnehmen, dass die Erfolgchancen von Kindern, die eine Tageseinrichtung besuchen, höher als bei den anderen stehen. Der Bericht zeigt auch, dass „empirische Befunde aus kontrollierten Experimenten (wie Perry Preschool und Abecedarian) beweisen, dass arme Kinder, die bei der Kleinkindbildung stark gefördert wurden, ein höheres „educational attainment“ hatten als die anderen (die Teilnahme an der Studie basierte auf Zufallsverfahren). Im Durchschnitt waren ihre späteren Gehälter höher, die Wahrscheinlichkeit von Frühschwangerschaften bei den teilnehmenden Mädchen war niedriger als bei den nicht-teilnehmenden Mädchen, und schließlich ging bei den teilnehmenden Jungen die Wahrscheinlichkeit, dass sie ein Verbrechen begingen, drastisch zurück.“

³⁹ Ein solcher Qualitätsstandard ist sowohl wünschenswert als auch schwer zu erreichen, da die meisten Verwalter der Bereiche Erziehung und Bildung, Soziale Arbeit, Justiz, Arbeit, Kultur, Gesundheit und Soziale Kommunikation immer noch ihre persönlichen Interessen den kollektiven Bedürfnissen vorziehen.

Ein weiteres erhebliches Problem bezieht sich auf die Diskriminierung gegenüber bestimmten Bevölkerungssegmenten. Die soziale Kluft ist auch hier deutlich zu spüren, da die ärmere Bevölkerung benachteiligt wird. In einem Bericht des IBGE (op. cit.) steht:

Der Anteil an Kindern unter 3 Jahren, die keine Tageseinrichtung besuchen, nimmt mit höherem monatlichen Pro-Kopf-Einkommen ab. Für die Bevölkerungsgruppe, deren Einkommen bis zu 1/4 des Mindestlohns beträgt, war der Anteil 91,6%. In den Haushalten mit über 2 Mindestlöhnen war er nur noch 69,1%.

In Anbetracht dieser Informationen erscheint die Aufgabe der verschiedenen Regierungsebenen als eine besondere Herausforderung. Zusätzlich deuten die Daten des IBGE auf die Regionalität des Bedarfs hin: Im Norden allein besuchen 94,3% der Kinder unter 3 Jahre keine Tageseinrichtung. Im Mittelwesten sind es 91,2%. In den reicheren Regionen Süden und Südosten ist der Anteil immer noch überraschend hoch, mit jeweils 81,5% und 83,8% der Kinder, die keine Tageseinrichtung besuchen. Im Nordosten sind es 88,2%.

Als Grund der Ablehnung des Ausbaus wird auf den Mangel an Fachkräften hingewiesen: Jeder Betreuungsperson sollten weniger Kinder zugeordnet werden, als es jetzt der Fall ist⁴⁰. Mit dieser Ausrede werden Kosten gespart.

Die Vorschule (*pré-escola*) besuchen Kinder zwischen 4 und 6 Jahren⁴¹. Laut den IBGE Untersuchungen ist hier die Besuchsquote am höchsten. Dennoch gehen landesweit 29,5% der Kinder dieser Altersstufe nicht in die Schule. Ähnlich wie bei der Kinderkrippe wird hier nach Einkommen getrennt: 38,5% der Kinder zwischen 4 und 6, deren Familien mit einem monatlichen Pro-Kopf-Einkommen von höchstens ¼ des Mindestlohns leben, besuchen keine Vorschule. Dagegen beträgt die Schulverweigerungsquote bei derselben Altersklasse und einem Einkommen, das äquivalent zu mindestens zwei Mindestlöhnen ist, nur noch 9,6%.

Die zurzeit gültigen Gesetze zur Erziehung und Bildung schreiben vor, dass „**grundlegende Schulbildung** (*ensino fundamental*) im Dauer von 9 (neun) Jahren Pflicht [ist]. Sie ist

⁴⁰ Die Lehrplanrichtlinien zur Erziehung und Bildung von Kleinkindern (CNE/CEB n° 22/98), legen Folgendes fest: von null bis zwei Jahren bestehen die Gruppen aus sechs bis acht Kindern. Bei drei Jahren sind es bis zu 15 Kindern. Von 4 bis 6 Jahren sind es maximal 20 Kindern.

⁴¹ Wie schon erwähnt, wird die oberste Grenze durch die Einschulung der Kinder mit 6 Jahren gesetzt. Dennoch sind die Angaben nicht differenziert, weil viel Zeit vergangen ist zwischen dem Zeitpunkt der Datengewinnung durch die zuständigen Behörden und dem Zeitpunkt der Umsetzung der Richtlinie. So werden hier auch Kinder berücksichtigt, die mit 6 noch nicht eingeschult werden.

kostenfrei in öffentlichen Schulen und fängt mit 6 (sechs) Jahren an...“⁴². Das Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen bestätigt im Gegensatz dazu das, was im Art. 208 der Bundesverfassung festgelegt wurde: „Der Zugang zur kostenfreien und verpflichtenden Schulbildung ist das öffentliche Recht jedes Individuums“. Dementsprechend ist das mangelnde Angebot der Regierung ein Problem, das von der zuständigen Behörde gelöst werden muss⁴³. Das Gesetz wirkt dennoch hier ergänzend und kompensatorisch, indem es die Schulpflicht unabhängig vom Alter festlegt. So müssen die verschiedenen Machtebenen Schulbildung für alle anbieten, auch für diejenigen, die bisher der Exklusion zum Opfer fielen und deshalb noch Analphabeten sind.⁴⁴

1996, als das Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen verabschiedet wurde, gingen 90,8% der Kinder zwischen 7 und 14 Jahren zur Schule. Durch die mit dem Gesetz eingeführte Schulpflicht stieg der Anteil auf 97% in den folgenden Jahren. Dies erforderte zweierlei: die Vollstreckungszuständigkeit der Bundesregierung und bessere finanzielle Bedingungen für den Ausbau. Zur ersteren wurden mithilfe der Judikative Strafverfahren gegen die Eltern vorgesehen, die ihre Kinder von der Schule fernhalten. Zu den letzteren wurde eine Rechts- und Finanzneuorganisation durchgeführt und die Mittel

⁴² Art. Nr. 32 des Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen es, entsprechend des Textes des Gesetzes Nr. 11274 von 2006. Kürzlich wurde die Schulpflicht von acht auf neun Jahre verlängert.

⁴³ Laut Bobbio (1992: 61) steht die Interpretation durch das öffentliche Personenrecht als Hauptmerkmal für den Rechtsstaat. Der Autor schreibt: „Die Anerkennung der Menschenrechte erfolgt nur, wenn sie von der Ebene der wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Personen auf die Ebene der Machtbeziehungen zwischen Herrscher und Untertanen übertragen wird, wenn also die sogenannten öffentlichen Rechte des Individuums entstehen, die einen Rechtsstaat ausmachen. Wenn ein Rechtsstaat zustande kommt, wird schließlich von der Perspektive des Herrschers zu der Perspektive der Staatsbürger übergegangen. In einem despotischen Staat haben die Individuen nur Pflichten, keine Rechte. In einem absoluten Staat haben die Individuen private Rechte in ihrer Beziehung zum Herrscher. In einem Rechtsstaat haben die Individuen dem Staat gegenüber nicht nur private Rechte, sondern auch öffentliche Rechte. Der Rechtsstaat ist der Bürgerstaat.“ Für Cury (2002: 259) entsteht das öffentliche Recht des Individuums sowohl durch sein inhärentes Prinzip als auch durch seine Qualität als Grundlage und seine Zielorientierung. So schreibt Cury, dass „die Strafe, wenn dem Individuum/Bürger dieses Recht verwehrt wird, explizit ist. Cury betrachtet zieht die schulpflichtige Zeit der Primarstufe in Betracht und fügt hinzu, dass „für diese acht [aktuell sind es neun] Jahre der Schulpflicht keine Altersdiskriminierung stattfindet. Jeder Jugendliche, Erwachsene oder sogar ältere Mensch hat dieses Recht und darf es jederzeit bei den zuständigen Behörden gelten lassen.“

⁴⁴ Art. Nr. 208. Die Verpflichtung des Staats gegenüber Erziehung und Bildung wird durch die Gewährleistung nachgegangen, dass:

Die Grundschulbildung verpflichtend und kostenlos für alle ist, auch für diejenigen, die im entsprechenden Alter keine Möglichkeit dazu hatten (Bundesverfassung, 1988).

Die **Regelung** gegenüber der Einschulung von Personen, die bisher keine Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen, wird im Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen wie folgt dargelegt: **Art. Nr. 37** Die Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen richtet sich auf diejenigen, die bisher keine oder nur eine eingeschränkte Möglichkeit hatten, die Primarstufe und die Sekundarstufe im entsprechenden Alter abzuschließen.

§ 1^o. Die Schulsysteme gewährleisten kostenlose Bildung für Jugendliche und Erwachsene, die im entsprechenden Alter keine Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen. Darunter fallen geeignete Lern- und Bildungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung der Eigenschaften des Schülers, seiner Interessen, seiner Lebens- und Arbeitsverhältnisse. Das Lernen soll mithilfe von Kursen und Prüfungen erfolgen.

wurden über den Fonds zur Förderung der grundlegenden Schulbildung und Aufwertung der Lehrerschaft (*Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF*) neu verteilt.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Verfassung aus dem Jahr 1988 stammt, deuten die unten angeführten Daten auf Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung des Gesetzes hin. Im Jahr 1996, als das Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen verabschiedet wurde, betrug die Schulverweigerungsquote 9,2%. In einer anderen Perspektive lässt sich daraus schließen, dass die in der Verfassung vorgesehene Schulpflicht nicht wirksam genug war.

Tabelle 3 – Brutto- und Netto- Schulbesuchsquoten für Kinder zwischen 7 und 14 Jahren (Brasilien – 1991 bis 1996)

Jahr	Bevölkerung zwischen 7 und 14 Jahren	Eingeschriebenen in einer Grundschule – Gesamt	Bruttoschulbesuchsquote %	Eingeschrieben in einer Grundschule - 7 bis 14 Jahre	Nettoschulbesuchsquote %
1991	27.611.580	29.203.724	105,8	23.777.428	86,1
1996	28.525.815	33.131.270	116,1	25.909.860	90,8

Quelle: Plano Nacional de Educação, 2000

In den 10 Jahren, als das Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen gültig war (1996-2006), verbesserten sich die Zugangsbedingungen zu Grundschulen. Dennoch wurden die Spuren der Exklusion nicht vollständig ausgelöscht. 2006 waren es 33,2 Millionen Schulkinder, die die Grundschule besuchten. Diese Zahl war um 0,8% zurückgegangen seit dem vorhergegangenen Jahr, obwohl dies nicht als Zeichen für die Verschlechterung des Angebots betrachten, sondern laut dem INEP⁴⁵ als durch demografische Faktoren bedingt.

Die Daten des INEP zeigen, dass die Mehrheit der Grundschulkinder (54%) das Angebot der Gemeinde wahrnimmt, während 36% staatliche Grundschulen besuchen. Die restlichen 10% besuchen entweder private Schulen (9%) oder – in Ausnahmefällen – Grundschulen des Bundes (1%).

Bis heute besteht eine offensichtliche Exklusion. Wie ist das Angebot zur Grundschulbildung für diejenigen, die damals, als sie im entsprechenden Alter waren, keine Chance dazu hatten? Der Exklusionsprozess fährt dadurch fort, dass die Maßnahmen zur Bildung von Kindern als vorrangig eingestuft werden. Zwar steht der Bedarf an Schulbildung für Kinder unter 14 Jahren außer Frage, damit zumindest die Anzahl an Analphabeten nicht mehr

⁴⁵ Im Bericht der Volkszählung von 2006.

wächst. Hingegen bleibt aber die Schulbildung für Jugendlichen und Erwachsenen ab 15 weiterhin diskriminierend, bzw. in juristischen Worten, verfassungswidrig.⁴⁶

Die **Sekundarstufe** (*ensino médio*) ist die letzte Phase der allgemeinen Schulbildung und unterteilt sich wie folgt: In der regulären Sekundarstufe sind 8,9 Millionen Schüler vor allem in staatlichen Einrichtungen (85%) eingeschrieben. 12% besuchen private Schulen und 2% Schulen der Gemeinde⁴⁷.

Die technische, berufsbildende Sekundarstufe zählt 744.000 Schüler, die zu 55% private Schulen besuchen. Entsprechende staatliche Schulen nehmen 31% der Schüler auf, die Gemeinde 3% und der Bund 11%.

Hochschulbildung (*ensino superior*) findet u.a. an Universitäten und Fakultäten statt. Zuständig für sie ist der Bund. Ab diesem Bildungsniveau sind aber auch die Privatunternehmen besonders aktiv, so dass am Ende die öffentlichen Behörden gerade hier am wenigsten Einfluss haben: Es existieren nur 248 öffentliche Hochschulen (*Instituto de Educação Superior – IES*) gegenüber 2022 privaten. Diese Diskrepanz findet sich auch in der Anzahl an Studenten wieder: während 1,2 Millionen Studenten an öffentlichen Hochschulen immatrikuliert sind, studieren 3,4 Millionen Menschen an privaten Hochschulen. Die hier dargelegten Informationen zeigen, dass die politische und administrative Struktur keineswegs in einer ausgeglichenen Beziehung zwischen den verschiedenen Machtebenen, ebenso wenig wie zwischen den verschiedenen Verwaltungsinstanzen aufgebaut ist. In solcher Hinsicht ist es verständlich, dass bei der Verteilung der Aufgaben Probleme auftreten. Einerseits wird auf der Überlegenheit der zentralen Regierung beharrt, und dieser hierarchische Machtauftrag wird von den weiteren Ebenen jeweils übernommen und reproduziert. Damit behält die nationale Regierung mehr Macht als die einzelnen Staaten, die selbst mehr Einfluss als die Gemeinden ausüben. Alle drei Ebenen haben schließlich mehr Macht als die Schulen, wo Lehr- und Lernprozesse tatsächlich stattfinden. Andererseits

⁴⁶ Gerade die Regierungen, die Gesetze verabschieden, können sie auch entkräften. Zunächst setzten sie die Priorität auf den Schulbesuch von Kindern unter 14 Jahren. Gleich danach, als sie feststellten, dass sie ihrer Verpflichtung nur schwer nachgehen konnten, entschieden sie sich für zwei anderen Variablen: Einerseits werden die Erwachsenen zwischen 15 und 24 Jahren berücksichtigt, andererseits die Erwachsenen über 25. Dadurch errechnete sich die Gesamtzahl der Analphabeten auf 10,4%. Unter 24 sind jedoch lediglich 2,4%. Diese Daten zeigen die Wirksamkeit der Maßnahmen bei Kindern, wodurch die Zahl der Analphabeten nicht mehr wächst. Dies entlastet jedoch nicht die zuständigen Behörden, die 14,1 Millionen – d.h. die Gesamtzahl aller Analphabeten – außer Acht lässt. (Synthese der sozialen Indikatoren – Eine Analyse der Lebensverhältnisse der brasilianischen Bevölkerung, IBGE, 2008)

⁴⁷ Laut der 2006 vom INEP durchgeführten Volkszählung gibt es in allen Bundesstaaten Gemeinden, die auch Bildung für die Sekundarstufe anbieten. Einige dieser Gemeinden sind eher klein und arm, so dass die Bundesregierung mit verschiedenen Programmen hilft. Wie schon erwähnt gehört diese Bildungsstufe nicht zu den regulären Verantwortungsfeldern der Gemeinde. Wenn die Gemeinde selbst Unterricht für die Sekundarstufe anbietet, bedeutet das also, dass die unmittelbaren Verantwortlichen ihren Verpflichtungen nicht nachgehen.

begründen die zentrale und die staatlichen Regierungen diese Vorgehensweise durch die in der Tat enorme Anzahl an Gemeinden ohne die nötigen technischen und finanziellen Mittel, um selbst für den Bedarf aufzukommen. In solchen Fällen, und mit der erklärten Absicht, die technische Expertise bereitzustellen, die den Gemeinden zur Emanzipation verhelfen könnte, tragen sie zur Ausdehnung und Verstärkung der Dependenzbeziehung bei. Dieser Weg führt nicht immer zur Emanzipation.

In ähnlicher Weise ist die Verteilung der Verantwortlichkeiten und Aufgaben zwischen den verschiedenen Ebenen nicht konfliktfrei: Gemeinden bieten teilweise Hochschulbildung an, die Bundesregierung ist für einige Grundschulen zuständig, die Staaten und die Gemeinden führen einen Wettkampf um die meisten Schüler, da die Anzahl der Schüler unmittelbar mit der Bereitstellung von Finanzierungsmitteln verbunden ist. Als letztes Glied dieser Kette steht die Schule, die neben ihren eigenen, spezifischen Problemen zusätzlich mit den Hürden und Schwierigkeiten umgehen muss, die die höheren Entscheidungsebenen an sie weitergeben.

2. Macht, Bürokratie und Organisation: Die Schule

Die Schule ist eine öffentlich verwaltete Organisation, die aus diesem Grund Macht in sich trägt. Als fester Bestandteil der Machtstruktur ist ihr Handlungsfeld von Bürokratie geprägt, welche die aktuelle Verwaltungsstruktur kennzeichnet. Die Verwaltung der Schule erfolgt in Zusammenarbeit mit den Staats- oder Stadtsekretariaten für Erziehung und Bildung, wobei die Bürokratie bzw. die daraus entstehende Bürokratisierung stark zur Geltung kommt. Der tägliche Schulablauf ist also in diesem Zusammenhang fest verankert: Befehle werden erhalten und erteilt. Jedoch kann die Schule über solche Verpflichtungen und Normen hinaus Freiräume ausnutzen, die in den Gesetzen (um die Teilnahme an der Gesellschaft im Sinne von *Citizenship* zu verbessern und verstärken) existieren. In dieser Hinsicht kommt der Schule als sozialer Organisation eine spezifische Verantwortung zu, die sich von den Aufgaben der Sekretariate unterscheidet. Gerade diese differenzierte Funktion kann im pädagogischen Projekt ausformuliert werden. Somit wird das pädagogische Projekt zu einem Instrument, um die Definition der Aufgaben jeder Schule zwischen zwei Polen zu situieren: Einerseits kann das Projekt dazu dienen, eine enge bürokratische Beziehung zum „Übergeordneten“ - den Sekretariaten – zu pflegen, andererseits kann es die Grundlagen eines Verhältnisses mit dem Zielpublikum (den Schülern und ihren Eltern) legen, das auf Lernen und Emanzipation abzielt.

Einführung

Von einer Demokratisierung der Machtbeziehungen ist die Rede, wenn eine Oppositionsmacht einen Kampf antreibt, oder, anders gesagt, eine soziale Gruppe die Freiheit von Menschen bei der gesellschaftlichen Partizipation zu eigenen Gunsten einschränkt. Es gibt keine Gesellschaft ohne Individuen, deren eigene Interessen nicht immer mit der Mehrheit übereinstimmen. So braucht jede Gesellschaft Regeln für das Zusammenleben der Individuen. Und diese Regeln müssen befolgt werden. Gehorsam ist eins der Hauptmerkmale sozialisierter Individuen. Außerdem hängt Gehorsam mit Befehlen zusammen, und diejenigen, die Befehle erteilen, besitzen auch die Macht. Sie können wiederum nur Befehle erteilen, wenn jemand diesen Befehlen gehorcht. Somit ist der Staat zugleich Machthaber, Wächter der Disziplin und des Gehorsams sowie Konfiszierer eines großen Teils der Mittel, die Arbeitnehmer als Lohn erhalten und die als Tribut gezahlt werden sollen. Insofern lässt sich auch der Staat als eine Kontrollinstanz über die Individuen definieren.

Aus diesen Betrachtungen heraus bildet sich die Frage, inwieweit die Schule entgegen den demokratischen Interessen als Machterhaltungsmechanismus eingesetzt wird. Die Schule ist eine

öffentliche Dienstleistungsorganisation, die mit der geringen Diskrepanz zwischen Staats- und Zentralregierung umgehen muss. Deshalb muss man das Verhältnis zwischen Staats- und Zentralregierung und der wirtschaftlichen Hegemonie, die nichts Weiteres als die Beschlagnahme von öffentlichem Vermögen durch den privaten Sektor bedeutet, im Laufe der Geschichte hinterfragen. Grundlegend für diese Diskussion ist die vorhandene administrative Struktur, geprägt von Patrimonialismus, Bürokratie und Demokratie - sowohl als Überzeugung wie auch als Praxis. In diesem komplexen Zusammenhang arbeiten Schulen, so dass dies der Kontext für meine Überlegungen zur Demokratisierung von Bildung im Allgemeinen und zu den Potentialitäten des pädagogischen Projekts für die spezifische Demokratisierung von Schulverwaltungen sein soll.

2.1 Das System Schule: Macht und Bürokratie

Der heutigen Gesellschaft ist Bürokratie kein Fremdwort mehr. Es scheint sogar, als sei dieses Organisationsmodell einstimmig akzeptiert worden. Bürokratie kommt jedem in der post-industriellen Gesellschaft selbstverständlich vor und es ist sehr schwierig, sich eine andere Möglichkeit vorzustellen. Wir können uns praktisch nicht mehr ohne Regel zurechtfinden, ohne Papierkram und Formularunwesen, das uns vorschreibt, was wir tun und lassen sollen; ohne jemanden an einem Schalter oder hinter einem Schreibtisch, der uns mit einem autoritären Blick zu verstehen gibt, dass er weiß, was wir wollen, was wir brauchen, und dass nur er uns den Schlüssel zum gesellschaftlichen Zusammenleben geben kann; ohne diese ständige Kontrolle, die uns gleichzeitig schützt und knebelt.

Wenn Max Weber (2003) in seinem Werk *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* am Anfang des XX. Jahrhunderts von einem „stahlharten Gehäuse“ spricht, in dem die Menschheit eingesperrt ist, versteht er es als etwas, das der Gesellschaft Ordnung verleiht und allen Individuen den Zugang zu allen Dienstleistungen gewährt - und nicht nur den Machthabern, wie es beim Staat und bei der Kirche der Fall war. Außerdem sorgt es für eine brüderliche und fürsorgliche Beziehung dieser beiden Instanzen mit der Bourgeoisie.

Weber schreibt, dass Bürokratie als organisationsbezogene Erscheinungsform des rationalen Geistes ein so starkes Kontrollmittel über die Menschen war, dass kein Weg zurück aus diesem System möglich war. Es ist durchaus berechtigt, die Idee von Bürokratie mit einer Überkontrolle der Gesellschaft zu verbinden, oder mit dem Gewicht, das Bürokraten haben können, indem sie den hierarchischen Aufbau immer weiter untergliedern und dadurch ihre Macht ausbreiten – in einem Wort, indem sie bürokratisieren. Für Bobbio (1998, 130) bedeutet Bürokratisierung die

Vermehrung von Organisationen, die von den übergeordneten Zielsetzungen ihrer Funktionen und Aufgaben abgekoppelt sind, bzw. die Schwerpunktsetzung auf formale und verfahrensbezogene Aspekte im Gegensatz zu substanziellen Perspektiven, was zu einer langwierigen und weniger effizienten Aufgabenerledigung führt. Die Organismen überleben knapp ihre übermäßigen Größe, sind kaum noch in der Lage, effizient zu arbeiten. Am Ende werden die Ziele durch das Mittel – die bürokratische Organisation – bezwungen.

Die obigen Referenzen beziehen sich allerdings auf die Webersche rationalisierte Bürokratie. Die Geschichte der Bürokratie, die viel weiter als bis Max Weber zurückgreift, wird dabei nicht berücksichtigt. Obwohl ein historischer Überblick für das jetzige Vorhaben kaum relevant wäre, ermöglicht die lange Geschichte der Bürokratie es dennoch, zwei wichtige Momente miteinander zu verbinden und kritisch zu betrachten: den Patrimonialismus und die Demokratie. Dies soll dazu dienen, die undifferenzierte Nutzung von Bürokratie durch die Regierungen – unabhängig von deren politischer Orientierung – ans Licht zu bringen. Laut Weber (apud Schwartzman, 2005) eignet sich die Bürokratie die Essenz des Staats an, die Essenz des gesellschaftlichen Geistes, und macht sie zum Privateigentum. Bürokratisches Wissen beruht auf dem Autoritätsprinzip. Schwartzman schreibt weiter:

Innerhalb der Bürokratie verfällt dieser Spiritualismus zu einem Materialismus von passivem Gehorsam, festgelegten formalisierten Aktivitäten, Glauben an die Autorität, starren Prinzipien, Ideen und Traditionen. Der Bürokrat als Individuum sieht zu, wie von der allgemeinen Zielsetzung des Staats allmählich zu seinem spezifischen Ziel übergegangen wird: dem karrieristischen Streben nach immer höheren Positionen.

Die Beziehung zwischen dem Bürokrat und dem Staat setzt eine weitere Fragestellung voraus: in welcher Weise begründet der Staat seine Souveränität⁴⁸? Weber erkennt das Problem, spricht sich aber für die Normierung aus als eine Alternative zur Teilung vom Staat im Sinne eines gemeinsamen Vermögens aller Bürger oder zu seiner Beschlagnahme durch eine Minderheit, die zu den Kosten der Mehrheit von den somit erreichten Privilegien profitiert. Dadurch bezieht Weber zum Patrimonialismus klar Stellung. Nach seinem Verständnis kann eine Organisationsstruktur, die von einer kleinen Mehrheit zum eigenen Vorteil regiert wird, ihrer Gesellschaft nur schaden. Bobbio (1998, 125) sagt dazu, dass:

⁴⁸ Zur Rolle des Staats findet man eine umfangreiche Literatur mit den verschiedensten Fragestellungen. Die Auseinandersetzungen zum Thema Staatsgröße gehen i.d.R. vom Prinzip der Unabhängigkeit der Gesellschaft aus. Im Gegensatz dazu steht Pierre Clastres' Ansatz (*Die Gesellschaft gegen den Staat*).

Weber sich mehrmals dem bürokratischen System gegenüberstellt, das für ihn charakteristisch für den modernen Staat, für den Patrimonialismus steht. Im patrimonialistischen Staat werden die Beamten vertraglich eingestellt, bleiben aber dennoch meistens Sklaven oder Klienten für die Machthaber. Im Gegensatz zu festgelegten Vergütungen werden sie durch Geld- und Sachleistungen belohnt; Zugeteilt werden die administrativen Funktionen nicht auf der Basis von personenunabhängigen Kompetenzgebieten oder rationalisierten Hierarchien, sondern teils aufgrund der Traditionen, teils in Absprache mit der willkürlichen Entscheidung des Herrschers; zwischen Person und Funktion wird nicht unterschieden, obwohl alle Verwaltungsinstrumente als Teil des Patrimoniums betrachtet werden.

Die oben dargestellte Inbesitznahme des Patrimoniums ist autoritär. Bürokratie und Autoritarismus sind laut Bresser Pereira (2002)⁴⁹ in gewisser Weise miteinander verbunden. Für den Autor „ging der bürokratische Gedanke aufgrund seiner Weiterentwicklung unter autoritären Regimes immer mehr von einem autoritären Grundmuster aus“. Hier verdeutlicht sich ein wichtiges Unterscheidungskriterium für die Kritik am bürokratischen Modell als Ineffizienzfaktor: Weil die Normen aus dem Autoritarismus herausgebildet werden, soll ihre Umsetzung trotz ihrer routinierten Verfahren als Gesamtprozess die Privilegien derjenigen schützen, die direkt oder indirekt an der Macht teilhaben. So wird die Idee von Ineffizienz relativiert: Ineffizient, vielleicht, aber für wen?

So darf die Bürokratie nicht als alleiniger Faktor für die schlechte Qualität der Dienstleistungen für die Bevölkerung gesehen werden; nicht zuletzt, weil selbst bei effizienten und effektiven administrativen Abwicklungen die Bürokratie auch vorhanden ist. Sie ist überall und wird undifferenziert eingesetzt - dagegen wird die Demokratie nicht einhellig gutgeheißen. Die Demokratie steht im Gegensatz zum Totalitarismus, und das Betonen dieser Tatsache soll der Idee ein Ende setzen, der öffentliche Sektor solle patrimonialistisch gebraucht werden. Der Übergang von der Monarchie zur Republik und die Überwindung des Totalitarismus durch die Demokratie haben die administrative Struktur der öffentlichen Organisationen Brasiliens leider nur oberflächlich verändert. Vor allem die politische Struktur des Landes wurde in keinerlei Hinsicht transformiert (Faoro, 2001).

⁴⁹ Erschienen in *Balanço da Reforma do Estado no Brasil: A Nova Gestão Pública*, (auf Deutsch: Bilanzbericht zur brasilianischen Staatsreform: die neue öffentliche Verwaltung) Brasília: MP/Seges, 2002, unter dem Titel „Uma Resposta Estratégica aos Desafios do Capitalismo Global e da Democracia“ (auf Deutsch: Eine strategische Antwort auf die Herausforderungen des globalen Kapitalismus und der Demokratie).

Umso absurder ist es, dass in den verschiedensten Orten und Sektoren der Öffentlichkeit diese veraltete Struktur in prächtiger Wiege liegt⁵⁰. In der Monarchie besaß der König die absolute Macht und stand somit an höchster Stelle in der Gesellschaftsstruktur. Unter ihm befanden sich die Gouverneure der Capitánias⁵¹ und schließlich die einzelnen Stadtbehörden. Heutzutage finden wir den Präsidenten der Republik, die Gouverneure der einzelnen Staaten und die Präfekten: die Hierarchie bleibt unverändert. Genau In dieser Struktur ist das Erziehungs- und Bildungswesen Brasiliens verankert: das Ministerium für Erziehung und Bildung (als Vertreter der Präsidentschaft), die Staatssekretariate (als Vertreter für die Gouverneure) und die Stadtsekretariate (als Vertreter der Stadtbehörden). Ein solcher hierarchischer Aufbau kann zur Erhaltung des Patrimonialismus führen, wenn die Beziehungen zwischen den verschiedenen Machtebenen nicht demokratisiert werden.

Welcher ist in meiner Sicht der Ansatzpunkt, um das Erziehungs- und Bildungswesen von dieser historischen Tradition zu befreien? Wie schon erwähnt, besteht ein möglicher Weg im ideellen und praktischen Übergang zu einem Regime von Kooperation (basierend auf dem Prinzip von Demokratie). Dazu müssten allerdings die Schulen zu einer effektiven Teilnahme aufgerufen werden. Was schließlich die Existenz von Ministerien und Sekretariaten begründet, ist die tägliche Unterrichtspraxis in den Schulen. Dementsprechend bedeutet, die Schule als Organisation zu betrachten und beachten, den Wert der Menschen, die in diesem Sektor arbeiten und lernen, anzuerkennen. Und diese Menschen bilden im weitesten Sinne die Gesellschaft.

2.1.1. Die Schule als Organisation

Die Organisation der Schule beruht auf denselben Erkenntnissen wie die Verwaltung in den Behörden, wurde aber nicht in alle Abwicklungen der Verwaltung einbezogen. In den letzten 40 Jahren wurden Verwaltung und Biologie immer wieder miteinander verglichen, was vor allem letzterer von Vorteil wurde. Seit der Palo-Alto-Gruppe⁵² werden die Forschungsergebnisse der

⁵⁰ Anm. d. Ü.: Im Originaltext spielt *repousa em berço esplêndido* (in prächtiger Wiege liegt) auf die zweite Strophe der brasilianischen Nationalhymne an:

Deitado eternamente em berço esplêndido / Ao som do mar e à luz do céu profundo, /Fulguras, ó Brasil, florão da América, / Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Auf Deutsch: Ewig hingestreckt in prächtiger Wiege / unter dem Gesang des Meeres und dem Licht des tiefen Himmels, /strahlst du, Brasil, du Blütenkorb Amerikas, /beleuchtet von der Sonne der Neuen Welt. (Quelle: <http://www.geocities.com/Athens/Agora/6594/Portsub/port14.html>)

⁵¹ Anm. d. Ü.: Brasilien wurde zwischen 1534 und 1536 in 15 verschiedene «capitánias hereditárias» aufgeteilt, deren Gouverneure i.d.R. königstreue Adelige waren.

⁵² Die Palo-Alto-Gruppe ist eine Forschungsgruppe aus Psychiatern, Psychologen und Sozialarbeitern am Mental Research Institute (MRI) in Palo Alto, Kalifornien. Inspiriert von Gregory Bateson forschten sie ursprünglich zum Thema Schizophrenie, später zu den Themen Kommunikation, Psychotherapie und

Biologie mit technischem Fortschritt angehäuft, so dass alle nun über dieses Wissen verfügen und es ausnutzen können. In seinem Werk *Lebensnetz* fasst Capra 1996 die Voraussetzungen einer systemischen Sichtweise zusammen, die sich nach dem Paradigmenwechsel durch die Quantenphysik durchsetzte.

Die Organisationen selbst wurden oft untersucht, sei es bei einer allgemeineren Betrachtung der Verwaltungssysteme oder im Rahmen eines ihrer Produkte: des Institutionalismus. Laut Scott (2005, 441)⁵³ sind die Organisationen „zweifelsohne eine der erfolgreichsten sozialen Erfindungen aller Zeiten.“ Auf der Frage, warum dies so ist, sagt der Autor, dass die Organisation „die herrschende Form des Sozialen ist, durch die Arbeit, Spiel, Politik und Reformen stattfinden.“ Daraus erschließen wir also, dass wir uns immer innerhalb ihrer Formalitäten bewegen, seien sie als Regeln, Routinen, Zielsetzungen, Werte, Aufgaben oder Missionen definiert. Nichtsdestotrotz sind wir als Menschen fähig, in laufende Prozesse einzugreifen und sie dabei zu verändern. Wir sind nicht nur ein Produkt der Organisationen, sondern ihre unabwendbaren Mentoren, Erschaffer und Vollstrecker.

Bei der oben erwähnten Interaktion mit den biologischen Erkenntnissen dürfen die Konzepte nicht einfach extrapoliert werden. Menschen sind Vielzeller mit drei verschiedenen Systemen: Organismus, Ökosystem und Gesellschaft. Laut Capra (1996) unterscheiden sich diese Systeme durch den Unabhängigkeitsgrad ihrer Komponenten voneinander. Es wäre unmöglich, unsere Fähigkeit zum sozialen Zusammenleben mit der von Insekten zu vergleichen, die durch Tropholaxis kommunizieren. Wir dagegen benutzen die Sprache, was laut Maturana und Varela (2004) die höchste Entwicklungsstufe unter den Lebewesen darstellt. Deshalb sind bei einer Analyse aus der Perspektive von Organismen und Gesellschaften deutliche Unterschiede zu finden, die eine politische Interpretation nach sich ziehen, wie Capra (op. cit., 231) betont:

Totalitäre Regime haben oft die Autonomie ihrer Mitglieder stark eingeschränkt und sie damit der Persönlichkeit und sogar der Menschlichkeit beraubt. So handeln faschistische Gesellschaften mehr als Organismen, und die Tatsache, dass Diktatoren öfters von der Gesellschaft als einem lebendigen Organismus sprechen, ist kein Zufall.

Familientherapie.

⁵³ Gestión y Política Pública. Volume XIV, numero 3. II semestre 2005. (Mexikanische Publikationsreihe)

Die Organisationen, die sich mit dem „sozialen Sektor“⁵⁴ beschäftigen, weisen dynamische Merkmale auf: Sie wurden vom Menschen erschaffen, werden von ihm verändert und verändern ihn wiederum. Dadurch wurden sie zu einem offenen System mit vertikalen und horizontalen Interferenzen. Als regulierende Instanzen - und damit als Garanten des sozialen Zusammenlebens – findet sich ihre formelle Struktur in vielen unserer Konzepte wieder, sogar vor den sogenannten Gründungsvätern der modernen Verwaltung wie Taylor, Fayol und dem humanistischeren Mayo. In Webers klassischer Auffassung von Verwaltung ist eine der drei Säulen, auf denen seine Theorie beruht, die *Legitimität der rationalisierten formellen Strukturen*, so Meyer und Rowan (2001, 82).

Webers Vermächtnis zu der Rolle des Staats bei der Regulierung und Formalisierung der Gesellschaft gehört zu den klassischen Werken der Fachliteratur, was ihn zusammen mit Durkheim zu einem der Väter der Soziologie macht. Weber glaubte, dass die vorwiegend kapitalistische⁵⁵ Rationalität, die prinzipiell vom Staat⁵⁶ und vom Markt angewendet wird, uns alle in ein stahlhartes Gehäuse einsperren würde. Heute ist die Käfig-Metapher vielleicht veraltet oder ihre Tragweite wurde mit den neuen Medien, durch die sich Kommunikation als Netzwerk definiert (z.B. mit dem Internet) und insofern mit der Idee von Freiheit und weitreichender demokratischer Reichweite verbunden ist, verringert. Dabei darf man jedoch nicht übersehen, dass selbst innerhalb des Konzepts des Netzwerkes als „offenes System“ - wie Manuel Castels es darstellt (1999, 498) – sich Elemente von Herrschaft und Unterwerfung befinden, wie es bei den traditionellen Medien der Fall ist: Einige wenige Konzerne haben die Kontrolle über alle Informationen weltweit und entscheiden damit, was als Nachricht herausgegeben wird. Dadurch verbreiten sie ihr Paradigma von grenzüberschreitender Macht und bauen ein neues Konzept von Imperium auf.

Hardt und Negri (2001) stellen die physische Abwesenheit eines Imperiums fest. Dies hilft möglicherweise zu verstehen, wie sich die Gesellschaft innerhalb eines Netzwerkes von

⁵⁴ Bei Scott und Meyer wird der soziale Sektor definiert „als der, in den alle Organisationen innerhalb der Gesellschaft mit eingeschlossen sind, die eine bestimmte Art von Produkten und Dienstleistungen zusammen mit ihren Partnergruppen anbieten: die Lieferanten, die Finanzgeber, die Regulationsinstanzen usw.“ (2001, p.154).

⁵⁵ In einer Aussage, aufgrund derer viele Autoren ihn und Marx einander gegenüberstellten, als wäre er zum Verfechter des Kapitalismus geworden, sagt Weber: „Erwerbstrieb, Streben nach Gewinn nach Geldgewinn, nach möglichst hohem Geldgewinn hat an sich mit Kapitalismus gar nichts zu schaffen. Dieses Streben fand und findet sich bei Kellnern, Ärzten, Künstlern, Kokotten, bestechlichen Beamten, Soldaten, Räubern, Kreuzfahrern, Spielhöhlenbesuchern, (...) Es gehört in die kulturgeschichtliche Kinderstube, daß man diese naive Begriffsbestimmung ein – für allemal aufgibt.“ (1965, 12)

⁵⁶ Weber beschreibt den Staat in einer Parallele mit dem Orient: „Der ‚Staat‘ überhaupt im Sinn einer politischen Anstalt, mit rational gesetzter ‚Verfassung‘, rational gesetztem Recht und einer an rationalen, gesetzten Regeln: ‚Gesetzten‘, orientierten Verwaltung durch Fachbeamte, kennt, in dieser für ihn wesentlichen Kombination der entscheidenden Merkmale, ungeachtet aller anderweitigen Ansätze dazu, nur der Okzident.“ (1965, 12)

Unterwerfung entwickeln konnte. Letztendlich gibt es heute nicht mehr ein einziges Imperium, das über alles entscheiden und somit die Massen führen kann. Vielmehr sind es mehrere Imperien, die sich auf verschiedene wirtschaftliche Sektoren verteilen und sich von einem nationalen Sitz längst gelöst haben. Auf ähnliche Weise steht auch kein Staat mehr als übergeordnete Macht. Es ist dennoch möglich, einige Imperien zu finden, die verschiedene Staaten unter Kontrolle haben. Ihnen (den Staaten und den wirtschaftlichen Kräften) gelingt es immer wieder leicht, zu Abkommen und Übereinstimmungen zu kommen, bei denen beide ihre Macht beibehalten.

In diesem Kontext arbeiten Organisationen, was sie weder heldenhaft noch willenlos macht. Um ihre Ziele zu erreichen, werden sie von Menschen geleitet, die selbst Hierarchien sowie endogenen und exogenen Einflüssen unterliegen. Demnach darf die Schule als Organisation nicht als immun gegen die Einflüsse der Gesellschaft, oder schlimmer, als Wohltäter der Gesellschaft betrachtet werden. Als Organisation hat auch die Schule versteckte Interessen, die in den Individualitäten untertauchen, trotzdem aber als Basis für die Handlung in der Kollektivität gelten. Dies ist allerdings nicht spezifisch für Schulen, sondern findet sich in der Handlungspraxis aller Organisationen wieder. Die Erhaltung von Zeremoniellen und Mythen trägt zur Undurchsichtigkeit von Organisationen bei. Diese Rituale werden wiederum verschleiert, um den Menschen das Überleben zu gewährleisten - obwohl ihre Unterwerfung der Organisation gegenüber dann offen liegt.

Wenn man einen Blick zwischen die Wände der Schule wirft, sieht man kein idyllisches Bild. Wenn man in eine Schule hinein geht, kann man nicht mehr nur das Negative der äußeren Welt sehen. Die Schule ist Bestandteil einer komplexen Gesellschaft, vor allem die öffentliche Schule, da dort keine Vorauswahl des Publikums stattfindet. Die öffentliche Schule ist fair, sie ist das Zentrum der Vielfältigkeit. Keinem kann der Zugang zur öffentlichen Schule aufgrund von irgendwelchen diskriminierenden Kriterien verwehrt werden, was sie zum Sammelbehälter einer vielfältigen Gesellschaft macht.

Die Schule im weitesten Sinne weist die Probleme und Makel jeder Gesellschaft auf. Ihre Mitarbeiter üben dort ihre Berufe ebenso fehlerhaft wie in anderen Gesellschaften auch aus. Durch die Schüler gelangt die Vielfalt der Gesellschaft in die Schule – ebenso wie die Schwachpunkte und Fehler ihrer Eltern, der fehlenden Familienstruktur, ja sogar der verwirrenden, laut Sennet (2005) *korrodierten*, sozialen Erfahrung in die Schule gelangen. Wenn diese Unterschiede von einer pädagogischen Perspektive gesehen werden, kann der Spieß umgedreht werden: dann bringen diese Vielfalt und diese Differenzen korrosionsfeste Virtuosität mit sich.

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich, dass die Analyse der Schulorganisation besondere Aufmerksamkeit gegenüber ihrer Komplexität erfordert. In dieser Komplexität ist es außerdem wichtig, Phänomene wie Korporatismus, Politisierung, antidemokratische Praktiken, mangelhafte Ausbildung der Mitarbeiter, ungeeignetes Arbeitsumfeld, Eigennutzung des Schulraums als Privatvermögen und, wie früher erwähnt, Patrimonialismus. Die Schüler sind dabei nicht nur Opfer. Zwar erleiden sie dadurch Schaden, da sie schließlich aufgrund des langsamen Lernfortschritts nachweislich Zeit verlieren. Sie wissen aber auch, wie sie die Schwächen der weiteren Organisationsmitglieder ausnutzen können, und machen bei dem Spiel der Ineffizienz mit oder, wenn auch in begrenzter Weise, verursachen Veränderungen als Beitrag zur Reflexion und zur Handlung.

Auch die Organisation der Schulen ist hierarchisch aufgebaut. Der Schulleiter ist dem Koordinator übergeordnet und beide stehen über den Lehrern. Die Verwaltungsebene steht höher als die Ausführungsebene: Anders gesagt wird hier die Struktur der kommunalen (Gemeinde), staatlichen und nationalen Ebenen des Bildungswesens übernommen. Dass hier die Struktur von unten nach oben analysiert wird, heißt weder, dass die Schule als Ursprung des Problems steht, noch dass sie lediglich als Opfer des Phänomens fungiert. Vielmehr könnte man behaupten, dass die Schule als letztes Glied der Kette alles, was in den höheren Instanzen existiert, übernehmen bzw. empfangen kann.

Die Wichtigkeit dieses Platzes als Endglied des Systems war mir vom Anfang meiner beruflichen Karriere an bewusst.

Ich musste dem hierarchischen Diskurs immer wieder zuhören. In den frühen achtziger Jahren geschah dies in einer Schule im ländlichen Gebiet der Stadtgemeinde Cuiabá. Dort schien es eher Sinn zu machen, da auf dem Land die Schulen andere Merkmale als in den Städten aufzeigen, vielmehr in anbetracht der Diskriminierungsprozesse (die sich oft einfach der Nachlässigkeit gleichstellen lassen) und der administrativen und verwaltungsbezogenen Vernachlässigung als aufgrund der unterschiedlichen jeweiligen Bemühungen um Vielfalt in beiden Gebieten. Der damalige (und aktuelle) Diskurs war also, dass das Sekretariat für Erziehung und Bildung als übergeordnete Instanz das Sagen hatte, weil es allein nur wusste, was zu tun war. Diese Idee wurde speziell in der pädagogischen Praxis durch die Erarbeitung von entsprechendem didaktischem Material umgesetzt, wobei es sich im Wesentlichen um eine vereinfachte Übernahme der didaktischen Lehrwerke. Der damit festgelegte Lehrplan war von den *Laien-Lehrern*⁵⁷ streng zu

⁵⁷ „Laien“ werden die Lehrer genannt, die die offiziell benötigte Ausbildung zur Ausübung des Lehrerberufs nicht absolviert haben. Sie haben also keinen Lehramts- oder sonstigen Hochschulabschluss.

befolgen. Das Unterrichtsmaterial holten sich die Lehrer in zweimonatlichen Zeitabständen, wenn sie zur Gehaltsabrechnung in die Stadt fuhren. Sie erhielten dann ein Paket, das sie erst in der Schule öffneten. Sie reproduzierten das enthaltene Buch, das jemand vor ihnen schon kopiert und zum Hilfstext für die Unterrichtspraxis gemacht hatte. So sprachen Lehrer über Inhalte, die ihnen selbst unverständlich waren, und verhinderten somit, dass die Schüler sie verstehen konnten. Sie hatten kein Recht, für sich selbst und für ihre Schüler in der Welt, die an sich schon so reich ist an Kultur, nach vorhandenen Erklärungen zu suchen.

Die Organisation der Schule auf dem Land begnügte sich schon mit ein paar Schülern, einem Laien-Lehrer und einigen Möbeln – im besten Falle Schulbänken. Damals traf man am häufigsten auf „Schulen“, die im Haus der Lehrerin organisiert waren, so dass alle Bewohner beteiligt waren, auch die irrationalen Wesen⁵⁸.

Man könnte behaupten, dass in solchen Schulen die Übernahme der Bildungsprozesse durch die Organisation zunächst nur auf sehr prekäre Weise stattfand, aber dennoch schon Zeremonien und traditionelle Mythen beinhaltete, wie die geringe Bewegungsbereitschaft der Lehrerin und die Passivität der Schüler. Die Lehrerin gäbe vermutlich eine ausgesprochene Siriri-Tänzerin ab (ein typischer Tanz aus Mato Grosso, wo sich die Tänzer ständig drehen). Im Klassenzimmer jedoch gelang es ihr nicht zu kreisen, wie es ihre Schüler bei den Feiertagen so mochten. Auf ähnliche Weise konnten andere Lehrerinnen ihre Gewandtheit als Hausfrauen und Mütter vieler Kinder nicht für die Unterrichtspraxis umsetzen, obwohl sie schon vor dem Unterricht seit 5 Uhr morgens mehrere Aufgaben erledigt hatten. In der Klasse waren sie nicht mehr in der Lage, sich zu bewegen, weil sie an vorprogrammierte amorphe Unterrichtsinhalte angebunden waren. Ihnen war lediglich die einfache Aufgabe zugeteilt worden, ihren Stundensatz abzuarbeiten, um das Einhalten der Schulpflicht zu ermöglichen – vorzugsweise in einer musterhaften (Toten-)Stille.

Diese Situation durfte ich als Mitglied einer Theatergruppe kennen lernen, die mit der Interaktion zwischen Kultur und Bildung bzw. Erziehung arbeitete. Die Gruppe löste sich 1985 auf, als eine demokratisch gewählte kommunale Regierung dem vorsätzlichen Unterdrückungsmechanismus des Sekretariates für Erziehung und Bildung ein Ende setzte.

⁵⁸ Ein Beispiel dafür: ein Schüler erzählte mir, dass ihn die Anwesenheit eines Hundes unter seiner Schulbank störte. Als er sich bei der Lehrerin darüber beklagte, dass der Hund sich ständig kratze und ihn deshalb belästigte, antwortete sie Folgendes: „Es ist aber sein Platz!“ In diesem „Klassenraum“ hatte der Hund wohl mehr Rechte als das Kind.

In diesem Kontext arbeitete ich mich weiter durch die hierarchische Abfolge der Funktionen und kam zur zentralen Organisation des Stadtsekretariats für Erziehung und Bildung in Cuiabá⁵⁹. Dort konnte ich feststellen, dass die Stadtsekretariate über enorme Macht über die Schulen verfügen, sowohl in den Städten als auch auf dem Land. Ich konnte aber auch den Diskurs wahrnehmen und selbst artikulieren, nach dem die Stadtsekretariate selbst keine Entscheidungsautonomie haben. Schließlich waren sie als Teil des staatlichen Bildungssystems von den Entscheidungen und Beschlüssen der Staatssekretariate abhängig. Nichtsdestotrotz übte das Sekretariat die ihr von höheren Instanzen gewährte Macht aus, um ihren Untergeordneten Befehle zu erteilen: den Schulen.

Günstige Umstände erlaubten mir 1990 den Übergang zum Staatssekretariat für Erziehung und Bildung. Dort konnte ich die Annahme überprüfen, dass das Staatssekretariat Handlungsmaßnahmen für seine (staatlichen) Schulen und für die einzelnen Stadtsekretariate festlegte. Die Stadtsekretariate leiteten die Befehle an die städtischen Schulen weiter - dies entsprach mit ziemlicher Genauigkeit dem, was ich in den untergeordneten Ebenen (Schulen und Stadtsekretariaten) erfahren hatte. Der hierarchische Aufbau bestätigte sich dadurch. Als allgemeiner Koordinator des Staatssekretariats war ich mir meiner Macht bewusst, ebenso wie die mir untergeordnete Struktur sich ihrer Möglichkeiten bewusst war. In der kurzen Zeit, wo ich dort arbeitete (1 Jahr), und vor dem Hintergrund einer sich immer genauer profilierenden Demokratisierung der Verfassung konnte ich zum Abbau einiger Hürden beitragen, die die zentrale Macht von der Schulwirklichkeit fernhielten. Außerdem war es möglich, den Einfluss von Politikern zu verringern, die bisher die Überfüllung der Schulen als Strategie zum Eigengewinn einsetzten. Die Demokratisierung der Verwaltung, insbesondere die Wahl der Schulleiter durch eine Abstimmung von Mitarbeitern, Schülern und Eltern, war für die Politiker, aber auch für die Befürworter des bisherigen Systems in den Schulen selbst ein starker Rückschlag. Es steht außer Frage, dass es in den Schulen auch Mitarbeiter gab, die sich gerne unterwarfen und als Marionetten jener Politiker fungierten, die lediglich ihre Wählerschaft behalten wollten.

Bis zu dieser Wende erhielten demnach die Schulen im ländlichen Raum Anordnungen des Stadtsekretariats (die auch an die Schulen in den Städten weitergegeben werden), das selbst Anordnungen vom Staatssekretariat in Empfang nimmt (das ebenfalls Befehle an die eigenen

⁵⁹ Dort war ich von 1985 bis 1988 als Leiter der Abteilung für Bildung im ländlichen Raum tätig. Davor hatte ich 10 Monaten beim Sekretariat für Erziehung und Bildung der Stadt Acorizal gearbeitet. Das gesamte Schulnetz dieser Gemeinde befand sich in ländlichen Gebieten. Dennoch, als der Abgeordnete in Besitz vom Patrimonium dieses Raums herausfand, dass die Lehrer sich weiterbildeten und allmählich politisierten, verordnete er die Auflösung des Lehrerteams durch den Präfekt. Die Möglichkeit von Emanzipierung wurde vermutlich als Gefahr empfunden.

staatlichen Schulen erteilt). Es fehlt noch eine letzte, höchste Ebene, über die später im Text berichtet wird.

Als ich 1993⁶⁰ nach 8 Jahren zum Stadtsekretariat zurückkehrte, nahm ich den verstärkten Wunsch der Mitarbeiter nach mehr administrativen Autonomie für das Stadtsekretariat und nach mehr Entscheidungsmacht für die Schulen wahr. Das 1993 verabschiedete verfassungsausführende Organisationsgesetz (*Lei Orgânica*) schrieb die Umsetzung der Bundesverfassung (Constituição Federal) und die administrative Demokratisierung durch die demokratische Wahl der Schulleiter vor. Die Auswahl und die Arbeit der Schulleiter sollten außerdem von Schulräten aus verschiedenen Mitarbeiter-, Schüler- und Elternvertretern unterstützt werden. Darüber hinaus – und noch vor dem Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen von 1996 – sah das Organisationsgesetz die Dezentralisierung der Finanzmittel vor, indem die Schulen über direkte Mittel verfügen und sie somit von der zentralen Macht unabhängiger werden. Trotz diesen klaren Schritten zur Machtdezentralisierung waren beide Instanzen (Sekretariate und Schulen) immer noch Teil eines größeren staatlichen Bildungssystems und mussten sich dementsprechend seinen Normen unterwerfen. Die Normierungsverfahren zur Erschaffung von Bildungssystemen auf kommunaler Ebene wurden erst mit dem Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen festgelegt. Während meiner Zeit durfte ich mich nicht nur an der Erweiterung der Autonomie des Stadtsekretariats im Vergleich mit dem Staatssekretariat beteiligen, sondern auch die Schulen der Gemeinde zu den gleichen Schritten ermuntern.

Wenn ich meine Zeit beim Staatssekretariat mit meiner Arbeit in den unteren Ebenen (Gemeinde und Schulen) in einem Zusammenhang betrachte, sticht dabei die alltägliche, allen Beteiligten gemeinsame und treffsichere Aussage hervor, dass alle direkt oder indirekt vom Ministerium für Erziehung und Bildung der obersten Ebene abhängen. Nicht nur die Macht wurde dabei erwähnt, sondern auch die Überzeugung, dass beim Ministerium hochqualifizierte Menschen arbeiten, die aus ihren reichen praktischen Erfahrungen, die sie im ganzen vielfältigen Land sammeln durften, in herausragender Weise Politiken formulieren können. Und dies entsprach und entspricht heute noch der Wahrheit. Es wäre reine Utopie zu glauben, dass das Ministerium seine Überlegenheit über die anderen Ebenen (z.B. die Sekretariate) aufgegeben hätte.

⁶⁰ Ich war bis 1996 jeweils zwei Jahre lang Exekutivdirektor und Bildungssekretär.

Ich nutzte weitere günstige Gelegenheiten und wechselte zum Ministerium für Erziehung und Bildung⁶¹. Dort war der Diskurs solider und klarer, aber dennoch belangloser. Es bestätigte sich meine Annahme, dass das Ministerium über alle Handlungen entschied. Dagegen war der Glaube an die Expertise der Mitarbeiter des Ministeriums unbegründet: Die logische Erklärung der Schulen, nach der die gesamte Hierarchie auf besseren Kompetenzen in den höheren Ebenen beruhte, wurde bei mir zunichte gemacht. Die Logik der Überlegenheit geht auf die zentralisierende Macht zurück und hat nichts mit Kompetenz zu tun. Das Amt der Mitarbeiter übersteigt ihre Fähigkeiten und die sowohl reale als auch symbolische Macht der Bundesregierung über die einzelnen Staaten und Gemeinden baut ihr eine hierarchische Schutzmauer, hinter der sie sich mit der Arroganz der Steuereintreiber und –verteiler versteckt.

Das Ministerium ist aber zu mehr fähig. Es kann politische Strategien aus den von ihm erkannten Bedürfnissen herausarbeiten. Um in seinen Berichten weiterhin positive Zahlen und Angaben zu sichern, erschafft es eine Struktur zur Unterstützung dieser Strategien. Die Struktur selbst braucht jedoch immense Summen aus den für die entsprechenden Programme bzw. Projekte vorgesehenen Mitteln, z.B. durch das kostenspielige Anreisen von Experten in die betroffenen Gemeinden. Solche Reisen werden dadurch begründet, dass die Erklärung, die Begleitung, die Überwachung und die Bewertung der Programme bzw. Projekte erforderlich seien. Laut Raucière (2005, 22) ist der „Erklärer derjenige, der die Distanz durchsetzt und abschafft, der sie ausfaltet und wieder durch sein Wort aufsaugt.“⁶² In dieser Logik ist die Distanz unumgänglich, um die Hierarchie begreifbar zu machen. Damit können die Schwächen von Individuen bzw. Mitarbeitern verborgen bleiben und, vor allem für diejenigen an der Spitze, die eigene Unfähigkeit bleibt den Untergeordneten vorenthalten. Somit wird die zentralisierte Hierarchie durch patrimonialistische Praktiken erhalten.

Dieser hierarchische Aufbau ist gesetzlich verankert: Die Gesetze erlauben die Erarbeitung und die Umsetzung von politischen Strategien als kollektive Zusammenarbeit, die Instanzen sind in Kammern organisiert, wie z.B. die Kammer der Staatssekretariate für Erziehung und Bildung (CONSED), die der Leiter des Bildungssektors für die Gemeinde (UNDIME) und eine Unmenge von Räten handeln auf allen Ebenen. Dennoch bleibt die administrative Kultur die eines Präsidentialregimes, wo nur die Menschen, die in der Bundeshauptstadt arbeiten bzw. ihre Vertreter in den dezentralisierten Organisationen die Macht erhalten, Befehle zu erteilen. Wenn jemand befehlen kann, gibt es jemanden, der gehorcht. Wer gehorcht sucht diese symbolische Nahrungskette durch nach jemandem, dem er selbst befehlen kann, und so weiter, bis zu den

⁶¹ Genauer gesagt arbeitete ich von 1999 bis 2005 beim Programm Fundescola mit, das mit dem Sekretariat für Elementarbildung verbunden war.

⁶² Originalzitat auf Französisch: „L’explicateur est celui qui pose et abolit la distance, qui la déploie et la résorbe au sein de sa parole.“

kleinen Schulen auf dem Land, die nur noch nach oben blicken können und dabei die unerreichbaren Stufen der Macht sehen.

Diese Organisationskultur findet sich im Bildungssektor wieder. Vala, Monteiro und Lima (apud Nóvoa, 1995, 28) schreiben, dass nachdem „sie als *Maschinen*, *Organismen* und als *Gehirne* gesehen wurden, werden Organisationen zunehmend als *Kulturen* betrachtet“. Diese Betrachtungsweise beruht auf anthropologischen Konzepten, nach welchen die Felder von Organisationsstrukturen und Organisationskulturen voneinander abgekoppelt sind. Laut Nóvoa besteht außerdem die Organisationskultur „aus verschiedenen Elementen, die ihre interne Konfiguration bestimmen, wie z.B. die Art und Weise, wie Interaktionen mit der Gesellschaft stattfinden. Diese Elemente wurden in einer anthropologischen Perspektive definiert, schließen aber historische, ideologische, soziologische und psychologische Aspekte ein.“⁶³

Nicht alles ist, wie es scheint, weder auf den höheren noch auf den unteren Ebenen. Real ist der konkretisierte Mythos aus Regeln, in den die Organisationen ihre Arbeit eingliedern. Perrenoud & Montandon (apud Hutmacher, 1995, 63), schrieben 1988 zur besonderen Rigidität von bürokratischen Abläufen:

In allen Organisationen gibt es immer verschiedene Arten, mit den Regeln zu spielen – in zweierlei Hinsicht: Das Spiel mit den Regeln eröffnet einerseits Möglichkeiten von Unternehmungen, Erfindungen und Innovationen, andererseits setzt es Schutzmechanismen gegen allen neuen Anforderungen frei, die den formalen und regelrecht kodifizierten Voraussetzungen nicht entsprechen.

Welche Rolle spielt dann die Schule in diesem Zusammenspiel? Wenn man die Schule als Vermittler von Kultur nach den Kriterien von Nóvoa sieht, wird wohl diese Betrachtungsweise weder bescheiden noch kritisch sein, nicht zuletzt weil, wie früher erwähnt, die soziale Reichweite dieser Organisation sozusagen vorgeschrieben ist. Ihre formelle Struktur baut sie im Rahmen einer starken Hierarchie auf, wo der Raum in Herrschaftsgebiete unterteilt ist, wo die soziale Interaktion am intensivsten ist und wo schon einige Anzeichen, die eine Veränderung ankündigen, zu sehen

⁶³ In Anlehnung an der Arbeit von Hedley Beare (1989) stellt Nóvoa ein Schema vor, um die Elemente der Organisationskultur der Schulen zu visualisieren. Sie werden in verschiedene Zonen unterteilt: die *Unsichtbarkeitszone* (konzeptuelle Grundlagen und unsichtbare Voraussetzungen: Werte, Glauben, Ideologien) und die *Sichtbarkeitszone* (verbale und konzeptuelle Äußerungen: Ziele und Pläne, Lehrpläne, Sprache, Metaphern, Struktur usw.; visuelle und symbolische Äußerungen: Architektur und Anlagen, Mottos, Uniformen, äußeres Erscheinungsbild usw.; verhaltensbezogene Äußerungen: rituelle, Zeremonien, Lehren und Lernen, Normen und Verordnungen, operationelle Verfahren usw.).

sind. Schließlich wird die Schule bewusst als soziale Organisation verstanden und muss deshalb nicht nur die Verantwortungen übernehmen, die ihr angesichts ihres Kontexts zukommen, sondern auch Antworten für diesen speziellen Kontext formulieren. Diese Stellung der Schule ist allerdings neu und ist möglicherweise organisatorisch und kulturell ihren Aufgaben noch nicht gewachsen. Deshalb ist es wichtig, dass ihre Mechanismen die Übernahme von Werten ermöglichen, die ihre Position stärken und von den verschiedenen Akteuren anerkannt, akzeptiert oder sogar ausgehandelt werden können. Denn gerade die Akteure sind in der Lage, die erforderlichen Veränderungen in Gang zu bringen und dadurch einen gesetzlichen Rahmen zu erschaffen, der den Schulen entscheidende Aussichten eröffnet.

Das Bundesgesetz der Richtlinien und Grundlagen für das Bildungswesen (kurz: LDB) sieht im Kapitel zur Organisation des nationalen Bildungssystems die Zuteilung der Aufgabengebiete für den Bund (Art. Nr. 9), die Staaten (Art. Nr. 10), die Gemeinden (Art. Nr. 11) und die Bildungseinrichtungen (Art. Nr. 12) vor. Dass letztere in diesem Kapitel des Gesetzestexts mit aufgeführt sind, zeigt, dass sie neben dem Bund, den Staaten und den Gemeinden als weiteres Mitglied der Kette Verantwortungen übernehmen, die zur Gewährleistung ihrer praktischen Umsetzung und zur Möglichkeit der Bewertung durch die Gesellschaft verschriftlicht werden müssen. Anders formuliert erhalten die Schulen per Gesetz Zuweisungen, die ihnen zur Autonomie verhelfen können. Zurzeit deuten zwei Artikel darauf hin:

Art. 12 Den Bildungseinrichtungen kommen unter Berücksichtigung der allgemein gültigen Normen und der in ihrem jeweiligen Bildungssystem geltenden Normen folgende Aufgaben zu:

- I – Ausarbeitung und Durchführung des pädagogischen Projekts;
- II – Verwaltung des Personals sowie der Finanz- und Sachmittel;
- III – Sicherstellung, dass die festgesetzten Schultage und –zeiten eingehalten werden;
- IV – Sicherstellung, dass der Arbeitsplan jeder Lehrkraft eingehalten wird;
- V – Bereitstellung von Mitteln zum Aufholen bei Schülern mit geringer Leistung;
- VI – Rücksprache mit den Familien und der Gemeinschaft, um die Integration von Schule und Gesellschaft zu ermöglichen;
- VII – Mitteilungen an die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten bzgl. des regelmäßigen Schulbesuchs und der Leistung der Schüler sowie zur Umsetzung des pädagogischen Projekts..

[..]

Art. 15° Die Bildungssysteme sollen den öffentlichen Einrichtungen zur allgemeinen Schulbildung eine progressiv aufgebaute Autonomie in den pädagogischen und

administrativen Bereichen sowie bei der Finanzverwaltung gewährleisten, unter Berücksichtigung der öffentlich-finanzrechtlichen allgemein gültigen Normen.

Dass die Bildungssysteme den Schulen eine graduelle Autonomie gewährleisten sollen, ist sowohl ein Wunsch der Schulen als auch eine Herausforderung für alle Beteiligten. Wenn einerseits nach flexibleren hierarchischen Verhältnissen gestrebt wird, fällt es der brasilianischen öffentlichen Verwaltung unermesslich schwer, sich von dem durch die bisherige kulturelle und patrimonialistische Strategie induzierten Besitzverlangen abzulösen. Dadurch wird der Weg zur Autonomie der Schulen in Frage gestellt: wie soll dieser Weg aussehen, wie lange wird er dauern und was muss dafür geopfert werden?

Wenn diejenigen, die ihre Machtdomäne reduzieren müssen, Probleme haben, ist die Situation für die Schulen ebenso problematisch. So stellt sich folgende Frage: Wie kann die Schule sich von ihrer bisherigen Abhängigkeit lösen und eigenverantwortlich handeln, und wie kann sie der Gesellschaft zeigen, dass sie fähig ist, gute und angemessene Arbeit zu leisten?

Als Verwaltungsinstanzen des Bildungssystems fungierten die Sekretariate für Erziehung und Bildung während ihrer gesamten Existenz als Vormund der Bildungseinrichtungen. Lange waren die Mitarbeiter dieser Einrichtungen sich nicht sicher, ob sie am System teilhatten oder nicht. Wenn sie die Handlungsweise der Sekretariate kritisierten, kam immer wieder die Idee auf, sie sollen sich gegen das System wehren, als stünden sie außerhalb dieses Systems. Diese Behauptung spiegelt nicht ein Gefühl von Widrigkeit im Gegensatz zur Partnerschaft wider, sondern enthält auch das Konzept von Überlegenheit und Beherrschung. Dies liegt vermutlich daran, dass die Schulen als bürokratischer Appendix der zentralen Regierung konzipiert und behandelt wurden. Unter diesen Bedingungen verstreuten sie sich in ihren Bemühungen um die Entwicklung eines kollektiven Raums und hatten nur noch die eigenen Leistungsergebnisse als Hauptziel vor Augen. Kurz gesagt: Sie entzogen sich der Verantwortung. Als bürokratische Erweiterung der Behörden waren die Schulen nur bestrebt, Befehle auszuführen, um das eigentliche Ziel der – selbst im stahlharten Gehäuse der Bürokratie gefangenen und eingeengten – Sekretariate zu erreichen: Normen und Regulierungen vorschriftsgemäß anzuwenden, am besten in Form von ausgefüllten Formularen und vervielfältigten Berichten, um sie in den bereits einsturzgefährdeten Schränke der zentralen Behörden verschwinden zu lassen.

Dieses Verhältnis, das den sozialen Interessen völlig entgegengesetzt ist, und bei dem sich Schulen und Sekretariate gegenüber stehen, erschwert für beide Parteien das Erreichen von Zielen in großem Maße. Die folgende Tabelle ist Teil des Trainingsmaterials zur Methodologie des

Entwicklungsplans für Schulen (*Plano de Desenvolvimento de Escolas – PDE*) und des Strategieplans für das Sekretariat (*Planejamento Estratégico da Secretaria – PES*), welches bei dem Programm Fundescola des Ministeriums für Erziehung und Bildung⁶⁴ eingesetzt wurde. In der Tabelle sind einige Hürden aufgeführt, die sich aus der bisherigen korrupten Praxis ergaben.

Tabelle 4: Hürden zum Erfolg

Kritische Einschränkungen	
Schulen	Sekretariate
Verfügen nicht über die Mindestvoraussetzungen für den normalen Betrieb	Sehen nicht die Schulen als Zielpublikum
Haben nur eine begrenzte Entscheidungsautonomie	Arbeiten mit wenig funktionellen Strukturen
Sehen nicht den Erfolg der Schüler als Hauptfokus	Bürokratischer und zentralisierter Betrieb
Das Schulteam weiß nicht, wie sie die Schüler effektiv unterrichten können	Arbeiten ohne strategische Planung
Keine gemeinsame Sichtweise mit den Eltern	Keine oder wenige Informationen über die Leistung der Schulen und deren Schüler.

Einige dieser Hürden sind unmittelbar mit dem verbunden, was hier vorgestellt wird. Für die Schulen handelt es sich dabei um:

- ihre begrenzte Autonomie
- die fehlende Schülerorientierung

Für die Sekretariate hingegen handelt es sich um:

- die Sichtweise, bei der die Schulen nicht als Zielpublikum im Fokus stehen
- die wenig funktionellen Betriebsstrukturen
- der bürokratische und zentralisierte Betriebsablauf

So steht einerseits die beschränkte Autonomie der Schulen mit der zentralisierten und bürokratischen Struktur der Sekretariate im Zusammenhang, andererseits wenden sich beide von ihrem tatsächlichen Zielpublikum ab. Wie kann aber ein Sekretariat, das nicht auf die Schulen als seine Leistungsempfänger fokussiert ist, den gesetzlich vorgeschriebenen Aufbau der Autonomie realisieren? Wie kann wiederum eine Schule, für die der Schüler nicht im Mittelpunkt steht, mehr Autonomie fordern?

Sicherlich kann kein Lösungsansatz zu diesen Problemen durch die jeweilige Instanz isoliert und individuell gefunden werden. Meiner Meinung nach wäre ein erster, alternativer Schritt die

⁶⁴ Wie schon erwähnt durfte ich beim Programm Fundescola mitarbeiten. In diesem Kontext kam ich dazu, dieses Material für Schulungen und Weiterbildungsseminare in siebzehn verschiedenen Staaten zu benutzen. An den Seminaren nahmen sowohl Führungskräfte aus den Sekretariaten als auch Führungskräfte von Schulen teil.

Anerkennung der Probleme⁶⁵. Kein Problem wird aber ohne Diagnose festgestellt, ohne Überlegung, Evaluation und Selbstevaluation. Es sind unverzichtbare Schritte bei der Ausarbeitung eines Plans für die Schule oder das Sekretariat, sei es kurz- oder langfristig. Meines Erachtens sind die Einwände der Schulen zur Ausarbeitung einer Planung schon überwunden, ebenso wie die Versuche gescheitert sind, eine solche Planung als neoliberalistischen strategischen Zug aussehen zu lassen. Leider musste ich viel Zeit verlieren, indem ich politischen Diskursen zuhören oder verschiedene erdachte Theorien lesen musste, die den Entwicklungsplan für Schulen als eine Vorstufe zur Privatisierung des Bildungswesens verurteilten. Dabei habe ich vieles gehört, was ich nicht hören wollte (dabei retteten mich immer meine demokratischen Prinzipien). Ich kann jedoch deshalb heute behaupten, dass alle, die solche Diskurse verbreiteten, unabhängig von deren politischen Zugehörigkeit, eines verstanden hatten: Der Weg zur Autonomie fängt erst an, wenn fest steht, wem diese Autonomie nutzen soll. Dies setzt jedoch voraus, dass die Schule nicht nur als unabhängig von den Manipulationen der Sekretariate betrachtet werden soll, sondern auch als losgelöst von allen weiteren Einflussgruppen. Wenn die Schule demokratisch und öffentlich ist, dann sollen ihre Mitarbeiter *per se* in das Geschehen, insbesondere in den Emanzipationsprozess, mit einbezogen sein. Dies soll keinesfalls als Aufruf zur Neutralität missverstanden werden: Emanzipation ist kein neutraler Prozess, sondern sie erfordert Entscheidungen und beruht auf Demokratie.

Gemäß der gültigen Norm ist die Autonomie der Schule zugleich ein Wunsch und eine Möglichkeit, vor allem aber ist sie begrenzt. Gesetzlich wird keine volle Autonomie vorgesehen, so dass die Verbindung zwischen Schulen und Sekretariaten immer erhalten bleiben soll. In seinem Handbuch zur strategischen Planung der Sekretariate⁶⁶ weist Xavier (2005, 6) auf eine „niedrige institutionelle Kapazität zwischen und innerhalb der politischen Handlungsweisen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystem [hin]: sowohl der Abgleich als auch die Koordination dieser Handlungsweisen haben sich als unzureichend erwiesen, um die Effektivität des Systems zu gewährleisten⁶⁷.

⁶⁵ Laut Xavier (2005, 25) ist ein Problem immer eine unerwünschte Nebenwirkung, wie eine Qualitätseigenschaft eines Produkts bzw. einer Dienstleistung, die den Bedürfnissen bzw. Erwartungen des Empfängers (oder Kunden) nicht genügt.

⁶⁶ *Manual de Planejamento Estratégico das Secretarias*, herausgegeben vom Ministerium für Erziehung und Bildung.

⁶⁷ Der Autor führt aus: „Zu didaktischen Zwecken könnte sich die Betrachtung von drei Ebenen als nützliches Beispiel erweisen. Diese Ebenen werden durch die Schulen, die Sekretariate für Erziehung und Bildung und weitere Instanzen, die mit Normierungsverfahren und sozialer Kontrolle und Mobilisierung verbunden sind (z.B. Ministerium für Erziehung und Bildung, Familien, Gemeinschaften, Unternehmen usw.), vertreten. Folgendes wäre dann zu beobachten:

Die Schulen müssten Mindestvoraussetzungen für ihren Betrieb erfüllen (geeignete Infrastruktur zum Lehren und Lernen); Lern- und Leistungsmodelle (was und wie viel ein Schüler lernen soll); pädagogisches Projekt (wie ein Schüler lernen soll); qualifiziertes Personal (wer die Schüler unterrichten

Der Abgleich der politischen Handlungsweisen müsste, wie weiter in Xaviers Text erläutert,

sowohl horizontal als auch vertikal sein, und die Politiken auf den verschiedenen Ebenen des Systems umfassen. Horizontal, um die Strategien und Zielsetzungen zum Lernen zu unterstützen. Vertikal, damit die Klassen, die Schulen, die Bildungssekretariate und alle weiteren Instanzen alle erforderlichen Informationen erhalten und damit ihnen der Erfolg gewährleistet wird.

Die Teilnahme des Ministeriums an der Einführung einer strategischen Planung für die Schulen und für die Sekretariate für Erziehung und Bildung ging aus der Notwendigkeit der Schulen hervor, ein eigenes pädagogisches Projekt auszuarbeiten, wie es im Gesetz vorgeschrieben ist. Das pädagogische Projekt ist ein unentbehrliches Instrument zum progressiven Aufbau der administrativen, pädagogischen und finanziellen Autonomie. Deshalb fehlt bei den Veränderungsvorschlägen, die (sowohl auf horizontales als auch auf vertikaler Ebene) möglich und notwendig erscheinen, zunächst eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Frage, wer tatsächlich verwaltet und wer die Kompetenzen weiterleitet. Rui Canário (1995, 166/167) schreibt, dass es „notwendig ist, die Schule als ein System von Ressourcen (materiellen, menschlichen und symbolischen), die sich innerhalb oder außerhalb der physischen Grenzen jeder Bildungseinrichtung befinden, zu betrachten.“ Die Organisation Schule basiert ihre Handlungen auf der weitreichenden Komplexität, die sie kennzeichnet. Weil sie von Menschen regiert wird, ist dies nur durch Assimilierungen und Rebellionen möglich. Perrenoud & Montadon (1988, apud Canário, op. cit. 167) schreiben, dass „die Institutionen denken, die Akteure lenken“. Um die Worte eines Autors wiederzugeben, der sich mit dieser Komplexität auseinandersetzt:

Es ist der Organisationslogik jedes Ideensystems, Informationen abzulehnen, die ihm nicht gelegen sind oder die es nicht verarbeiten kann. (...) So kennen, denken und handeln die Individuen in Zusammenhang mit Paradigmen, die ihre Kultur in sie eingepägt hat (Morin, 2001, 22).

soll, wer die Schule leiten soll); strategische Planung (was die Schule vorhat, wie und warum); Führung (Qualifikationen und Auswahl der Schulleiter); Eigenmittel (mit welchen Mitteln die Schule für die Entwicklung und Durchführung ihrer Aktivität rechnen kann); Systematisierung der Autoevaluation und der Eigenverantwortlichkeit (Evaluationsmechanismen und Rechenschaftsberichte über die erreichten Ergebnisse);

Die Sekretariate bräuchten eine strategische Planung (was das Sekretariat vorhat, um die Effektivität des Systems sicherzustellen, indem den Schulen geeignete Betriebsbedingungen zur Verfügung gestellt werden); Überwachung und Bewertung der Qualität (mit Hinblick auf die Entwicklung und Durchsetzung eines effektiven Qualitätssicherungssystems für die Ergebnisse);

Das Ministerium für Erziehung und Bildung, die verschiedenen Räte und die Gesellschaft im Allgemeinen würden dann zur Festsetzung von Richtlinien beitragen, aber auch zur übergreifenden Normierung und zur Begleitung, Bewertung und Kontrolle der in den Schulen und Sekretariaten durchgeführten Maßnahmen.

Dies ist der Fall bei den Bildungsreformen, die an die Schulen zur Anwendung weitergegeben werden. Die zwei zitierten Artikel haben dasselbe Prinzip als Grundlage: die Demokratie. Man soll sich vorstellen, wie es wäre, wenn eine brüderliche und gleichberechtigte Beziehung zwischen Bund, Staaten, Gemeinden und Bildungseinrichtungen existieren würde. Basierend auf dem Konzept von Demokratie würde dies bedeuten, dass jede Instanz ihre eigenen Verantwortungen festlegen würde und unter Berücksichtigung der Verantwortungen der übrigen Ebenen vorgehen würde. So könnte man sehen, dass die Reformentwürfe zum Bildungswesen in großem Maße mit der Stimme und der Erfahrung der Lehrer und der Schulleiter erarbeitet werden könnten. Schließlich sind es die Mitarbeiter in den Schulen, die die vorgeschlagenen Veränderungen in die Tat umsetzen werden, es sei denn, sie weigern sich. In einem solchem Falle blieben die Veränderungen aus. Laut Fullan & Hargreaves (2000, 29) stehen Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge „unabhängig davon, wie edel, ausgefeilt oder brillant sie sein mögen, für nichts und niemanden vertretend, wenn die Lehrer ihnen den Weg zu ihren Klassenzimmern versperren und sie nicht in ihre Unterrichtspraxis aufnehmen.“

Es bleibt also herauszufinden, warum die Lehrer nicht bei der Ausarbeitung von Reformvorschlägen mit einbezogen werden. Paradoxaerweise ist die rationalisierte Bürokratie ein Instrument zur Gleichberechtigung im Hinblick auf die Dienstleistungen des Staats. Die Bürokratisierung verfehlt das eigentliche Ziel, indem sie durch Hierarchien funktioniert. Die qualitativ und quantitativ umfangreiche Einbeziehung der Lehrer bei der Erarbeitung einer Reform würde zur Verminderung der Ungleichheiten führen, was den Hierarchien besonders schaden könnte. Damit verbunden ist die Urangst der Zentralregierung (egal, in welcher Instanz), ein Gesetzentwurf zur Debatte zu stellen und dabei das Risiko einzugehen, dass es dabei wesentlich verändert wird und dadurch einen Teil ihrer Überlegenheit verloren geht.

Wer aber an der Macht steht, muss ein äußerst feiner Stratege sein, u.a um seine Macht und die Macht von denen zu erhalten, die ihn unterstützen. So werden die Reformtexte auf den administrativen Ebenen abgesegnet und unterschrieben, bevor sie zu den Lehrern gelangen. Ein Beispiel: Das Ministerium unterzeichnet Abkommen mit den Staatssekretären, die wiederum Abmachungen mit den Stadtsekretären unterzeichnen. Wenn die Vereinbarungen die Schulen erreichen, gelangen sie zunächst zur Schulleitung, um erst am Ende bei den Lehrern anzukommen. In der Zeit, in der die Texte den kompletten Weg bis zur untersten Instanz zurücklegen, reift der Diskurs aus, um die Lehrer bestmöglich zu überzeugen. Es ist nicht zu bestreiten, dass die Teilnahme der Lehrer an jeglichen Debatten zu den Reformen besonders schwach ist, und dass innerhalb der Lehrerschaft heftige Meinungsverschiedenheiten herrschen.

Dies liegt jedoch an der früher erwähnten besonders hohen Vielfalt und verschwindet auf der administrativen Ebene. Die ansteckende Machtgier neigt zum Konsens bzw. es werden bei Uneinigkeiten Abfindungen angeboten, um den Widerstand zu verringern.

Dieses Phänomen wird an den Schulen keinesfalls übersehen, vielmehr wird es dort nachgeahmt.

2.1.2. Die Schule und die Ausübung der Macht

Aus diesem Text wird, so denke ich, deutlich, dass die Schule ein Akteur der staatlichen Struktur ist, ein Machtträger begründet aus bürokratischen Konzeptionen. In ihrem Status als öffentlicher Akteur in einem demokratischen Staat soll sie vorschriftsmäßig zu demokratischen Prinzipien übergehen, wie bereits festgestellt wurde. Dennoch steht sie, durch ihre Anhaftung an eine administrative Struktur, die mit der Kolonisierung/Kolonialzeit einsetzt, in der Tradition des Paternalismus. Die Untersuchung dieser problematischen Beziehung fällt in den Bereich der Soziologie und Anthropologie und soll hier nicht weiter vertieft werden, jedoch soll sie auch nicht unbemerkt bleiben. Ich werde mit meiner eigenen Erfahrung mit der Umgebung Schule beginnen.

Ich erinnere mich an die Förmlichkeit einer Schlange von Kindern, in absoluter und betäubender Stille, bereit die Klasse zu betreten. In meinem Blick: die Neugier jenen imposanten Raum zu entdecken und festzustellen, was der Mehrzahl der Kinder, die ich aus meinem bisherigen Alltag nicht kannte, durch den Kopf ging. Am Eingang der Klasse die Lehrerin mit ihrem strengen Blick, gebrochen durch die Brillengläser. Gegenüber unserer kindlichen und natürlichen Bewegung des Körpers und der Sprache machte sie lediglich die charakteristische Geste des Schweigens. Beide, Körper und Sprache, wurden zum Schweigen gebracht. Das Schweigen schaffte Räume für Erinnerungen an die Ermahnungen meiner Eltern: „wenn die Lehrerin etwas befiehlt, tu es!“ Dennoch war die Schule für mich ein wortwörtlich familiärer Schauplatz. Ständig begleitete ich meine Mutter, die Portugiesischlehrerin war, zu ihrem Arbeitsplatz. Meine Neugier und mein Interesse, lesen und schreiben zu lernen sorgten dafür, dass ich mich früher für die Schule bereit machte, als es überhaupt wünschenswert war. Die Schulgebäude waren verschieden: eins war öffentlich und eins stand unter privater Trägerschaft, aber die Haltungen der Lehrerinnen und Schüler waren gleich. Dort stand ich am Anfang der Schlange, ein Privileg der Kleinsten. Aber nicht alle waren im selben Alter wie ich. Am Ende der Schlange stand ein sehr großer Junge. Er war gerade im Alter von 14 Jahren in die Stadt gezogen und hatte in dem ländlichen Gebiet, wo er wohnte, nie die Gelegenheit eine Schule zu besuchen. Vor mit die Lehrerin mit einem Stapel

Bücher und einem Lineal in der Hand. (Ich wusste, dass dieses Instrument dazu diente, betragen zu messen und Disziplin durchzusetzen. Seine Anwendung hatte ich bereits gesehen.)

Mein Schulbeginn, so sehr er auch ersehnt war, brachte eine Reduzierung der Freizeit mit sich, der Faulheit und des ununterbrochenen Spiels. Es war die Freiheit! Innerhalb der Schule hatte ich zum ersten Mal Verpflichtungen. Außerhalb der Schule, in einer völlig anderen Umgebung von Regeln und Gehorsam, wurde zur gleichen Zeit eine neue Ordnung eingeführt. Es war die Unterdrückung! Mein Eintritt in die Schule, in den Raum, der von der Demokratie Jahre zuvor erobert worden war, fiel in die Anfangszeit des Militärregimes. Das vom Regime aufgezwungene Schweigen wurde nicht nur in den Klassenräumen praktiziert, sondern breitete sich auf die Gesamtbevölkerung aus. Auch die Lehrer wurden zum Schweigen gebracht und die Brillengläser, durch die sie uns sahen, dienten auch dem Verbergen der Angst und des Schreckens. Vor den Professoren das diffuse Versprechen der Zukunft, in ihren Köpfen die Ungewissheiten der diktatorischen Politik.

Wer im Februar 1964 seinen ersten Schultag hatte, war ein freier Bürger in einem demokratischen Land. Einen Monat darauf war er ein weiterer Teil der Statistik einer Regierung, die während meiner gesamten Schulzeit präsent sein würde. So begann meine Erfahrung der Welt des Wissens mit der Angst der Lehrer vor dem diktatorischen Regime und dem Schweigen, das es ihnen auferlegte. Ohne Praxis der Mündlichkeit, jedoch mit der Pflicht, die Methodologie des reinen Auswendiglernens der Nationalhymne zu beherrschen. Diese wurde im Alltag eingeführt als diene sie der Erziehung zum Patriotismus, zum Bürgersinn. Und so lernte ich, was ich nicht verstand, und schrie „vergöttertes, geliebtes Vaterland. Salve, Salve!“ Meine Klassenkameraden und ich grüßten das Vaterland, aber wir wurden nicht von dem Regime befreit, das ihm auferlegt war. Später fand unser Bürgersinn-Unterricht außerhalb der Klasse statt, der tropischen Sonne ausgesetzt, mit Fähnchen des Bundesstaats Mato Grosso in der Hand, um den Politikern zu winken, die meine kleine Heimatstadt besuchten und somit der Bevölkerung zeigten, dass die Entwicklung angekommen war, dass die Möglichkeit der Kommunisierung des Landes abgewendet worden war. Der Unterricht wurde unterbrochen und wir standen entlang der Gehwege in Reihe und Glied, in Erwartung des „Wohltäters“. Wenn er dann vorbei kam, dirigierten die Lehrer uns wie eine Claque zu erheben und die Fähnchen zu schwingen. Mit Jubelschreien war es sogar noch besser.

Ich war dabei, eine Geschichte zu beginnen, aber diese Geschichte geht Jahrtausende zurück. Wenn man die Schule mit kritischem Blick betrachtet, ist es nicht möglich, sich auf vage

Erinnerungen zu verlassen. Mein Beruf versetzt mich in die Lage, über die Schule der Vergangenheit und die Schule der Gegenwart zu reflektieren und Vorhersagen für eine zukünftige Schule zu treffen, die besser als beide sein kann. Nicht auf mein persönliches Begehren hin, sondern deshalb, weil die Individualisierung des Denkens des Lehrers inkompatibel mit dem Mangel an Interaktion, an Individualität ist. Seine Aktivität ist inhärent kollektiv und sozialisierend.

Die Lehrer haben die Pflicht, ständig über ihr Tun zu reflektieren, das sie notwendigerweise mit einem Fuß in der Vergangenheit und mit einem Blick auf die Zukunft platziert. Die Gegenwart und die Vergangenheit geben uns das Rüstzeug zum Handeln. Diese Fähigkeit zur Abstraktion ist eine grundlegende Bedingung für die Gestaltung der Zukunft.

Schreiben bedeutet einen Teil von sich selbst zu bestimmen; dies trifft besonders dann zu, wenn die Notwendigkeit besteht sich selbst als einen der Charaktere im Text zu platzieren. Selbstverständlich steckt hinter dem Erzählen dieser Ereignisse eine Intentionalität, in den Worten Bruners (2002, 18): „Les histoires ne sont effectivement pas innocentes: elles sont toujours porteuses d'un message, si bien dissimulé parfois que même celui qui les raconte ne sait pas sur quel pied danser.“

Zu Beginn einer Abhandlung über Macht erfüllen diese Erinnerung zwei Begehren: a) dass sie berichtet und geteilt werden von denjenigen, die ähnliches erlebt haben; b) dass sie als Referenzpunkt dienen für ein schulisches Modell, das kritisiert werden muss. Auch wenn es für mich der Vergangenheit angehört, kann es immer noch gegenwärtig sein als ein Phantom einer Zeit voller Schmerz und Finsternis. Einige haben vielleicht die gleiche Erfahrung durchlebt ohne über ihre Bedeutung zu reflektieren. Ohne sich von der Erfahrung anrühren zu lassen. Wie Larrosa sagt (2002, 21): „Die Erfahrung ist das, was uns widerfährt, was uns geschieht, was uns berührt.“ Manche möchten sich nicht erinnern. Ich kann dennoch bestätigen, dass ich mich nicht nach der impliziten Linearität dieses disziplinarischen Kurrikulums sehne. Ich bevorzuge die Umwege und Zufälle der demokratischen Diversität.

In diesem Aufgreifen von Fragmenten einer Geschichte, in der die Klärung meiner eigenen Position notwendig ist, richte ich meinen Fokus auf jene Schule, die Machtstrategien zur Disziplinierung einsetzte. In den Interviews, die dieser Arbeit zu Grunde liegen, stellte ich einigen Lehrern folgende Frage: was was sehen Sie als den Hauptunterschied an im Vergleich zwischen ihrer eigenen Schulzeit und heute? Ich erhielt sehr unterschiedliche Antworten. Ein Thema jedoch war besonders augenfällig: die Disziplin, wie folgender Dialog verdeutlicht:

Lehrerin: [Die Schüler] waren gehorsamer. Heute scheinen sie mehr Energie zu haben. Früher waren sie ruhig.

Interviewer: Waren sie früher ruhiger oder gehemmter?

Lehrerin: Ich würde sagen ruhiger. Aber auch gehemmter, da es damals noch Schläge auf die Hand gab. Es war die Zeit des Rohrstocks.⁶⁸

Jene Zeit ist tatsächlich nicht so lange her. Das Prinzip, das diese Aussage enthüllt, ist die Existenz der Unterdrückung, der Beschränkung des Rechts. Aber es gab nicht nur diese Form der Einschränkung, sondern auch Hindernisse beim Zugang zur Schule. Es herrschte ein Determinismus von Lerninhalten und die Gewissheit, dass die Schule eine Herausforderung war, wo nur die Guten bestehen konnten. Die körperliche Gewalt, konkretisiert durch den Einsatz des Rohrstocks, war eine Form des Ausschlusses. An mir gelang ihnen dies nicht – ich wurde nicht zum Opfer des Rohrstocks. Allerdings zog mir der Lehrer an den Ohren. Welch Verdruss! In einem Augenblick, da mein Körper Eitelkeit ausstrahlte und ich die Weiblichkeit der Klassenkameradinnen um mich herum erblickte, war es eine Demütigung, der Gewalt des Paters/Schuldirektors ausgesetzt zu sein; eine Demütigung, die bis heute in mein Gedächtnis gebrannt ist. Natürlich spüre ich nicht mehr den Schmerz, allerdings ist der bittere Beigeschmack jener Demütigung, die all die Jahre nicht bereinigt wurde, in meinem Unterbewusstsein immer noch präsent.

Selbstverständlich fällt mir bis heute kein Grund ein für diese Haltung, natürlich habe ich mich nie wieder an den Aggressor gewendet, schon gar nicht in einem Beichtstuhl, da ich schon gelernt hatte, dass dies der Ort der Vergebung war. Ich war mir der Unmöglichkeit einer Umkehr des Rollenverhältnisses bewusst. Er war es, der mich um Vergebung bitten sollte. Wer in der sechsten Klasse war, war alt genug, um zu rebellieren und nicht bloß die Engel zu verehren. Diese Einsicht half mir, mich von der Notwendigkeit der Beichte zu befreien. Die Scham jenes Momentes dauerte noch zwei Jahre an, bis ich diese Schule verlassen konnte und sogar in eine andere Stadt zog, wo ich die Sekundarstufe besuchte. Nun blicke ich zurück und stelle fest, dass jene Schule kein Modell zur Sozialisierung von Subjekten in dem Modell ist, das ich idealisiere. Als Pädagoge stelle ich jedoch auch fest, dass ich durch nur eine Handlung dem Staat (dem Schuldirektor) und der Kirche (dem Pater) unterworfen wurde. Daher handelte es sich eher um einen Akt der „legitimen symbolischen Gewalt“ (Bourdieu&Passeron, 1971) als um eigentliche körperliche Gewalt.

⁶⁸ Bericht einer Lehrerin einer Schule in Rio Branco, Acre.

Es besteht kein Zweifel daran, dass der Kirchenvertreter sich diese Form der Unterdrückung nicht selbst ausgedacht hatte, sondern von der Geschichte beeinflusst war. Neben den Informationen, die ich bereits im vorhergehenden Kapitel aufgeführt habe, möchte ich hier hervorheben, dass, wie Durkheim bemerkt (1977), die Griechen großartige Erzieher und hervorragende Lehrer waren, die Schule jedoch trotz ihrer langen Vorgeschichte von Erziehung und Bildung nicht erfanden. Diese entsprang erst aus der Verbindung zwischen Staat und Kirche, als das Christentum in die Paläste des Römischen Reiches Einzug erhielt (sechstes Jahrhundert) und sich als Vereiniger der Völker einsetzte, die in ständiger Zerstörung lebten.

Wie Gauthier schreibt (2005, 39):

L'école, avait besoin pour naître, on le verra, d'un ensemble de conditions que le christianisme était sans doute le seul à pouvoir lui donner. Après un court survol de l'époque romaine, nous verrons qu'au Moyen Âge, et sous l'influence du christianisme, un nouveau modèle de l'homme éduqué est apparu, une nouvelle vision du monde et de l'éducation a émergé, vision qui a provoqué la création d'une institution culturelle nouvelle : l'école.

Wenn die Schule auch dazu eingesetzt wird, die Befolgung religiöser Vorschriften durchzusetzen, werden hierbei Prinzipien der Erziehung unter den Völkern eingeführt, nur ein Minimum an Zivilisation. Die Kirche bedient sich ihrerseits an der schulischen Erziehung und Bildung, um ihren Glauben zu propagieren, indem sie ihre Doktrin und ihr gesammeltes Wissen einsetzt. Vom kirchlichen Ritual wird übergegangen zur Systematisierung des Unterrichts und zur Formulierung von Gehorsamsregeln, besonders jener, die den Glauben an die Unterlegenheit predigen.

Der Konservatismus dieser Situation drückt sich aus in einer Genfer Schulordnung aus dem Jahr 1559, wie sie von Hutmacher (1975, 61) zitiert wird, als dieser die Restriktion erwähnt, der die Lehrer unterworfen waren:

Die Lehrer sollen sich pünktlich in ihrem Auditorium einfinden und die Lektionen erteilen, die ihnen anvertraut wurden. [...] Während sie sie verlesen, sollen sie eine angemessene und bescheidene Haltung einnehmen. Die Autoren, die sie behandeln, sollen sie nicht kritisieren und stattdessen den Sinn ihrer Werke textgetreu erläutern. [...] Sie sollen die Kinder ruhig stellen, so dass sie keinen Lärm verursachen. Die Lehrer sollen die Faulen und Rebellischen tadeln und gemäß ihrer Verfehlungen bestrafen. Vor allem sollen sie die Kinder darin unterrichten, Gott zu lieben und die Laster zu verachten. Sie sollen nie vor Ablauf der Lektion das Auditorium verlassen.

Aber die Negation dieser Schule ist nicht auf persönliche Aspekte beschränkt. Die politische Komponente muss sich in der Analyse der Faktoren manifestieren, die zur Formung dieser Organisation beitragen. Die Aufrechterhaltung der Ungleichheit und die Exklusion werden von der normierten Schule von ihrem Beginn an als leitende Charakteristiken festgeschrieben. Ohne den Entwicklungsverlauf der Konstruktion dieser Organisation nachzuvollziehen ist es bereits möglich festzustellen, dass die Demokratisierung des Zugangs zur Schule und ihre Durchsetzung innerhalb der Schule durch eine vorherrschende staatliche Macht kontaminiert sind, die zwar Rechte erteilt, aber sich darüber bewusst ist, dass die Autonomie der Schule utopisch ist. Es lag keine demokratische Güte in der Versicherung Karls des Großen⁶⁹, alle Bürger hätten Zugang zu Schulen, die für die Geschichtsschreiber den Beginn der öffentlichen Schule darstellt.

Die Disziplinierung ist nur ein Beispiel für die Ausübung von Macht an der Schule. In dieser Machtkonzeption ist ihre Antithese, die Emanzipation, immer bereits inhärent. Während Adorno (1995, 141-142) seine Konzeption von Erziehung und Bildung definiert, weist er auf deren Unfähigkeit hin, Menschen nicht „von außen her“ durch „bloße Wissensübermittlung“ zu formen und ihnen „Wissen einfach übertragen zu können“, wohingegen Adorno ein Konzept des „richtigen Bewusstseins“ vertritt. Er folgert, dass diese Bedingungen oder Ideen eine politische Forderung in einer Demokratie darstellen, die durch emanzipierte Individuen funktionieren soll. In Adornos Worten: „eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen“ (Adorno 1970, 112).

Rancière beschäftigt sich mit der „Übertragung von Wissen“ und Emanzipation, wobei er das komplizierende Element der Erklärung hinzufügt. Nach Rancière wird die Erklärung von demjenigen erbracht, der sich in der Rolle des Wissensinhabers demjenigen gegenüber stellt, der nichts besitzt. Wir können jedoch einen Schritt weiter gehen und begreifen, dass derjenige, der erklärt, eine Version liefert, die einer verinnerlichten Befehlsstimme gehorcht. Wenn dies unter persönlicher Einwilligung geschieht, kann man von einer Ideologie sprechen. Es kann jedoch auch ohne jegliche Reflexion geschehen. In diesem Fall mag es sich lediglich um ein Ritual handeln. Sicher ist, dass es in beiden Fällen einen Rezipienten einer Erklärung gibt, der vielleicht nicht in der Lage ist, sich dieser Erklärung zu widersetzen. Unter dieser Voraussetzung gibt sich der

⁶⁹ Laut Gauthier (op. cit. 52) war Karl der Große (742-814) der Erschaffer des „embryon de 'système scolaire', le premier système organisé d'enseignement en Europe (Durkheim) et patronné par l'État (Riché, dans Mialaret). D'ailleurs, l'expression schola pública apparaît au IX siècle et désigne des écoles qui sont soutenues pour le pouvoir public (Riché)“. Ich stimme damit überein, dass die Schule zu jener Zeit noch nicht demokratisiert war – dieser Prozess setzte erst mit der Französischen Revolution im 18. Jahrhundert ein.

Erklärer als ein Akteur der Schule der Taubheit zu verstehen, der jeglicher Gedankenfreiheit diametral gegenüber steht. In anderen Worten: eine Schule, die zur Verrohung führt.

Wir wissen in der Tat, dass die Erklärung nicht einfach das verrohende Instrument der Pädagogen ist, sondern die Schlinge der sozialen Ordnung. Ordnung bedeutet nichts anderes als Hierarchisierung. Die Hierarchisierung setzt sowohl die Erklärung als auch die erschaffende und rechtfertigende Fiktion einer Ungleichheit voraus, für die keinerlei Erklärung existiert außer ihrer eigenen Existenz. (Rancière, op. cit. 162)

Folglich ist die Konzeption des Erklärenden immer implizit in der Erklärung vorhanden, ob der Erklärende ihr nun beipflichtet oder nicht. Und in Abhängigkeit seiner (ideologischen oder politischen) Quelle kann der Inhalt demjenigen, der zuhört, dienen. Die Erklärung kann einen Inhalt haben, der dem Hörer dem Hörenden nicht gefällt, sie kann gut oder schlecht sein. In den Worten Spinozas:

Le bon, c'est lorsqu'un corps compose directement son rapport avec le nôtre, et, de tout ou partie de sa puissance, augmente la nôtre. Par exemple, un aliment. Le mauvais pour nous, c'est lorsqu'un corps décompose le rapport du nôtre, bien qu'il se compose encore avec nos parties, mais sous d'autres rapports que ceux qui correspondent à notre essence: tel un poison qui décompose le sang. Bon et mauvais ont donc un premier sens, objectif, mais relatif et partiel: ce qui convient avec notre nature, ce qui ne convient pas. (1981, 34)

Die Erklärung findet so ihre Opfer und vergießt deren Blut wie in einer geometrischen Folge. Für Spinoza existieren das Gute und das Böse nicht einfach so – sie werden von den Gesetzen vorgeschrieben, die als Zielsetzung die Unterwerfung; die Trennung und die Hierarchisierung haben. Deleuze fügt hinzu: „La loi, c'est toujours l'instance transcendante qui détermine l'opposition des valeurs Bien-Mal, mais la connaissance, c'est toujours la puissance immanente qui détermine la différence qualitative des modes d'existence bon-mauvais“ (ders. 37).

Es ist also zu fragen, was der Organisation Schule, die in unserer Konzeption die Funktion hat, Wissen zu sozialisieren, eine solch große Macht zusichern kann? Vielleicht liegt es daran, dass sie auf angemessene Art die Sozialisierung von Konzepten bewerkstelligt, die Lehrer immer wieder durch dieselben Inhalte vermitteln. Das Problem liegt nicht in der Existenz des Lehrers, sondern in der Besessenheit von der Erklärung. Und die Erklärung ist eine Weise, sich die Macht des Wissens vor Augen zu rufen. Je mehr Mittel existieren, um sich zu versichern, dass der andere über weniger Fertigkeiten verfügt, seine eigenen Erklärungen zu finden, desto mehr Hindernisse

muss dieser überwinden, um sich zu emanzipieren. In dieser Sichtweise ist die Verrohung eine direkte Folge der Erklärung, wie sie bei der Verweigerung der Entwicklung von Intelligenz gehandhabt wird. Im Sinne Rancières (op. cit.) kommt es zu Verrohung, wenn die Intelligenz eines Individuums der Intelligenz eines anderen untergeordnet wird.

Man könnte dies jedoch als eine Frage der Methodik begreifen; als ein Unterrichtsmodell. Ein Modell, das sich dem Unterricht an den öffentlichen Schulen perfekt anpasst und durch das sich die Regierung der Schule bemächtigt, als beginge sie dadurch die „gute Tat“ des Angebots für alle. Wenn sich dann alle im Unterricht zusammen gefunden haben, legt dieses Modell fest, dass die Möglichkeit des individuellen Fortschritts von den übergeordneten Handlungen des Lehrers abhängen wird, der den Schülern zeigen, was getan werden soll, wann und wie etwas getan werden soll. Diese Methodik steht der Sozialisierung diametral gegenüber, denn diese impliziert die Existenz mehr als eines Subjektes, in dialogischer Interaktion, wobei alle Subjekte über Wissen verfügen und diese verschiedenen Verkörperungen von Wissen fließend sind, Träger temporaler Wahrheiten, ewig von der Gravitation des Neuen angezogen.

Die Schule existiert seit hunderten von Jahren und es ist ihr gelungen, sich der Mehrheit der Bevölkerung zugänglich zu machen. Sie hat ihre Pforten geöffnet, um Individuen der verschiedensten Bevölkerungsgruppen aufzunehmen, aber die Gitter ihres *modus operandi* bleiben weiterhin intakt und beschützen sie. Innerhalb der Schule gab es keine Bestrebungen zur Veränderung, und von außen waren diese nicht mächtig genug. Vielleicht ist ein Paradigmenwechsel notwendig, damit es tatsächlich zu Veränderungen kommt. Nach Rui Canário (2006, 17) befindet sich die Schule in der Krise und ihre Konfiguration

ist abhängig von der Antwort auf das Dilemma, das den Bildungssystemen auferlegt ist: entweder verharren sie in ihrer Orientierung nach Kriterien der instrumentellen Unterwerfung, die einer ökonomischen Rationalität folgt, die sich an der Wurzel unserer schwerwiegenden sozialen Probleme befindet; oder sie setzen auf die Möglichkeiten der Emanzipation und Veränderung der kollektiven Handelns.

Die Schule befindet sich tatsächlich in der Krise – diese Behauptung ist bereits alltäglich und banal. Jedoch widersetzt sich die Schule verschiedenen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Krisen. Sie überwindet externe Krisen und stärkt sich in der Aufrechterhaltung ihrer Struktur. Vielleicht da die Krise als eine programmatische angesehen wird. Canário spricht von einem Paradigmenwechsel und dies stellt mehr als nur eine Aufforderung dar für Übereinkünfte zur

Verhaltensanpassung. Es impliziert ein Überdenken, eine genaue Prüfung dessen, was bisher getan wurde, mit der Überzeugung, dass das alte Modell überholt ist und ein neues erarbeitet werden muss. Ich weiß nicht, ob ein Verständnis des Ausmaßes dieser Krise bereits existiert, noch, ob sie schon als solche erkannt wurde. Ebenso wenig kann ich behaupten, dass die heutige Schule noch dieselbe ist, in der ich damals meine schulische Bildung begann. Ich weiß jedoch, dass die Veränderungen, denen sich die Schule unterzieht, im Ausbalancieren der Zeit geschehen, in einem ewigen Kommen und Gehen.

Die Gesetzgebung mag unzureichend sein, um für tatsächliche strukturelle Veränderungen zu sorgen, da diese immer nur innerhalb formeller Angleichungsprozesse eines Systems geschehen können, das nach der Logik der obersten Macht geformt ist. Aber es ist auch diese Gesetzgebung, mit all ihren Angleichungen an die Gegenwart, die, aufgrund der Tatsache, dass sie unvollendet und daher im ständigen Wandel ist, den Übergang zur Zukunft ermöglicht. Wie bereits festgestellt, liegt der Gesetzgebung der Erziehung und Bildung das demokratische Prinzip zu Grunde und, wie es Paulo Freire sagt, „[wenn] meine Option als Lehrerin oder Lehrer fortschrittlich ist und ich dieser entsprechend handle“ (2008, S:65), kann die Praxis dem Diskurs nicht widersprechen. Eben weil, wie Morin feststellt (2001, 107), „die Demokratie mehr ist als ein politisches Regime; sie ist die ständige Erneuerung einer komplexen und rückwirkenden Kette: die Bürger produzieren die Demokratie, die die Bürger produziert.“

Es ist nie unangebracht sich daran zu erinnern, dass Schwächen in der Ausübung von Demokratie eine offene Pforte für den Totalitarismus darstellen. Es existieren Schwächen in Beziehungen außerhalb der Schule (mit den Eltern und der Gesellschaft im Allgemeinen) sowie innerhalb der Schule (ob zwischen Schulleitern und Lehrern oder zwischen ihnen und den Schülern). Dennoch existieren auch Probleme in der demokratischen Führung. Ich bin der Überzeugung, dass die Alternative zur Schwächung der Demokratie die Auseinandersetzung mit einer radikalen Demokratie ist.

In Verbindung mit diesen Mängeln besteht auch das Problem der Unfähigkeit, alle Segmente für eine Ausarbeitung des pädagogischen Projektes zusammen zu führen. Die Frage, die man sich stellen muss, lautet: sind diese Probleme funktioneller Natur und somit an instrumentelle Vorbereitung geknüpft, oder sind sie ethischer Natur und durch ungeklärte Verantwortlichkeiten für das Handeln der Schule bedingt? Ich halte es für notwendig, den Mut aufzubringen, die Verantwortung für diese Makel zu übernehmen und sich die Schwächen der Zukunftspläne einzugestehen. Die Verwaltung einer Organisation, die gesellschaftlich eingebettet sein muss, in

einen komplexen Kontext voller reichhaltiger Möglichkeiten für ihr Wachstum, muss auf die Forderungen und Bedürfnisse einer Gesellschaft hören, die immer lauter nach Neuordnungen der Machtverhältnisse verlangt. Die Schule oder die Sekretariate für Erziehung und Bildung als Multiplikatoren einer Macht, die selbst ihnen nicht bekannt ist, sollten ihren Blick sowohl auf die Zukunft als auch auf ihre Vergangenheit richten, um die wichtigste Entscheidung ihrer Gegenwart treffen: eine Entscheidung für Veränderung. In einer Lehrwerkstatt sagte Freire (1983): „die Essenz der Demokratie umfasst eine fundamentale Konstante, die ihr intrinsisch ist – Veränderung. Die demokratischen Regimes leben in der Tat davon, dass sie sich im ständigen Wandel befinden.“

2.2 Das pädagogische Projekt der Schule: ein Ausgangspunkt für Autonomie

Die Möglichkeit, das pädagogische Projekt der Schule zu konstruieren, dessen erster Schritt die Eroberung der Autonomie und die Demokratisierung ihrer Verwaltung ist, kann schulische Einrichtungen zu der Einsicht führen, dass sie mit einer Diversifizierung des Wissens verschiedenster Segmente arbeiten und dass all diese verschiedenen Ausprägungen des Wissens ihre Eigenheiten haben, so dass Konsens nicht immer möglich ist. Sie existieren in einem gleichsam lokalen und globalen Kontext, mit allen daraus entstehenden Anpassungsschwierigkeiten, und sie entwickeln sich in einer zerbrechlichen Harmonie, die durch den sozialen Kontext der Gemeinschaft geprägt wird.

Die beiden obigen Zitate aus den Artikeln der Gesetzgebung für Erziehung und Bildung, in denen es um die Institutionalisierung der Schule geht, verweisen auf die Notwendigkeit der Planung. Das pädagogische Projekt der Schule, erarbeitet von der gesamten Schulgemeinschaft, ist eine Strategie im Sinne des demokratischen Prinzips. Es verlangt ein Verständnis für die Verantwortlichkeiten der Schule und eine Verminderung der Abhängigkeit von der zentralen Macht. Weiterhin impliziert es, von Seiten der Sekretariate für Erziehung und Bildung, die Ausarbeitung eines gemeinsamen Handlungsplans mit den Schulen, der deren innewohnenden Gesetzmäßigkeiten respektiert und sie an der Macht teilhaben lässt. Die Vorherrschaft der zentralen Macht über die Schule soll gebrochen werden, bzw. soll die Schule nicht länger als dieser Macht untergeordnet betrachtet werden.

Folglich ist die Schule eine Organisation, die ihr Prinzip in der Demokratie sieht und die eine ausgeklügelte kollektive Planung durch die Gemeinschaft verlangt, was ihre institutionelle Stütze darstellt. Sie soll durch eine Verwaltung geführt werden, die von den Mitgliedern der schulischen

Gemeinschaft geleitet wird und ihre progressive, relative Autonomie erlangt, indem sie sich rechtlich mit anderen föderativen Einrichtungen verbindet.

Die Schule ist ein Raum, der dem sozialpolitischen Handlungsfeld Ausdruck verleiht. Das administrative Modell dieses Raumes kann zu seiner schrittweisen Ausbreitung in der Schule führen, die keineswegs schändlich ist. Auf diese Art kann die Verteidigung der Demokratisierung der Verhältnisse innerhalb der Schule sowie die Sicherung der Rechte, die dieses demokratische Prinzip sichern, extrem lehrreich sein für die Emanzipationsbestrebungen der Gesellschaft – sie können zumindest die Unterschiede aufzeigen zwischen dem, was der Gesellschaft zuträglich ist und dem, was den Unterdrückern Vorteile verschafft. Somit kann die Bewusstmachung (*conscientização*) erfolgen, die Paulo Freire so sehr betonte.

Auch wenn in den Schulen einige Stimmen laut werden, die ihre Angst vor der Demokratie zum Ausdruck bringen, liegt die Aufrechterhaltung dieser Verwaltungsform im Interesse der Lehrer.

Das Problem besteht schließlich nicht im politischen Begehren, ein demokratisches Schulmodell zu entwickeln. Es besteht vielmehr in der Verpflichtung der Akteure anzuerkennen, dass die Demokratie komplexe Strukturen aufweist und ständig in der Relativität der Wünsche individueller Personen fluktuiert. Die Ausübung des Kollektivs impliziert das Verständnis von Martin Bubers Dialektik des Ich-Du oder die Charakterisierung des Individuums bei Norbert Elias. Beide sehen das Individuum als reflektiert im Anderen, in der Interaktion, in deren Schnittstellen, in der Zusammensetzung eines umfassenden Subjekts. Dieses Zusammenspiel verlangt ein Abtreten eines Teils jedes Akteurs für den Austausch mit dem Anderen. Welche Größe hat dieser Teil und wer sollte damit beginnen, ihn abzutreten? Diese Frage ist definitiv anti-dialektisch und trägt das Vorurteil vor der Öffnung in sich, das seinerseits die Zusammensetzung Ich-Du verhindert. Die Dialektik würde entgegen, dass beide offen sein sollten, denn schließlich ist dies die Voraussetzung für Kommunikation. Die Frage ist leicht gestellt, jedoch ist ihr Ursprung veraltet und vom Individualismus hervorgerufen. Im Kern dieses Individualismus steckt, laut Rosenholtz (1989), der von Fullan&Hargreaves (2003, 57) zitiert wird, der Zustand der beruflichen Abgetrenntheit der Lehrer:

Die Isolation am Arbeitsplatz lässt die Mehrzahl der Lehrer und Schulleiter so distanziert in der Ausübung ihres Berufs werden, dass sie sich letztlich gegenseitig vernachlässigen. Sie grüßen sich nicht mehr, unterstützen sich nicht gegenseitig und erkennen die positiven Anstrengungen der Anderen nicht an

Fullan&Hargreaves (op.cit., 62) heben hervor, dass das Interesse den „Individualismus“ zu beseitigen nicht gleichzeitig ein Auslöschen der „Individualität“ mit sich bringt. Letztere konstituiert nach Fullan&Hargreaves „einen Schlüssel zur individuellen Erneuerung, der, im Gegenzug, die Grundlage für kollektive Erneuerung darstellt. Aus der Individualität entspringt kreativer und produktiver Widerspruch sowie das Risiko, welches der Quell dynamischer Weiterentwicklung einer Gruppe ist.“ Was mir an dieser Charakterisierung besonders heilsam für die gegenwärtige Thematik erscheint, ist die Tatsache, dass der Lehrberuf die Isolation in seiner Ausübung mit sich bringt. Ausgehend von dieser Einsicht, die mit einer anderen in enger Verbindung steht, nämlich der, dass die Schule ein kollektiver Raum ist, nährt sich die Paradoxe Herausforderung, demokratisch zu handeln, gemeinsame Aktivitäten zu entwickeln, Meinungen auszutauschen, das Individuum in seinem persönlichen Wachstum und in seinem Umgang mit Widrigkeiten zu stärken.

In dieser Definition ist das pädagogische Projekt der Schule eine Praxis, die solche Widrigkeiten zulässt und die, in ihrer Ausformung, einen inhärent pluralistischen Charakter hat - pluralistisch und zur gleichen Zeit die Einzigartigkeit betonend. Pluralistisch, indem sie die Zielsetzungen aller in ihr enthaltenen Segmente berücksichtigt (Lehrer, Schüler, Eltern, gesetzliche Normen – die soziale Verpflichtungen in sich tragen), immer mit dem Prinzip des Lernens vor Augen, um eine Interaktion mit den übrigen Ressourcen (materieller und finanzieller Natur) sicher zu stellen, um Fahrtrichtungen auszugeben, die mehr als nur einen Weg kennen und verschiedene Erwartungshaltungen berücksichtigen, und um mit zeitlichen Vorgaben umgehen zu können. Zur gleichen Zeit betont diese Praxis die Einzigartigkeit, da sie in jeder Schule auf andere, ganz spezifische Weise ausgeprägt ist, mit allen lokalen Besonderheiten des Standortes der jeweiligen Schule, in Übereinstimmung mit den Wünschen und Zielsetzungen jener Personen, die die Gemeinschaft innerhalb und außerhalb der Schule bilden und mit allen Schwierigkeiten und Fähigkeiten zur Problemlösung, die dieser Gemeinschaft inhärent sind.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Ausarbeitung eines Projektes dieser Dimension durch Menschen getätigt werden muss, die die den Vorsatz verfolgen, die Logik der Bürokratisierung zu hinterfragen. In anderen Worten, die über die Fähigkeit verfügen, mit der konzeptuellen Strömung zu brechen, die die Schule als bürokratische Verlängerung des Sekretariats für Erziehung und Bildung definiert, und sich somit der Autonomie zu verpflichten. Die Verpflichtung verlangt von den Berufstätigen die Gewissheit Risikos einzugehen und sich den Ungewissheiten des statischen Gleichgewichtes entgegenzustellen. Vielleicht liegt die wichtigste Herausforderung im Aufstellen der Parameter für individuelle und kollektive Autonomie. In der Tat erreichen diejenigen Individuen Autonomie, die an der Organisation direkt beteiligt sind. Die Schule verfügt über pädagogische

Autonomie⁷⁰. Ein Lehrer kann seine Lehre individuell gestalten. Wo soll dieses Recht und diese Pflicht verdeutlicht werden? Im pädagogischen Konzept. Und wer ist mit der Pflicht beauftragt, dieses Konzept auszuarbeiten? Die Lehrer. Folglich sind die Lehrer diejenigen, die die Schritte zur Institutionalisierung der Autonomie festlegen. Die Schulen verfügen bereits über ein pädagogisches Konzept. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie ein Verwaltungsmodell für die Lehre bereits demokratisch ausgeformt haben. Es lässt sich feststellen, dass die Lehrer nicht dazu in der Lage sind, sich an der Erarbeitung des pädagogischen Konzeptes zu beteiligen und dies beruht auf verschiedenen Gründen. Einer dieser Gründe – und dies ist charakteristisch für Brasilien – liegt in der geringen Anwesenheit der Lehrer an ihrer Lehrereinrichtung. Die Notwendigkeit, an mehr als einer Schule, manchmal an mehr als zwei Schulen zu unterrichten, macht die Schule zu einem Durchgangsort für den Lehrer, der lediglich „seine Stunden abhält“ und somit daran gehindert wird, sich in den Kontext seiner Arbeit zu integrieren. Dies zieht sein geringes oder gar völlig fehlendes Engagement für die Ausarbeitung des Konzeptes nach sich und hält ihn gleichsam von der Umsetzung dieses Konzeptes fern. Wenn er infolgedessen nur die Entscheidungen weniger anderer ausführt, schwinden die Chancen für seine eigene Teilnahme und somit die Chancen für die Ausübung von Demokratie. Ob dies ein Gesetzesbruch wäre?

Man muss sich dennoch eingestehen, dass die Regeln, ob sie mit oder ohne Zustimmung der zentralen Verwaltungsorgane aufgestellt wurden, nur *ein* Mittel für die Schule darstellen, ihre Autonomie zu stärken. Auch wenn es eine Tatsache ist, dass diese Reglementierung unter Ausschluss der konservativsten politischen Akteure zustande gekommen ist, da diese bereits durch den Niedergang der Militärregierung niedergeschlagen waren, ist es nichtsdestotrotz zutreffend, dass ebendiese Konservativen weiterhin alle Bereiche der öffentlichen Verwaltung politisch beeinflussen und ihre Unlust beibehalten, zum Nutzen der Gesellschaft beizutragen. Folglich gibt es einige Führungskräfte, die diese „Geschichte der Autonomie“ als keineswegs notwendig erachten.

⁷⁰ Aus einem normativen Blickwinkel ist diese Autonomie festgelegt im Artikel 12 (bereits zitiert) und laut Artikel 13 des LDB setzt sie die Teilnahme der Lehrer voraus (unter anderem besagt dieser Artikel, die Lehrkräfte sollten an der Ausarbeitung des pädagogischen Projekts ihrer jeweiligen Einrichtung mitwirken). Ein weiteres Mittel der pädagogischen Autonomie der Schulen liegt in der Anwendung der nationalen Richtlinien für die Lehre (*Diretrizes Curriculares Nacionais*). Diese Verknüpfung wird durch die Anwendung dessen hergestellt, was in der Resolution des Nationalen Rates für Erziehung und Bildung (Resolução CEB 02/97, art. 2º) festgehalten ist: die Richtlinien „sollen die brasilianischen Schulen der verschiedenen Unterrichtssysteme orientieren in der Organisation, Artikulation, Entwicklung und Bewertung ihrer pädagogischen Projekte.“ Diese Interpretation der Gesetzgebung zeigt an, dass die Schule, über ihre Begründung in den Richtlinien für die Lehre hinaus, eine umfassende Konzeption entwickeln soll. Sie soll „die Anerkennung der individuellen Identität der Schüler, Lehrer und anderer an der Schule mitwirkender Personen sowie die Identität jeder einzelnen schulischen Einheit mit ihren jeweiligen Unterrichtssystemen ausdrücklich bekräftigen“ (Artigo 3º, Inciso II da Resolução 02/97).

Canário (2006, 75) stellt fest:

Die Konstruktion der Autonomie der Bildungseinrichtungen setzt eine autonome Fähigkeit zur Veränderung voraus, die nicht kompatibel ist mit ferngelenkten Kontrollprozessen, denen sich Schulen und Lehrer von Seiten der Zentralverwaltung ausgesetzt sehen.

Wenn es also eine Tatsache ist, dass wir mit dieser Inkompatibilität konfrontiert sind (Homogenität erleichtert die Kontrolle für die Zentralverwaltung), ist es ebenso zutreffend, dass interne Schwierigkeiten für die Ausarbeitung des pädagogischen Projektes der Schule existieren. Diese Schwierigkeiten können in Verbindung stehen mit den bereits genannten Faktoren der Abwesenheit der Lehrer sowie der geringen Bereitschaft seitens der Verwaltungsorgane, den Lehrern Autonomie zu gewähren.

Es existieren bedeutende Studien⁷¹, die als Vergleichspunkte bei der Erlangung der Autonomie dienen können. In allen innerhalb dieser Studien untersuchten Ländern ist es zu Fortschritten gekommen in der pädagogischen, administrativen und finanziellen Autonomie. Bei der Analyse dieser Studien ist hervorzuheben, dass in Belgien und den Niederlanden die Schulen völlige Autonomie besitzen. Der Prozess für diese Umsetzung der Autonomie wurde 1959 in Gang gesetzt, wodurch sie bereits ein halbes Jahrhundert Erfahrung besitzen, allerdings ebenso lang um seine Implementierung kämpfen mussten. Die Bewegung für die autonome Verwaltung der Schulen ist mit den drei Phasen des Verwaltungsmodells verknüpft: Auflösung von Dekonzentration, Dezentralisierung und Autonomie.

Laut Abu-Duhou besteht die Dekonzentration

in einem Transfer gewisser Bereiche der administrativen Autorität oder Verantwortlichkeit an niedriger positionierte Autoritäten in der internen Hierarchie der Ministerien und im Dienstleistungsbereich der Regierung. „Dekonzentration“ verleiht lokalen Akteuren eine gewisse Macht (da sie über eine einfache Umstrukturierung hinaus geht), um Programme und Projekte zu planen und zu implementieren oder um Richtlinien der Regierung an lokale Gegebenheiten anzupassen, innerhalb der durch das regionale Ministerium oder die regionale Führungsebene festgelegten Anweisungen. Die „Dekonzentration“ wird gemeinschaftlich durchgeführt, um öffentliche Dienste, inklusive der Schulen, besser zu verwalten. (2002, 26f)

⁷¹ Vgl. *Uma gestão mais autónoma das escolas*, Ibtisam Abu-Duhou (Hg.), UNESCO 2002. Eine weitere wichtige Studie ist *L'autonomie scolaire en Europe – Politiques et mécanismes de mise en oeuvre*, Eurydice, 2007.

Abu-Duhou formuliert ein umfassendes Konzept der Machtinstanz, das von großer Relevanz für zentralistisch regierte Länder sein kann. Im Falle Brasiliens liegt ein rechtliches Prinzip der Machtteilung der Zentrale mit den Staaten und Gemeinden vor, auch wenn eine starke Konzentration der Macht bei der Bundesregierung vorliegt - insbesondere was die Einnahme und Verteilung finanzieller Mittel anbelangt. Mit Blick auf Erziehung und Bildung sind sowohl die Dekonzentration als auch die Dezentralisierung Konstanten in der Gesetzgebung, selbst wenn dies im vorliegenden Falle ein Abstreifen von Verantwortung seitens der zentralen Macht bedeutet, während sie der Gesellschaft Unterricht anbietet.

Wenn man die Interpretation desselben Autors im Hinblick auf Dezentralisation betrachten, so lautet seine Einschätzung:

Es handelt sich hierbei um die elaborierteste Form des Transfers: der Transfer von Entscheidungsmacht bezüglich finanzieller, administrativer und pädagogischer Fragestellungen weist einen dauerhaften Charakter auf und kann nicht durch die Zentralregierung annulliert werden. (ders., 29)

Wenn man sich des Vergleichs zwischen den beiden Definitionen bedient, wird die Bedeutung der einen für die andere deutlich und zeigt uns, dass es im Falle der Dezentralisierung zu einer größeren Aneignung der Entscheidungsmacht durch die ausführenden Mitarbeiter einer bestimmten Ebene käme. In diesem letzten Zitat geht es um die drei Elemente der Autonomie, die man in den Schulen findet: das pädagogische, das administrative und das finanzielle Element.

In diesem Augenblick kehre ich zur Diskussion zurück, zur Schwelle zwischen dem Rechtlichen und dem Realen. In der brasilianischen Erziehung und Bildung verlangt die Bewegung für die Konsolidierung der Autonomie eine Erweiterung des Verständnis und der Bedeutung dieses Konzeptes, gerade wenn man die Existenz von Herrschaft oder *currais eleitorais*⁷² und, darüber hinaus, den Mangel an Professionalität in der Breite des öffentlichen Sektors als Prämisse nimmt. Es bedeutet, dass die Lehrer die Schule als „strategische Einheit für Veränderung in der Erziehung und Bildung“ positionieren wollen, wie es Nóvoa beschreibt (1995, 23).

Die Bewegung für die autonome Verwaltung der Schulen in Europa, gemäß dem Bericht von Eurydice, zeigt eine Vielfalt in den verschiedenen Ländern Europas auf, aber es gibt drei Elemente, die den Grundstein für diese Vielfalt gelegt haben: eine bessere demokratische

⁷² Anmerkung des Übersetzers: Als „currel eleitoral“ (Plural „currais eleitorais“) bezeichnet man in Brasilien eine Gruppe von Personen, die einem bestimmten Politiker untergeordnet sind und bei den Wahlen für ihn stimmen, ohne dessen Politik zu hinterfragen.

Beteiligung, die das Hauptaugenmerk der Reformen der 1980er Jahre war; die Teilnahme an der Verwaltung der Ressourcen für Erziehung und Bildung kann als Zusammenfassung der Reformen der 1990er Jahre genannt werden; und schließlich steht seit 2000 die Qualität des Unterrichts im Fokus der Reformen im Bildungssektor. Dies sind auch die Herausforderungen, denen sich Brasilien stellen muss. Der vielleicht größte Unterschied, den wir im Vergleich mit den anderen Ländern aufweisen, ist die Tatsache, dass wir über eine Vielzahl an Gemeinden und Staaten verfügen, wo es immer noch notwendig ist, diese drei Dimensionen überhaupt erst einzuleiten. Was wir mit den anderen Ländern gemeinsam haben ist jedoch die Tatsache, dass diese Bewegung die Vormachtstellung der zentralen Macht beseitigt hat und dass eine Teilung der Verantwortlichkeiten zwischen den verschiedenen Handlungsebenen erfolgt ist.

Man darf nicht außer acht lassen, dass die lokalen Akteure (in den Schulen) sich täglich auf dieser rechtlichen Grundlage mit der Konstruktion ihrer Arbeit befassen: der Qualität des Unterrichts. Ihren Ausdruck findet diese Qualität in der Lehre. Bei der Planung der Schule sollte festgelegt werden, wie die Lehre durchgeführt wird, mit wem sie durchgeführt wird und wie sie verbessert werden kann. So wird definiert, dass die Schule ihr eigenes pädagogisches Projekt ausarbeiten muss und darin die Ursachen für Erfolg oder Scheitern festlegt, ebenso wie die Ziele, die erreicht werden sollen und wie die jeweiligen Aktivitäten in ihrer Durchführung begleitet und ausgewertet werden sollen.

Dies ist eine Eigenart unserer politischen Kultur: wir setzen Mechanismen ein, die Autonomie in der Schule ermöglichen sollen, obwohl wir gleichzeitig schon die bereits delegierte Autonomie praktizieren. Auf diese Weise vollzieht sich der Lernprozess der Verwaltung der Organisation Schule in einer Umgebung, die unvorbereitet für die Implementierung dieser Verwaltung ist. Die Verwalter an den Schulen haben Verantwortung übernommen, ohne dass ein Vorgesetzter im traditionellen Sinne Kompetenzen verteilt hätte oder adäquate Bedingungen für das Funktionieren der Schule vorgeschrieben hätte. Dennoch überwinden die Lehrkräfte die Schwierigkeiten des Alltags trotz ihrer Situation der Prekarität – wobei sie auch versuchen, eben diesen Zustand ihrer eigenen Prekarität zu überwinden.

Heutzutage lassen sich verschiedenste Aussagen von Leitern der Sekretariate für Erziehung und Bildung und der Ministerien finden, laut denen das schwerwiegendste Problem der Schule die schwachen Führungsqualitäten ihrer Leitung sind. Dieser Fakt ist leicht nachzuvollziehen, wenn wir uns die Ursachen dieses Problems vor Augen führen. Die vielleicht schwerwiegendste Ursache ist, dass diejenigen, von denen Führungsqualitäten verlangt werden, selbst in einer Kultur der Bevormundung leben. Gleichzeitig gelingt es dem Vormund nicht, sich der Macht dieser Herrschaft

zu entsagen. Eine andere Ursache mag der Mangel an Vorbereitung während des Studiums an der Universität sein, bedingt durch die historische Konzeption, dass die die Praxis des Lehrers durch den Kreislauf des Stundenplans festgelegt ist, wobei außer acht gelassen wird, dass diese Interaktion in vielerlei Hinsicht nach Führungskompetenzen verlangt. Diese Führungskompetenzen können auf ganz praktische Weise erlernt werden; es ist also angebracht, das Konzept „Führung“ aus seinem eingeschränkten, bürokratischen Bedeutungskontext zu befreien.

Fullan&Hargreaves (2000, 28-29) bestätigen, dass „wenn die Verantwortung einzig und allein den gesetzmäßigen Anführern überlassen wird, überfrachtet sie sich selbst und führt so zu fehlerhaften und aufgezwungenen Entscheidungen. Die Lehrer sind die Führungspersönlichkeiten im Klassenraum. Aber die Autoren widersprechen der Vorstellung, dass die Lehrer nur im Klassenraum die Führung übernehmen. Für sie „muss die Rolle der Lehrer als Führungskräfte – und zwar definiert als eine Fertigkeit und Verpflichtung, die über das Klassenzimmer hinausgeht - vom Beginn bis zum Ende der Karriere jedes einzelnen wertgeschätzt und praktiziert werden.“

Die Ausübung der Autonomie ist also an eine Bedingung geknüpft: die Lehrer müssen Führungsrollen innerhalb ihrer Organisation übernehmen, selbst wenn es sich dabei um ein Umfeld handelt, das von Prekarität gekennzeichnet ist. Ohne das Bewusstsein zu verlieren, dass diese Prekarität an sich ein negativer Faktor ist – dieser muss jedoch als eine Herausforderung angesehen werden. Es ist zu fragen: wer verfügt über die besten Voraussetzungen, die Situation zu bemessen, ihre Ursachen zu nennen und alternative Lösungswege zu präsentieren, wenn nicht die Gemeinschaft der Arbeitskräfte, die täglich mit diesem Umfeld konfrontiert sind?

Sicher sollte die Antwort begleitet sein von der Notwendigkeit des Ausgleichs der zentralen Macht, zumindest hinsichtlich der finanziellen Ressourcen. Dennoch fehlt noch eine wichtige vorhergehende Überlegung: die gemeinschaftliche Ausarbeitung des Projektes. In dieser Arbeit liegt das immense Potential für die Überwindung der bereits genannten Prekarität. Es ist der Moment, in dem das Projekt seine Personifizierung verliert und an Persönlichkeit gewinnt; in dem der Schulleiter aufhört, Besitzer zu sein und sich als Führungspersönlichkeit zu erkennen gibt; in dem die Lehrer an Handlungsspielraum und Einfluss gewinnen; in dem die Eltern die Rolle als Partner in der Erziehung und Bildung übernehmen; in dem alle sich verpflichten, sich für eine Stärkung der Staatsbürgerlichkeit zu verpflichten. Dann erfolgt auch die Konstruktion kollektiven Lehrens und Lernens: wenn diese Lehre in Wissen übergeht.

Die Bedingungen für die Schaffung einer qualitativen Lehre werden normativ aufgestellt: durch das Prinzip der demokratischen Verwaltung; durch die Ausarbeitung des pädagogischen Projekts durch die Schule und die Teilhabe der Lehrer; durch das Aufstellen schulischer Räte; durch die Weiterleitung finanzieller Mittel an die Schulen; durch die Definition des Lehrplans durch die Schule, um der Diversität ihrer Klienten gerecht zu werden; durch die Durchführung von Kursen, die die weiterführende Qualifikation ihrer Lehrkräfte garantieren; durch eine zunehmende Verteilung von Kompetenz durch die Sekretariate für Erziehung und Bildung, ohne dass dadurch die anderen genannten Komponenten beeinträchtigt werden.

Dennoch verlangt Normativierung nach konkreter Handlung, um sie überhaupt effektiv zu machen und weiter zu entwickeln. Der Erfolg – oder sein Ausbleiben – wird vom individuellen und kollektiven Verzicht abhängen. Fullan&Hargreaves (2000, 129) stellen bei ihrer Analyse von Reformen im Bildungssektor fest, dass ein Motiv des Scheiterns auftaucht, „weil die Lehrer nicht dazu in der Lage sind, Macht mit den Schülern zu teilen, die Schulleiter sind nicht in der Lage, Macht mit den Lehrern zu teilen und die schulischen Systeme sind nicht in der Lage, Macht mit ihren Schulen zu teilen.“ Ich habe bereits einige der realen Motive dieser Schwierigkeit des Teilens hervor gehoben (sie liegen im Ursprung und in der Aufrechterhaltung von Überlegenheit), aber ich habe bereits die Thematik der Glaubwürdigkeit angeschnitten und werde sie im Folgenden weiter vertiefen.

2.3. Zusammenfassung

In diesem Kapitel habe ich die Entwicklungsrichtung der Schule als Organisation behandelt, die verknüpft ist mit staatlicher Macht und mit der Bürokratie. Die brasilianische Schule steht unter dem Zeichen der Vorherrschaft, mit hegemoniellen Prinzipien, mit bedeutendem religiösen Bezug, als Multiplikatorin von Machthierarchien und ohne kulturelle Interaktion. Jedoch haben die gesellschaftlichen Umwälzungen, die die totalitäre Macht geschwächt haben, auch die Schule erreicht. Die Demokratie bildet heute den wichtigste Referenzrahmen der politischen Verwaltung in Nationalstaaten, wobei sie nicht mehr nur eine theoretische oder juristische Perspektive ist, sondern sich in eine Kraft zur praktischen Ausgestaltung einer zeitgenössischen Gesellschaft verwandelt hat, die an die Freiheit glaubt. Die Schule ist diesem Demokratisierungsprozess nicht ferngeblieben. Der Bevölkerung ist es gelungen, ihr demokratisches Potential zur Geltung zu bringen und hat den allgemeinen Zugang zur Schule ebenso gesichert wie die kooperative Beziehung zwischen den verschiedenen miteinander verbundenen Einheiten, den Aufstieg der Schule zu einer Organisation, die den Erwerb von Autonomie ermöglicht, die erhöhte

professionelle Verantwortlichkeit der Lehrkräfte und die Teilhabe der Gemeinschaft an der Verwaltung.

Dies sind rechtliche Grundlagen, die in einem Rechtsstaat unentbehrlich sind. Damit ist die Demokratie jedoch noch nicht konsolidiert; sie ist noch nicht immun gegen eventuell eintretende Risiken. Im gesamten Bildungssektor gewinnt die strategische Rolle der Schule an Dimension und die Ausarbeitung des pädagogischen Projektes kann der Ausgangspunkt für die nächste Etappe sein. Bei dieser nächsten Etappe soll es darum gehen, die Demokratie innerhalb der Machtverhältnisse zu stärken, die Sozialisierung des Wissens zu fördern und die umfassende Ausübung der Staatsbürgerlichkeit zu gewährleisten.

Die Bürokratie wurde noch nicht abgeschafft; sie ist weiterhin Bestandteil staatlicher Organisationen und besitzt das Potential festzulegen, was diese tun sollten. Jedoch ist es ebendiese Bürokratie (oder ist es eher eine Metabürokratie?), die feststellen lässt, dass noch viel zu tun ist. In der Bürokratie ist die Energie der Umschwung zu spüren, über das alle in der Schule mitwirkenden Subjekte verfügen. Die Projektion des täglich sich wiederholenden, durch seine Verschllossenheit gegenüber dem Neuen langweiligen Schaffens, die diese Subjekte nach außen leisten können, lässt mich hoffen, dass es möglich ist Antworten auf einige der in dieser Arbeit bereits gestellten Fragen zu finden.

Es existiert in dieser Vision von Erziehung und Bildung keine gesetzliche Norm, es existieren nur Subjektivitäten in der Interaktion von Subjekten. Es gibt keine endgültige Gewissheit. Skliar (2003, 48) formuliert es folgendermaßen: „Die einzige Sache, derer wir unter all diesen verschiedenen Erklärungen und Einsichten sicher sein können, ist unsere Perplexität, unsere Ruhelosigkeit und unsere Desorientierung.“ Im folgenden Teil der Arbeit werde ich die kritische Bereitschaft zur Überwindung von Hindernissen, die der Produktion von Wissen im Wege stehen, weiterführen – in dem Wissen, dass Perplexität der Monotonie vorzuziehen ist. Unruhe ist besser als Stagnation. Sich auf der Suche nach der Lösung zu verlieren ist besser als die richtige Lösung durch bloßes Verständnis der Vorschriften zu finden.

3. Das empirische Forschungsprojekt und seine Ergebnisse

Einführung

In diesem Kapitel werde ich die Ergebnisse der empirischen Forschung vorstellen. Es handelt sich hierbei um die Analyse verschiedener Interviews, die ich mit Lehrern, Schulleitern und Leitern von Sekretariaten für Erziehung und Bildung durchgeführt habe. Bevor ich jedoch zu dieser Analyse gelange, begründe ich zunächst meine Wahl für die Anwendung der qualitativen Forschung.

Hierbei ist es nicht möglich, die bisher dargestellten Problematiken außer Acht zu lassen. Jedoch wird die Analyse der Feldforschung vorausschauend sein. Indem ich den Fokus auf die Umgebung der Schule als Ort dieser Feldforschung setze, bin ich mir der Rolle bewusst, die diese Organisation innerhalb der Gesellschaft inne hat. Diese Rolle wird meiner Meinung nach umso mehr verstärkt, je mehr die Angst einiger Bereiche der Gesellschaft sich darin ausdrückt, dass sie die Schule daran hindern, zu einem Instrument gesellschaftlicher Veränderung zu werden, das die Fähigkeit besitzt, sich selbst zu verwalten. Jedoch müssen einige bestehende archaische Strukturen zu Fall gebracht werden, damit man sich als sozial einschließend und eingeschlossen positionieren kann. Somit muss ich meine Fragen bei der Ausbildung der Lehrkräfte von ihrem Beginn an ansetzen, bevor ich zu Betrachtungen ihres Arbeitsalltags und deren Schwierigkeiten übergehe, die hohe Stundenlast und den Wunsch nach Weiterbildung unter einen Hut zu bringen. Auf die gleiche Weise werde ich die Bewegung aufzeigen, die Schulen und Lehrkräfte vollziehen, um die Demokratisierung der verschiedenen Formen von Wissen und die Demokratisierung der persönlichen Beziehungen aufzuwerten. Diese Bewegung vollzieht sich durch die Autonomie in der Gestaltung des Lehrplans durch die Lehrkräfte. Sie vollzieht sich innerhalb der administrativen Beziehungen zwischen Schulen, Sekretariaten für Erziehung und Bildung und dem Bildungsministerium.

Das existiert eine Vielzahl von Zitaten, die persönliche Meinungen und Erfahrungen in vielerlei zeitlicher und ideologischer Hinsicht zum Ausdruck bringen. Dies ist so beabsichtigt. Die persönlichen Überzeugungen mögen auch heute noch stark ausgeprägt sein, auch wenn sie bereits vor langer Zeit niedergeschrieben wurden, ebenso wie die Ideologie von heute wenig Relevanz haben mag. Dies ist eine Arbeit, die besonders für denjenigen erschwert wird, der sie aus einer einseitigen Perspektive analysiert, gefangen in einer einzigen Denkrichtung. Das Prinzip dieser Arbeit ist die intellektuelle Öffnung, der sich derjenige unterzieht, der an das individuelle Potential der Schule glaubt. Intellektuell offen zu sein bedeutet in diesem Falle auch das Recht zu haben auf Schlussfolgerungen und Umwege, die an die Utopie grenzen und inspiriert sind von der

Poesie. Schließlich waren die Dichter die ersten Lehrer, jedoch könnte es der Strenge des Absolutismus, die den Alltag unseres Lebens bestimmt, nicht gelingen, sich mit der Offenheit und Leichtigkeit dieser Vorstellungen zu arrangieren, weshalb die Fürsprecher der Schönheit vertrieben wurden. Wie bekannt ist, sind Dichter unkontrollierbar und dieser Unkontrollierbarkeit werden in der Unterrichtspraxis Verrohung und Homogenisierung entgegengesetzt; so kommt es zu einer Minimierung von Differenzen an der Schule.

Mein Hauptaugenmerk liegt auf der Schule als Einrichtung, jedoch werde ich versuchen, über ihr bürokratisches Format und ihr mächtiges administratives Konzept hinauszugehen. In der Tat wurde diese Konzeption der Schule bereits zuvor in Frage gestellt. Daher berufe ich mich auf Forscher wie Freire, Giroux, Nóvoa, Canário und Tardif, die alternative Wege für das Handeln von Lehrern als Vertreter einer Funktion oder eines Berufsfeldes vorgestellt haben. Hargreaves&Fullan vertreten das Konzept einer Möglichkeit der lernenden Schule, welches auf der Idee einer Organisation fußt, in der Menschen sich dafür einsetzen, Wissen zu produzieren und sich dem lebenslangen Lernen widmen; ein ähnliches Konzept wird auch von Peter Senge vertreten.

Die Konzentration auf das Alltägliche zeigt an, dass ich das historisch konstruierte Wissen aufwerten werde. In anderen Worten, ich werde versuchen, menschliches Handeln als soziale Konstruktion des Wissens zu verstehen, im Sinne von Marx, Vygotskij und Berger&Luckmann.

Jedoch existieren auch andere Vertreter dieses Modells, deren Bedeutsamkeit ebenso groß ist wie die der gerade zitierten. Sie sind jedoch in anderen Milieus mit anderem Klientel zu verorten. Es lohnt sich, Verbindungen zwischen ihnen herauszufinden, denn schließlich erfüllt jeder seine Mission auf seine eigene Weise. Ich beziehe mich hier auf die Lehrer, Schulleiter und Leiter von Sekretariaten, die sich bereit erklärt haben, ihre Konzeptionen ihrer Arbeit, ihre Schwierigkeiten, ihre Herausforderungen, Bestrebungen und Erfolge in der Durchführung ihre Lehre darzulegen.

Letztendlich beruhen all unsere Handlungen immer auf einer methodologischen Grundlage, die als Referenz dient für das, was man zu verwirklichen plant. Folglich erfolgt die Definition der Methode immer der Handlung, sie erlaubt damit, dass die Handlung eine zuvor festgelegte Zielsetzung erfüllt. Diese Arbeit konzentriert sich auf die Handlung des Subjekts in seinem Kontext und auf die dabei entstehende soziale Interaktion. Damit erfolgt eine Distanzierung von Behauptungen, Schlussfolgerungen, Handlungsvorgaben oder der Wahrheitssuche. Dies sind charakteristische Merkmale der qualitativen Forschung, mit der ich die Beschreibung dieses Kapitels beginne.

3.1 Empirische Forschung als Qualitative Forschung

Meine Recherche ist völlig an Subjektivität gebunden; sie entspringt dem alltäglichen Berufsleben und ist Teil des sozialen Kontextes der Lehrer. Diese Vorbedingungen lassen keinen Raum für Zweifel über die Verknüpfung dieser Alltagserfahrung mit der qualitativen Forschung. Das Gebiet, das diese Forschung umfasst, ist das der schulischen Erziehung und Bildung mit seiner Diversität und sozialen Realität.

Die Konzeption der sozialen Konstruktion der Realität ist stark beeinflusst von Berger&Luckman (2001). Die folgenden Beschreibungen werden die Beziehung herstellen zwischen Wissen und Gesellschaft, indem sie beide als grundlegend für die historische Konstruktion des Menschen erachten. Mit solchen Anmerkungen werde ich den ideologischen Kontext der Forschung umreißen.

All unser Handeln steht in Verbindung mit dem Wissen, besonders mit dem Allgemeinwissen, denn dieses bildet „die Grundlage von Bedeutungen, ohne die keine Gesellschaft existieren kann“ (ders. 31). Es besteht kein Zweifel daran, dass die oben genannten Autoren sich für eine solche Konzeption auf Ideen von Marx berufen würden, für den „daß das Bewusstsein des Menschen durch sein gesellschaftliches Sein bestimmt wird“ (Berger&Luckmann, 5-6). Ein „Bewusstsein“, das sich nach Freire (1983, 16) als ein „kritisches Verständnis der Realität“ übersetzen lässt.

Die Realität des täglichen Lebens ist für Berger&Luckmann (24) der Kontext, in dem die Spannung des Bewusstseins geschieht und ihren Höhepunkt erreicht:

Gegenwärtigkeit ist unmöglich zu ignorieren, ja, auch nur abzuschwächen. Ich erlebe die Alltagswelt im Zustande voller Wachheit. Dieser vollwache Zustand des Existierens in und des Erfassens der Wirklichkeit der Alltagswelt wird als normal und selbstverständlich von mir angesehen, das heißt, er bestimmt meine normale, „natürliche“ Einstellung.

Die Wahrnehmung der Realität ist etwas Natürliches, die Wahrnehmung des Wissens erfolgt jedoch auf andere Weise. Manche wollen das Wissen festlegen und bestätigen, andere jedoch interessieren sich für den Prozess seiner Konstruktion. In diesem Prozess – ob es sich nun um den Prozess seiner Konstruktion oder seine Analyse handelt – vollziehen sich die Differenzierungen und konkretisieren diese unendliche Komplexität, der wir unterworfen sind. Eine Komplexität, die sich in unermesslichen Verbindungen und Beziehungen ausdrückt und daher im

absoluten Widerspruch steht zur Existenz einer endgültigen Wahrheit, von der unser tägliches Leben geleitet werden soll.

Der Absolutismus der Wahrheit bildet den Ursprung des Konfliktes zwischen quantitativer und qualitativer Forschung, oder, allgemeiner formuliert, zwischen den sogenannten „starken“ und „leichten“ Wissenschaften. Die Komplexe von Unterschieden werden gebildet durch folgende Gegenüberstellung: einerseits die quantitative Forschung mit den „starken“ Wissenschaften, andererseits die qualitative Forschung mit den „leichten“ Wissenschaften. Der erstere Komplex sieht seine Forschung in der Nähe der Wahrheit, auch falls er nicht zugibt, diese zu besitzen. Auf der Seite der qualitativen Forschung ist es nicht das Ziel, nach der Wahrheit zu streben – im Gegenteil, viele Vertreter der qualitativen Forschung fühlen sich unwohl mit dem Begriff der Wahrheit und kämpfen gegen sie.

Laut Foucault (2004, 179-180) steht die Wahrheit in der Tat in Verbindung mit Macht und die Wissenschaften (oder genauer gesagt die Wissenschaftler) sind nicht immun gegen das Ausüben von Macht. Sie sind nicht einmal unschuldig, wenn sie sie ignorieren oder mit ihr kokettieren. Nach Meinung Foucaults verlangt Macht nach der Produktion von Wahrheiten und kann nicht umhin, sich der Wissenschaften zu ermächtigen, um ihre Rechtfertigungen in der Erlangung von Gehorsamkeit zu begründen. Diese Wahrheit, verstanden als etwas, das wissenschaftlich bewiesen werden kann, würde produziert von

den (positivistischen) Wissenschaften, die auf Experimenten beruhen (Physik, Chemie, Ökonomie, Psychologie (...)) , die häufig als die großen Errungenschaften der abendländischen Zivilisation gefeiert werden und annehmen, dass durch ihre Praxis die „Wahrheit“ persönliche Meinung und Tendenziosität transzendiert. (Carey 1989, 99, Schwandt 1997b, 309, Denzin&Lincoln 2006, 22)

Die qualitativen Forscher stellen sich diesen Positionierungen gegenüber, nicht einfach weil sie Verfechter der Abstrakten sind, sondern weil sie einräumen, dass es nicht zu ihren Funktionen zählt, festzulegen, was andere tun sollen. Um auf diese Weise handeln zu können, müssen sie jedoch selbst an der Forschung beteiligt sein und sich in ihr positionieren. Dies führt dazu, dass neutrale Forschung nicht existieren kann, wie Christians (2006, 150) bestätigt: „Die Neutralität ist nicht pluralistisch, sondern imperialistisch.“ In der Tat kann die Neutralität heutzutage als Motto des Konformismus gesehen werden, als ob es keine Probleme gäbe - selbst in den Ländern nicht, die stets als Referenz für Demokratie aufgeführt werden. Kincheloe&McLaren (2006, 283), beide Verfechter der kritischen Theorie in der qualitativen Forschung, bestätigen, dass

im Verlauf des 20. Jahrhunderts, besonders seit Beginn der 1960er Jahre, wurden die Individuen dieser Gesellschaften [USA, Kanada, Australien, Neuseeland und die Staaten der Europäischen Union] akkulturiert, damit sie sich in den Verhältnissen von Herrschaft und Unterwerfung wohl fühlten - nicht in denen der Gleichheit und Unabhängigkeit.

Folglich kann das dargestellte Wissen „voller Fiktion, und nicht voller Wissenschaft“ sein – wie von quantitativen Wissenschaftlern kritisiert wird -, wenn der Blick des qualitativen Wissenschaftlers über ausreichende Weite verfügt, um die Komplexität des täglichen Handelns fern der Neutralität zu erfassen. „Denn sie verfügen über keinerlei Methoden, um das von ihnen Ausgesagte als Wahrheit zu bestätigen“ (Denzin&Lincoln, 22). Dieser Konflikt zwischen quantitativer und qualitativer Forschung darf nicht außer Acht gelassen werden, jedoch werde ich ihn nicht weiter vertiefen.⁷³

Fakt ist, dass es in der gesamten Geschichte, die die qualitative Forschung konstruiert, nicht einmal unter ihren Vertretern eine einzelne, gemeinsame Geschichte gibt, was den eigentlichen Wert der qualitativen Forschung betont: die Diversität. Auf die gleiche Weise verlangt der Blick, den die Wissenschaftler auf die Gesellschaft werfen, eine Distanzierung, damit sich ihre Aktivitäten auf Einzelheiten fokussieren können, unter der Gefahr, Gewissheiten zu propagieren und Zweifel nicht zu erlauben. In dieser Diskussion geht es um die Gültigkeit oder Ungültigkeit der qualitativen Forschung. Selbst wenn ich entgegengesetzte Positionen akzeptiere, glaube ich nicht an die Relevanz dieser Diskussion. Ich sehe an dieser Gegenüberstellung nichts als einen positivistischen Vorsatz, von dem ich mich bereits distanziert habe. Ich arbeite mit der Subjektivität: mit meiner eigenen und der Subjektivität derjenigen Personen, die an dieser Studie teilnehmen. Wie Flick (2005, 19) sagt:

Die Reflexionen des Forschers über seine Handlungen und Beobachtungen im Feld, seine Eindrücke, Irritationen, Einflüsse, Gefühle etc. werden zu Daten, die in die Interpretationen einfließen, und in Forschungstagebüchern oder Kontextprotokollen dokumentiert werden.

In anderen Worten, in dieser Handlung existiert Gefühl, eine Beteiligung und Verpflichtung, die weit über das Sammeln von Daten und deren Übertragung in eine Tabelle hinaus geht. Es geht um Erinnerungen gemeinsamer Erfahrungen, die Bedeutung in sich tragen.

Bateson (1983, 414) bestätigt, dass

⁷³ Vgl. Denzin&Lincoln, Schwandt und Kincheloe&McLaren (2006) für eine detaillierte Analyse der Konflikte zwischen den Wissenschaften in einer historischen Perspektive.

alle menschlichen Wesen (und alle Säugetiere) von hoch abstrakten Prinzipien geleitet werden, deren sie sich entweder überhaupt nicht bewußt sind oder von denen sie nur nicht wissen, daß das Prinzip, das ihre Wahrnehmung und ihr Handeln beherrscht, philosophisch ist.

Die Philosophie verlangt nach Reflexion, nach Abstraktion; sie verlangt nach Subjektivität und, gemäß Berger&Luckmann (2007, 21): „Die Alltagswelt breitet sich vor uns aus als Wirklichkeit, die von Menschen begriffen und gedeutet wird und ihnen subjektiv sinnhaft erscheint.“ Hierunter verstehe ich, dass die Rolle des Forschers innerhalb einer interpretierten Realität darin besteht, fortlaufend Interpretationen zu machen, seine Konzeption aufzuzeichnen und die Stimmen der von ihm Befragten zum Ausdruck zu bringen - oder besser gesagt: sich mit ihnen zu vereinigen, um deren Stimmen zu verbreiten.

Eine einfache Lektüre dieser Realität ist ebenso unangebracht wie die Produktion eines Textes, durch den eine empirische Forschung zum Ausdruck gebracht wird. In dieser Hinsicht sind die Aufnahmen mit der Dauer von insgesamt 33 Stunden, die ich mit den Teilnehmern gemacht durchgeführt habe,⁷⁴ von außergewöhnlichem Wert für die Forschung. Es handelt sich um Stunden, die gefüllt sind von Gesprächen, die ich teilweise selbst lenkte oder bei denen ich gelenkt wurde; manchmal folgte ich der zuvor festgelegten Reihenfolge von Fragen, manchmal änderte sich der Ablauf des Interviews vollkommen. Jeder Ort hat seine ganz spezifischen Eigenschaften, und so kam es zu völlig unterschiedlichen Gesprächsabläufen. Die zentrale Achse meines Fragenkataloges war stets präsent, jedoch wurde dieser nie in seiner Linearität eingehalten. Das könnte er auch nicht. Aber abgesehen von der Aufzeichnung der Aufnahmen, die transkribiert, gelesen, nach Schlüsselbegriffen durchsucht, nach wichtigsten Ausdrücken katalogisiert und nach vorherrschenden Themenfeldern in jedem der Staaten geordnet wurden, kam es auch zu ganz anderen Beobachtungen, die Teil der Feldforschung wurden. Die Aufzeichnungen über die Reaktionen der Befragten auf die neue Erfahrung, an einer Forschung teilzunehmen - von den ersten Momenten des Kennenlernens bis hin zu einer gelungenen Zusammenarbeit -, verleihen dem Text weitere Substanz. Ich kann hier nur meine Überzeugung wiederholen: in der Forschung existieren Gefühl, Parteilichkeit, Intentionalität und Ideologie. Das Wesen dieser Arbeit ist die Interpretation einer Realität ausgehend von einer gelebten Realität.

⁷⁴ Aus ethischer Verantwortung merke ich hier an, dass alle Befragten zunächst über den Zweck der Interviews aufgeklärt wurden und eine Genehmigung zur Aufzeichnung der Interviews unterzeichneten.

Ich besuchte Schulen, in denen Kinder in absolutem Schweigen verharrten und nicht einmal anwesend zu sein schienen. In anderen Schulen schien ein Wettbewerb ausgetragen zu werden, um herauszufinden, wer am lautesten spräche. Welche Schulen ich auch besuchte, die Schüler waren voller Ausdruck und voller Leben. Als sie meine Fotokamera sahen, zögerten sie nicht, um ein Foto zu bitten, oder am besten zwei, eins mit der Klassenkameradin und eins mit der Lehrerin. Ich sah, wie einige Schüler getadelt wurden, ich erlebte einige Reibereien und in einer der besuchten Schulen herrschte regelrechter „Kriegszustand“ zwischen zwei Gangs, die sich unter den Schülern gebildet hatten. Ich traf auf liebenswürdige Kinder mit arglosem Blick, mit verlorenem Blick, mit perplexem Blick oder sogar mit traurigem Blick. Ich sprach mit Kindern, die unter körperlichen oder geistigen Behinderungen litten und darauf Wert legten, ihre Fortschritte zu zeigen, unter den stolzen Blicken der Lehrerinnen.

In diesen Schulen traf ich auf Lehrer, die entschlossen und motiviert waren, herausgefordert vom Erlangen ihres Erfolges oder des Erfolges ihrer Schüler. Ich traf auf Lehrer, die müde und unmotiviert waren, die den Erfolg der Schüler als Strategie der Gleichsetzung mit ihrem eigenen Scheitern ignorierten. Ich traf auf Lehrer, die auf eine lange Berufslaufbahn zurückblicken konnten, andere befanden sich noch zu Beginn ihrer Karriere. Zehn Jahre sind schon keine lange Zeit mehr, aber 20 oder 25 Jahre im Klassenzimmer können bereits Signale gesundheitlicher Beeinträchtigung nach sich ziehen. Es fällt sofort auf, wenn einige der Lehrer mit der Agilität ihrer Schüler nicht mithalten können. Diese Lehrer erklärten mir, wie zufrieden sie mit ihrem Beruf waren – und wie sehr sie gegen ihn rebellierten. Zufrieden waren sie häufig mit dem Akt des Unterrichtens, entrüstet über die geringe gesellschaftliche und politische Wertschätzung, die Erziehung und Bildung in der Gesellschaft erfahren. Ich konnte die Gefühle ganz verschiedener Lehrer miterleben. Gefühle, die einige zum Weinen brachten, als sie von ihren Schwierigkeiten bei ihrem Prozess der beruflichen Weiterentwicklung erzählten oder, andererseits, als sie von dem Gefühl erzählten, der Bevölkerung etwas durch ihren Einsatz zurück zu geben. Schwierigkeiten, von denen sie berichteten, waren häufig solche, die Armut nach sich zieht: Knappheit an Studienmaterialien, Mangel an finanziellen Mitteln, um neue Materialien zu beschaffen und die Verantwortungslosigkeit der Regierungen, die keine würdige Schule anboten. Es kam zu regelrechten Kampfberichten.

Ich hörte nicht nur zu – ich nahm auch aktiv an den Gesprächen teil. Schließlich ging es darum, nur teilweise strukturierte Interviews durchzuführen, mit einigen Daten zur Schule, zur Gemeinde, zum Staat zu IDEB und Prova Brasil. Ich wusste, wie ich die Gespräche beginnen würde; ab diesem Punkt jedoch gab ich die Kontrolle über die Gespräche aus der Hand. Die Reihenfolge der Fragen hatte keine Relevanz. Auf diese Art erhielt ich die erhofften Antworten und erhielt viel mehr

Informationen, als ich mir erhofft hatte. Ich selbst wurde dabei auch befragt. Mit einigen der Befragten erinnerte ich mich an eine gemeinsam erlebte Zeit, besonders mit den Kollegen aus Cuiabá. Ich erfuhr mehr über das Unterrichtssystem in Brasilien und wurde darüber befragt, wie Unterricht in Deutschland abläuft. Ich erstellte vergleichende Analysen und zeigte Stärken und Mängel beider Unterrichtssysteme auf. Auf Bitte der Befragten versprach ich, nach Vollendung der Arbeit in jede der Schulen zurückzukehren. Dies werde ich mit Sicherheit tun, schließlich handelt es sich bei dieser Forschung um eine kollektive Konstruktion.

Ich habe bereits erwähnt, dass ich interpretierend forsche. Ich arbeite also hermeneutisch. Kincheloe&McLaren (2006, 287) schreiben dazu:

Laut der kritischen hermeneutischen Tradition existiert in der qualitativen Forschung nur Interpretation, unabhängig der Behauptung vieler Forscher, dass Fakten für sich selbst sprechen. In seinem einfachsten Verständnis umfasst der hermeneutische Interpretationsakt eine Auslegung dessen, welches beobachtet wurde, um ein bestimmtes Verständnis eines Sachverhalts zum Ausdruck zu bringen. Es lässt sich festhalten, dass nicht nur jede Forschung lediglich ein Interpretationsakt ist – die Hermeneutik behauptet, dass die eigene Wahrnehmung bereits einen Interpretationsakt darstellt.

Bereits vor Kincheloe&McLaren hatte Schutz (1971, 5) geschrieben, dass Fakten durch ihre Interpretation an Relevanz gewinnen:

Genau genommen gibt es nirgends so etwas wie reine und einfache Tatsachen. Alle Tatsachen sind immer schon aus universellen Zusammenhang durch unsere Bewußtseinsabläufe ausgewählte Tatsachen. Somit sind sie immer interpretiert Tatsachen: entweder sind sie in künstlicher Abstraktion aus ihrem Zusammenhang gelöst oder aber sie werden nur in ihrem partikulären Zusammenhang gesehen. Daher tragen in beiden Fällen die Tatsachen ihren interpretativen inneren und äußeren Horizont mit sich. (bei Flick, op.cit. 56-57)

Aber um welche Form der Interpretation handelt es sich hierbei und wer wird dabei interpretiert? In diesem Augenblick wird die Rolle des Forschers deutlich. Wenn man von der Idee ausgeht, dass die gesamte Forschung auf Interpretation beruht, ist das Verständnis, das der Forscher von dieser Interpretation hat, bereits darin enthalten. In anderen Worten, es erfolgt eine Interpretation meines eigenen beruflichen Lebens, der verschiedensten kulturellen Beziehungen und Verflechtungen, die daraus entspringen, meiner verschiedenen Lehrerfahrungen, der Gespräche mit Kollegen, meiner

Beobachtungen sowie meiner Reflexionen im Stillen. Was ich in den oben genannten Interviews hörte, waren immer Interpretationen. Die Befragten interpretierten dabei die von mir gestellten Fragen und ihre Antworten waren Interpretationen eines bestimmten Sachverhaltes. Die Geschichten, die sie erzählten, wurden interpretiert - umso abweichender, je weiter der Forscher von ihrem Geschehen entfernt war. (In den Geschichten, die sich in Cuiabá zugetragen hatten, waren wir uns näher, da es eine größere Übereinstimmung im gesellschaftlichen Kontext zwischen den befragten und mir gab.) Bei jeder dieser Geschichten ist es wahrscheinlich, dass einige Tatsachen verschwiegen, andere übertrieben wurden, wieder andere beschrieben das Geschehen einigermaßen zutreffend – all dies wurde getan, um der Interpretation eines bestimmten Sachverhaltes in einem ganz bestimmten Kontext den angemessensten Ausdruck zu verleihen.

Es ist nun meine Aufgabe, diese Fülle von Interpretationen in der vorliegenden Arbeit zu einer Textur auszuarbeiten. Hierbei entsteht ein „Flickenteppich“ verschiedener Interpretationen, um den Begriff von Denzin&Lincoln (op.cit. 18) zu verwenden. Denzin&Lincoln beschreiben den qualitativen Forscher als einen „*bricoleur*, ein Individuum, das Flickenteppiche herstellt oder, wie bei der Produktion eines Films, eine Person, die verschiedene Bilder zusammenfügt und sie so in eine Montage verwandelt.“ Sie fügen hinzu, dass sie dabei Methoden und Materialien frei anwenden und Gebrauch von dem machen, was ihnen zur Verfügung steht. Auf diese Weise ist es möglich, falls notwendig, auf andere Strategien, Methoden oder Materialien zurückzugreifen.

Die hier zitierte Diversität soll nur der Charakterisierung des riesigen Handlungsfeldes dienen, in dem sich der Forscher bewegt. Die schriftliche Ausformulierung der Forschungsergebnisse ist jedoch ein wichtiger Teil der Arbeit. Über sie werden meine Gedanken und Interpretationen nach außen getragen und für andere Menschen sichtbar. Der Text sollte die Entwicklung des untersuchten Gegenstandes zum Ausdruck bringen und eine vertiefende Perspektivierung für zukünftige Forschungen schaffen.

Ich bin mir der These Flicks (op. cit. 247) bewusst, der sagt: „Der Text ist in der Sozialwissenschaft nicht nur Instrument zur Dokumentation von Daten und Ansatzpunkt der Interpretation und damit Instrument der Erkenntnis, sondern auch und vor allem Instrument der Vermittlung und Kommunikation von Erkenntnis und Wissen“ (Flick, op.cit. 345).

Diese Herangehensweise habe ich gewählt: den Wissensprozess zu fokussieren, wie er in den ausgewählten öffentlichen Schulen und den genannten Rechtsprechungen praktiziert wird. Indem ich mich für ein festgelegtes Forschungsfeld entscheide, gehe ich von diesem Feld aus, kann jedoch nicht in ihm verharren, gerade weil es wichtig ist, theoretische Beziehungen herzustellen,

die zur Erweiterung des Verständnis und des Wissens beitragen. In diesem Fall bin ich mir der Tatsache bewusst, dass das Wissen keinen definierbaren Ursprung besitzt; man kann sich nicht vorstellen, bei wem es begonnen hat. Der kulturelle Faktor, der die Gesellschaft hervorbringt mit ihrer Vielfalt verschiedener Einflüsse versetzt, uns in einen Zustand völliger Ungewissheit, der Herrschaft des ständigen Wandels ausgesetzt. Gleichzeitig bedeutet einen Teil des Gesamtkontextes zu lokalisieren nicht, das Ganze aus den Augen zu verlieren. Morin (2000, 36) sagt, die Kenntnis isolierter Informationen oder Daten sei unzureichend, da es immer notwendig sei, diese in ihrem Kontext zu betrachten, damit sie Sinn ergeben. Er sagt weiterhin, das Wort brauche den Text, der selbst der Kontext sei, und der Text brauche den Kontext, durch den er zum Ausdruck komme.

Nach Milton Santos (2006, 115), der vom Konzept der Gesamtheit ausgeht, ist diese Vorstellung eine der reichhaltigsten, die die klassische Philosophie hervorgebracht hat, da sie ein grundlegendes Element darstellt für die Kenntnis und für die Analyse der Realität. Folglich ließe sich nicht an einen Teil (das Lokale) denken, ohne gleichzeitig an das Ganze (das Globale) zu denken. Dies trägt zur Verdeutlichung der Tatsache bei, dass der Blick auf die spezifischen Charakteristiken einiger Schulen sich in der Betrachtung des Ganzen vollzieht, zu dem diese Schulen gehören. Anders könnte eine Betrachtung gar nicht stattfinden, da man sonst den Fehler beginge, die Teile zu isolieren, als unterlägen sie nicht den Auswirkungen der Gesamtheit. Die Gesamtheit ist die Realität in ihrer Integrität, folgert Santos. Berger&Luckmann (2007, 46) stellen hierzu fest: „Obgleich der gesellschaftliche Wissensvorrat die Alltagswelt integriert und nach Zonen der Vertrautheit und Fremdheit differenziert darbietet, macht er sich als Ganzes doch nicht durchsichtig. Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint uns immer als eine Zone der Helligkeit vor einem dunklen Hintergrund.“

Diesen „Wissensvorrat“ zu durchschauen ist eine Herausforderung, der wir in der Gegenwart gegenüber stehen. Ich bin mir der Tatsache bewusst, dass man das Ganze nie endgültig erfassen kann; jedoch ist es notwendig festzustellen, inwiefern das Ganze sich auf seine einzelnen Bestandteile auswirkt. Oder, in anderen Worten, zu verstehen, wie sehr das Globale bestimmt, was im Lokalen zu beobachten ist. Ich beziehe mich erneut auf Santos (ders., 117): „Es ist die Realität des Ganzen, die wir zu verstehen versuchen. Die Gesamtheit ist jedoch eine flüchtige Realität, die sich immer wieder auflöst, um sich neu zusammen zu setzen. Das Ganze ist etwas, das sich immer auf der Suche nach Erneuerung befindet, nach einer neuen Zusammensetzung. Wie soll man es auf diese Weise festhalten, um es zu begreifen?“ Zusammenfassend hält Santos es für eine mögliche Begründung für den fokussierten Blick, dass „das Wissen Analyse voraussetzt und die zweite wichtige Einsicht ist, dass Analyse eine vorherige Unterteilung voraussetzt.“

Die Globalisierung, dieser Begriff, der so viel Unruhe verursacht hat, ist die Botschafterin einer möglichen kulturellen Diversität im Namen einer wünschenswerten Homogenisierung des Handels. Während es somit einerseits zu immer größerer Abhängigkeit von technischen Instrumenten oder Objekten kommt, so erhält die Menschheit heutzutage gleichzeitig größeren Zugang zur kulturellen Vielfalt. Ich werde nicht näher darauf eingehen, welchen Angriffen und Vernachlässigungen diese Vielfalt bisweilen ausgesetzt ist – was sich jedoch feststellen lässt, ist die Sichtbarkeit des Lokalen in der globalen Vernetzung.

In der Globalisierung ist das Spiel von Vergleichen, die Interaktion zwischen Gegensätzen implizit. Morin (op. cit. 38) definiert die Beziehung zwischen dem Einzelnen und der Gesamtheit als „Hologramm“. Ianni (1999) spricht von einem „Kaleidoskop“. Denzin (op. cit. 19) geht über eine „Triangulation“ (eine feststehende Definition bei Flick, 2004) hinaus, wenn er die Vielfalt angewandter Methoden der qualitativen Forschung betrachtet, und bezieht sich auf das Werk Richardsons, der das Bild eines Kristalls verwendet, um eine solche Vielfalt zum Ausdruck zu bringen:

Kristalle wachsen, wandeln, verändern sich ... Kristalle sind Prismen, die Äußeres widerspiegeln und in ihrem Inneren brechen, um somit verschiedene Farben, Formen und Bilder zu erschaffen, die sich in verschiedene Richtungen streuen.

Die Kontextualisierung eines Raumes kann eingegrenzt werden, da wir glücklicher Weise über mehrere Positionen verfügen. Octávio Ianni (1999, 30) kritisiert die Globalisierung mit einer beinahe lyrischen Schlichtheit. Er spricht vom Globalen, dieses verliert sich jedoch nicht in der Existenz des Nichts, sondern, im Gegenteil, vervielfacht sich:

Indem die Welt sich globalisiert, pluralisiert sie sich; sie vervielfacht ihre Diversität und entpuppt sich als ein unbekanntes, überraschendes Kaleidoskop. Neben den Besonderheiten aller Orte, Provinzen, Länder, Regionen, Inseln, Archipele oder Kontinente stehen die Besonderheiten der globalen Gesellschaft. Über die Ansammlung von lokalen, nationalen, regionalen und kontinentalen Kaleidoskopen, die nebeneinander stehen und sich gleichzeitig fremd sind, ähnlich und gegensätzlich zugleich, erstreckt sich ein riesiges universales Kaleidoskop, das sich dreht und schwimmt, so wie die Welt ihre Farben und Nuancen enthüllt. Perspektiven, Kulturen, Zivilisationen, Lebensarten, Handlungsweisen, Denkweisen, Gefühle und Vorstellungen durchkreuzen sich, vermischen sich und stellen sich einander gegenüber. So sehr schwimmen sie dabei und erschaffen die bereits existierende Vielfalt aufs Neue, wie sich neue Vielfalt bildet. Die Zeit, die Prozesse der

Homogenisierung ausdrückt und verbreitet, stellt die Vielfalt, Fragmentierungen und Antagonismen auf die Probe.

Mit dieser Orientierungshilfe habe ich die Schulen und ihre Lehrer betrachtet; ihre Prozesse der Wissenskonstruktion, die Schwierigkeiten, die ihren Aktivitäten innewohnen, mit ihrem „beruflichen Wissen“, wie Tardif es ausdrückt (2007). Ich stellte fest, dass die Lehrer, wie alle Menschen, die mit Wissen gesegnet sind, in dem Antagonismus leben, der Diversität mit beschränkten Mitteln entgegen zu treten, ob diese nun materieller oder geistiger Natur sind; dass sich manchmal die Beschränkungen einer auf die Disziplinierung zugeschnittenen Umgebung nach außen kehren und zu Verunsicherungen führen, gegenläufig zu ihrer Intention und somit einen Metatext konstruieren. Der Metatext kann bei manchen Lehrern Überraschungen hervorrufen, aber wir stimmen darin überein, dass wir in postmodernen oder poststrukturalistischen Zeiten die Schüler ganz natürlich mit dieser schwierigen und unbeständigen Kategorisierung leben. Für sie ist es so, als hätten andere Zeiten überhaupt nicht existiert, als wäre alles einfach und zugänglich und als wäre der *bricoleur* dieser Vermengung die natürlichste Übersetzung der Menschheitsgeschichte.

Es ist wichtig klar zu stellen, dass der Lehrer als wichtigstes Subjekt im Fokus der Bestimmung der Wissenskonstruktion an öffentlichen Schulen steht. Dies ist die Folgerung aus einer einfachen Feststellung: der Lehrer ist in der Lage, die Zielrichtung einer Unterrichtspolitik festzulegen, ob er nun gegen oder für diese Politik ist. Der Lehrer ist das Subjekt der vom System gewünschten Übertragung und Reproduktion, er kann jedoch auch das Subjekt der Reflexion und des ersehnten Schaffens in einer Umgebung sein, die für Praktiken der Erziehung und Bildung geschaffen ist. Ich spreche von einer Praxis im umfassenden Sinne, die auch die theoretische Praxis einschließt. Aber ich denke an eine Begegnung von Empirismus, gesundem Menschenverstand, Geschichten zwischen verschiedenen Akteuren und Dialogen, die im Laufe des Prozesses Früchte tragen. Dialoge, die sich nicht erschöpfen, die aber dennoch ein Ende finden; die bereits einige Zeit vor ihrem Beginn ansetzen und die nicht enden, denn das menschliche Wort soll nicht im Schweigen verlaufen.

Einige der Befragten unterzogen sich zum ersten Mal einem Test, in dem es um sie selbst ging, wo sie von ihrer Arbeit und ihrem Alltag berichten sollten. In der Tat hatten sie die Gelegenheit, mit der Stille vergangener Jahre zu brechen. Ich erklärte mich nicht dazu bereit, mir komplette Lebensgeschichten anzuhören. Dennoch konnte ich von den Lehrern hören, was und wie sie über ihr individuelles und soziales Wissen denken. Tardif (op.cit. 15) beschreibt diese Interaktion zwischen individuellem und sozialem Wissen auf angemessene Weise:

Das Wissen der Lehrer ist auf profunde Weise sozial verwurzelt und ist, zur selben Zeit, das Wissen der individuellen Akteure, die es besitzen und es in ihrer beruflichen Praxis verkörpern, um es ihr anzupassen und umzuwandeln. Um Irrtümer zu vermeiden, soll daran erinnert werden, dass „sozial“ nicht „supra-individuell“ bedeutet: es bedeutet eine Beziehung und Interaktion zwischen *Ego* und *Alter*, eine Beziehung zwischen mir und den anderen, die in mir widerhallen, eine Beziehung mit den anderen in Bezug zu mir und auch meine Beziehung mir selbst gegenüber, wenn diese Beziehung die Präsenz des anderen in mir darstellt. Folglich ist das Wissen der Lehrer kein „intimes Forum“, bevölkert von mentalen Repräsentationen, sondern ein Wissen, das sich immer auf eine konkrete Situation der Zusammenarbeit mit anderen (Schüler, Kollegen, Eltern etc.) bezieht, ein Wissen, das in einer komplexen Aufgabe verankert ist (im Unterrichten), an einem Arbeitsort situiert ist (im Klassenzimmer, in der Schule), verwurzelt in einer Institution und in einer Gesellschaft..

Auf diese Weise ließ ich, in dem Augenblick, als ich in das Leben der befragten Männer und Frauen (in der Mehrzahl Frauen) trat, zu, dass sie für immer Teil meiner Geschichte werden würden. Die Beschreibung, die ich machen werde, in einer Sprache, die an die Erzählung, an die Phänomenologie und an die kritische Hermeneutik angelehnt ist, eignet sich diesen flexiblen Zustand an, in dem Glauben, dass bei der Diversität verschiedener verfügbarer Methodologien die Anwendung einer einzigen einschränkend sein kann. Wenn die Triangulation (Flick) durch den Kristall (Richardson, apud Denzin) ersetzt werden soll, wie oben zitiert, dann befinde ich mich in einem Prozess der Ausdehnung einer Methode, nicht deren Reduzierung. Ebenso wenig werde ich in die Debatte „gegen die Methode“ von Feyerabend eintreten, gerade weil „gegen die Methode“ zu sein immer noch eine Methode ist.

Es bleibt mir nun noch die Aufgabe, die Beziehungen herzustellen aus der Fülle von Informationen, die ich aus den Theorien erhalten habe und der persönlichen Interpretation, die ich daraus ziehe. Ich habe keine Gewissheit darüber, was ich darstellen werde, weiß jedoch, dass ich gelernt habe von dem, was ich gesehen, gehört und gelesen habe. Mir bleiben viele Zweifel, und dies ist die willkommene Resignation für diejenigen, die bereit sind, lernen zu lernen. Diese Synthese mag eine Charakteristik sein, die dem demokratischen Prinzip innewohnt.

3.2 Die untersuchten Subjekte: LehrerInnen, Schulleiter und Direktoren von Erziehungssekretariaten

Im Folgenden werde ich die Motivationen darlegen, die mich dazu geführt haben, in Mato Grosso (MT) und Acre (AC) gelegene Schulen als Gebiet meiner Forschung auszuwählen – über das Kriterium der Auswahl der Schulen und der während dieser Forschung befragten Lehrer und

Schulleiter hinaus. Es handelt sich um zwei Staaten mit zwei Hauptstädten, die in zwei verschiedenen Regionen gelegen sind: Rio Branco im Norden und Cuiabá im Zentralwesten. Die Entfernung zwischen diesen Städten beträgt 1.990 Kilometer, doch, obwohl es so viele Unterschiede zwischen den beiden Gebieten gibt, haben sie auch viele Ähnlichkeiten. Dies wurde bestätigt durch Erwartungen und Bedürfnisse der dort beschäftigten Lehrer sowie durch die zentralisierende Präsenz der Macht. Eine Ausdrucksform dieser Macht - auch wenn dies innerhalb ihrer Legitimität liegt – befindet sich in der Implementierung der Bewertungskriterien, die uns bei der Wahl der Schulen halfen.

Informationen über die Schulen und die Befragten

Die beiden Staaten, MT und AC, wurden aufgrund ihrer unterschiedlichen Situation ausgewählt. Der Staat MT nimmt an dieser Forschung aufgrund einer obligatorischen Entscheidung teil, da ich dort die größte persönliche Erfahrung im Sektor der Erziehung und Bildung habe, einschließlich meiner Erfahrung als Beamter im öffentlichen Dienst auf staatlicher und Gemeinde-Ebene.

Nach meiner 17-jährigen Tätigkeit im Sektor der Erziehung und Bildung in MT, bin ich 1999 dazu übergegangen, professionelle Aktivitäten in Brasilia zu entwickeln, im Programm Fundescola. Dieses Programm entwickelte Aktivitäten in den siebzehn Staaten der Regionen Norden, Nordosten und Zentralwesten. Acre zählt zu den Staaten der Nord-Region. Diese Erklärung bezieht sich jedoch nur auf den Überbau meiner Forschung, nicht auf ihre Einzelheiten. Im Folgenden werde ich die Begründung für die Auswahl der einzelnen Schulen ausführen.

Untersuchte Schulen in MT

Die obligatorische Bestimmung der Wahl MTs für diese Forschung beruht auf einer Überlegung, die mit meiner persönlichen gelebten Arbeitserfahrung von beinahe zwei Jahrzehnten in diesem Bundesstaat, besonders in der Hauptstadt Cuiabá, zu tun hat. Folglich führt diese Beziehung zu einer bestimmten Vision der kulturellen Konstruktion dessen, was ich erlebt habe, und der Einflüsse, die in einer solchen Umgebung effektiver Interaktion wirken, wie es der Sektor der Erziehung und Bildung ist.

Ich habe bereits erläutert,⁷⁵ dass in einer Gemeinde Schulen existieren, die von der Sphäre der Gemeinde geführt werden sowie solche, die von der staatlichen Sphäre geführt werden. Im

⁷⁵ Vgl. Strukturierung des Systems der Erziehung und Bildung, Kapitel I.

Hinblick auf diese Situation habe ich mich entschieden, mit Schulen beider Netzwerke zu arbeiten, ohne dadurch einen Vergleich zu beabsichtigen, denn dies ist nicht Ziel dieser Arbeit. Dennoch hält mich dies nicht ab von der Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden. In der Tat stammt der Hauptindikator für die Wahl der Schulen aus dem Index für die Entwicklung von Erziehung und Bildung (IDEB), der vom Bildungsministerium herausgegeben wird.

In MT befragte ich Lehrer und Verwalter von zehn Schulen, weiterhin Leiter des Gemeindesekretariats für Erziehung und Bildung von Cuiabá und des Beruflichen Weiterbildungszentrums für Erziehung und Bildung von Mato Grosso (CEFAPRO), das in Verbindung steht mit dem Staatlichen Sekretariat für Erziehung und Bildung. Innerhalb der zehn Schulen konzentrierte ich mich auf Informationen derjenigen Lehrer, die mit den jeweils ersten Klassen und mit den Abschlussklassen arbeiteten. Durch die Fokussierung meiner Forschung auf eine festgelegte Anzahl von Schulen versuchte ich sowohl eine Reihe von Schulen mit günstigen Faktoren sowie einige Schulen mit eher ungünstigen Faktoren laut IDEB zu untersuchen.

Untersuchte Schulen in Acre

Der Bundesstaat Acre (AC) wurde aus anderen Beweggründen als MT für diese Forschung ausgewählt. Ich entschied mich für AC aufgrund des guten Eindrucks, den ich erhielt, während ich im Beraterstab für strategische Planung der bundesstaatlichen Sekretariate für Erziehung und Bildung und des Sekretariats für Erziehung und Bildung der Gemeinde Rio Branco, der Hauptstadt Acres, tätig war. Obwohl ich diese Tätigkeit auch in anderen Gemeinden des Staates ausübte, war meine Aufmerksamkeit stets auf die Hauptstadt gerichtet. Schließlich trugen, wie im Falle der MTs, die Daten des IDEB zur Auswahl dieses Staates bei und waren auch entscheidend bei der Auswahl der Schulen.

So befragte ich im Bundesstaat Acre Lehrer und Schulleiter von sieben Schulen sowie Leiter des Gemeindesekretariats von Rio Branco. Auf die gleiche Weise wie in MT wurden die Schulen ausgewählt gemäß den Jahrgängen, die dort vertreten waren, also die jeweils ersten Klassen und Abschlussklassen, und unter diesen Klassen wiederum diejenigen, die die besten bzw. schlechtesten Resultate laut dem Index des IDEB erreichten.

Im spezifischen Falle Acres zog ich auch die Master-Arbeit des Schulleiters heran, der den Vorsitz des Staatssekretariats in den Jahren 1995 bis 2005 inne hatte. Diese Arbeit mit dem Titel „Die strategische Planung und die Bildungsreform in Acre“ („O Planejamento Estratégico e a Reforma

Educacional do Acre“) hat eine besondere Relevanz, da sie einige wichtige Aspekte zur neueren Geschichte der Erziehung und Bildung in Acre liefert; außerdem spricht sie von der Erfahrung und Autorität desjenigen, der die Implementierung positiver Veränderungen in Acres Bildungssystem vorgeschlagen und koordiniert hat.

Die Daten des IDEB in MT und AC

Der IDEB ist ein Index, den die Bundesregierung unter der Koordination des Nationalen Instituts für Bildungsforschung (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais) und in Verbindung mit dem Bildungsministerium erstellt hat. In Übereinstimmung mit dem institutionellen Material des INEP

wurde der Index für die Entwicklung von Erziehung und Bildung (IDEB) durch INEP 2007 ins Leben gerufen und stellt die erstmalige Initiative dar, zwei Konzepte in einem einzigen Index zu vereinen, die beide von großer Bedeutung für die Qualität der Erziehung sind: die schulische Laufbahn der Schüler und Durchschnittswerte ihres Abschneidens bei Leistungsbewertungen. Er fügt dem pädagogischen Fokus auf die breitangelegten Prüfungsergebnisse von INEP die Möglichkeit präziserer, anpassungsfähigerer Resultate hinzu, die es erlauben, Ziele für die Bildungsqualität für die verschiedenen Systeme abzustecken. Der Index wird berechnet auf Grundlage von Daten über schulische Fortschritte der Schüler aus dem *Censo Escolar*⁷⁶ und dem Leistungsdurchschnitt, ermittelt aus den Bewertungen von INEP und SAEB (für die verschiedenen Einheiten der Föderation und für das gesamte Land) und der Prova Brasil (für die einzelnen Gemeinden).⁷⁷

Auf der Grundlage der Daten des IDEB ist es möglich, den Leistungsindex einer spezifischen öffentlichen Schule und/oder eines Unterrichtsnetzwerkes – ob auf Bundes-, bundesstaatlicher oder Gemeinde-Ebene - zu bestimmen. In anderen Worten, wenn die Leistungsresultate der Schüler (jährlicher Durchschnittswert der Schüler, die die Versetzung in die nächste Klasse schaffen – 4. bis 8. Klasse) verrechnet werden mit dem Ergebnis des standardisierten Tests Prova Brasil,⁷⁸ der in den gleichen Klassenstufen die Kenntnisse in Portugiesisch (mit Fokus auf Lesefähigkeit) und Mathematik (mit Fokus auf Problemlösung), erhält man einen Index mit einer Skala zwischen null und zehn. So ist es möglich, die Gesamtheit (ein Bildungsnetzwerk) und die einzelnen Einheiten (die Schulen) zu überprüfen.

⁷⁶ Beim *Censo Escolar* handelt es sich um eine jährliche Datenerhebung mit verschiedenen Werten wie Anzahl von Schulen, Anzahl von Einschreibungen, schulischen Ergebnissen etc.

⁷⁷ http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13

⁷⁸ Prova Brasil kam 2005 zum ersten Mal zur Anwendung und wurde 2007 erneut durchgeführt. Die Daten von 2005 bildeten den IDEB, der 2007 veröffentlicht wurde, und die Daten von 2007 bilden einen Teil des IDEB von 2008.

Der MEC legte 6,0 als Mittelwert fest, derselbe Wert, den auch die OECD verwendet. So machte er Vorgaben für jeden Bundesstaat, jede Gemeinde und jede Schule, damit diese bis zum Jahr 2021 den Mittelwert 6,0 erreichen. Das Institut zieht bei dieser Wachstumsperspektive die großen landesweiten Abweichungen und Verzerrungen in Betracht, die sich daraus ergeben, dass es Schulen gibt, die heute schon einen Wert von 8,5 erreichen, während andere einen geringeren Wert als 1,0 aufweisen.

Ich möchte an dieser Stelle die Diskussion über Vor- und Nachteile dieses Index nicht vertiefen – dies ist nicht Ziel dieser Arbeit. Dennoch habe ich festgestellt, dass seine Verbreitung die Strukturen der Schulen und der Instanzen, die für Unterrichtssysteme verantwortlich sind, ins Wanken gebracht hat. Diese Tatsache allein ist bereits ein Vorteil, da hierdurch die Diskussion über die erbrachten schulischen Ergebnisse in die Schulen hinein getragen wurde. Diese Ergebnisse wurden damit nicht mehr nur auf allgemeine Art und Weise präsentiert, ohne der großen Diskrepanz zwischen den besten und schlechtesten Schulen Achtung zu schenken. Auf die Verbreitung der Indizes wurde heftig über die Suche von Alternativen diskutiert, um den Unterricht zu verbessern, was die Bedeutung des Index verstärkt.

Diese Arbeit stellt jedoch einen Versuch dar, etwas zu definieren, das noch vor den Erhebungen der Indizes geschieht: beleuchtet wird der Prozess der Konstruktion des Lehrens und Lernens und eben nicht nur die Frage, inwiefern es zum Lernen gekommen ist – der IDEB stellt also für diese Forschung nur eine Referenz dar. Eine solche umfassende Interpretation eines komplexen Prozesses ist sicher ein Aspekt, der die Kritik der Bewertungsspezialisten auf den Plan ruft. Wenn Ergebnisse jedoch als vollendete Tatsachen präsentiert werden, kann die Aufwertung der im Laufe eines Jahres gesammelten Daten auch für Schulen und Bildungssekretariate lehrreich sein. In anderen Worten, die Schulen können davon profitieren, wenn solche regelmäßig erhobenen Daten analysiert werden und nicht nur in Statistiken für die Bürokratie herausgegeben werden. Solche Daten haben eine Geschichte, eine prozedurale Konstruktion, die aus der Interaktion verschiedener Individuen innerhalb eines kollektiven Kontextes erwächst, die intellektuelle Anstrengungen verlangt und den beteiligten Individuen emotionale Verpflichtungen abverlangt. Folglich ist es weiterhin absurd, dass in den Schulen das Konzept der parteiischen Produktion missachtet wird und stattdessen lediglich das Endresultat eine Wertschätzung erfährt – ein Resultat, das immerhin in vielen Fällen eine Reflexion über strategische Veränderungen für das folgende Schuljahr nach sich zieht.

Die folgende Tabelle beinhaltet Daten der ausgewählten Schulen mit ihren jeweiligen Indizes zum Zeitpunkt der Durchführung der Feldforschung. Eine Schule kann sowohl die ersten Schuljahre als auch die Abschlussjahrgänge der Elementarbildung umfassen. Für jede Phase hat sie einen eigenen Index. Auf diese Weise spiegeln die unten aufgeführten Daten die Schulen und Jahrgänge wider, die mir für die vorliegende Arbeit geeignet schienen. Selbst wenn mir bewusst ist, dass die eine Phase sich auf die andere auswirken kann, richtete ich den Fokus auf diejenigen Jahrgänge, die für die Schulwahl ausschlaggebend sind.

Einer der Faktoren, die mir beim Staat AC (Rio Branco) besonders ins Auge fielen, liegt in den Abständen der Indizes zwischen den verschiedenen Schulen. Die Schule mit dem höchsten Wert bei den ersten Schuljahren erzielte eine Punktzahl von 5,0, während die schlechteste 3,3 Punkte erhielt. In den Abschlussklassen lagen die Werte zwischen 4,7 und 3,1.⁷⁹ Diese im Vergleich zu anderen Staaten und Gemeinden relativ geringen Abstände zwischen den einzelnen Schulen verweist auf die Existenz einer Bildungspolitik, die sich mit dem Unterrichtsnetzwerk in seiner Gesamtheit befasst. Somit wurde mir klar, dass die Wahl Acres für diese Arbeit mir erlauben würde, die Effekte eines Bildungsprogramms zu untersuchen, das die Schulen in ihrer Gesamtheit betrachtet. Selbstverständlich wusste ich bereits von der Existenz eines Regierungsprogramms und der strategischen Planung der Bildungssekretariate, was bedeutet, dass diese diagnostisch arbeiten, Datenanalysen und konkrete Projekte durchführen, um Schwierigkeiten zu beheben und Verbesserungen im Bildungssystem zu ermöglichen.

Die Existenz dieser stetigen und beständigen Bildungspolitik in Rio Branco (AC) wird im Vergleich mit der anderen untersuchten Gemeinde noch deutlicher. In Cuiabá schwankten die Indizes für die ersten Schuljahre zwischen 5,2 für die am besten und 3,0 für die am schlechtesten klassifizierte Schule. Für die Abschlussklassen waren die Diskrepanzen noch deutlicher, mit Werten zwischen 4,5 und 1,3.⁸⁰

Ich schreibe nicht mit besonderer Freude über diese großen Abstände. Die Existenz einer Schule mit einem Index von 0,6 im IDEB festzustellen, war sehr bedauerlich. Jedoch war dies eine Herausforderung für die Erforschung von möglichen Ursachen, die zu solchen Abweichungen

⁷⁹ Die Schule, die die schlechteste Platzierung bei den ersten Schuljahren erzielte, ist in dieser Auswahl nicht enthalten. Es handelt sich um die Schule Almada Brito mit einem Index von 3,1. Von den Abschlussklassen wurden die jeweils am besten - Colégio Acreano mit dem besten Index (4,7) - und am schlechtesten klassifizierte Schule - Francisco Salgado (2,9) – nicht berücksichtigt.

⁸⁰ In der Stadtgemeinde Cuiabá existiert eine besonders weite Ausdehnung der Abstände zwischen den verschiedenen Schulen: Die Schule Leovegildo de Melo, die mit 0,6 den schlechtesten Index erzielte, ist in dieser Auswahl nicht inbegriffen. Bei den Abschlussklassen wurde die Schule João Crisóstomo (1,1) nicht berücksichtigt.

führen konnten. Die politische Auswahl dieser beiden Bundesstaaten regten mich zur politischen Analyse und zur Aufstellung von Hypothesen im Datenvergleich zwischen diesen Bundesstaaten an.

Tabelle 5: ausgewählte Schulen

Bundesstaaten	Schulen			
	Erste Schuljahre	Mittlerer IDEB	Abschlussklassen	Mittlerer IDEB
Mato Grosso	Marcelina Campos	5,0	Souza Bandeira	4,5
	Tereza Benguela	4,6	Francisco F. Mendes	4,4
	Marcos Freire	4,3	Liceu Cuiabano	3,9
	Rita Caldas	4,2	Senador Azeredo	2,4*
	Maximiniano Cruz	3,0*	Dejani Campos	1,3*
Acre	Maria Raimunda	5,0	Clínio Brandão	4,7
	João Paulo II	4,6	Raimundo Melo	4,1
	Mozart Donizete	4,5	Serafim Salgado	3,1*
	Ramona Castro	3,3*		

(*) Schulen, die gemäß der Klassifikation des IDEB schlechte Resultate erzielten.

Ich führte Interviews nicht nur an diesen Schulen durch, sondern auch in anderen Organisationen: in den Bildungssekretariaten der Gemeinden Cuiabá und Rio Branco und im Zentrum für Lehrerfortbildung (Centro de Formação dos Profissionais da Educação) in MT, CEFAPRO.

Die befragten Lehrer, Schulleiter und Leiter von Sekretariaten

Es wurden zwar die oben aufgeführten Schulen ausgewählt, jedoch vollzog sich diese Auswahl tatsächlich über die Personen, die in diesen Schulen tätig sind. Es war mir wichtig, Gespräche mit denjenigen Individuen zu führen, die folgende Kriterien erfüllten: entweder sollten sie Schulleiter sein oder Lehrer (in diesem Falle fiel meine Präferenz auf Lehrer der Fächer Mathematik und Portugiesisch, falls die Schulen Abschlussjahrgänge anboten). In den Bildungssekretariaten wurden die Interviews mit den Leitern des Bereichs Unterricht oder der weiterführenden Bildung geführt.

Alle befragten Lehrer gehören zur dauernden Belegschaft ihrer jeweiligen Schule, verfügen über entsprechende Universitätsabschlüsse und haben Beamtenstatus. Es sollte bereits deutlich geworden sein, dass es sich hier um eine Forschung handelt, in der die einzelnen Parteien aufeinander treffen, um ihre Kenntnisse zu vertiefen. Schließlich verfügen beide Seiten, sowohl ich als Forscher als auch die Befragten, über die notwendige Erfahrung. Es handelt sich um

Individuen, die eine professionelle Ausbildung genossen und jahrelange Berufspraxis gesammelt haben. Den Befragten gebührt mein Respekt und meine aufrichtige Dankbarkeit für die Uneigennützigkeit, die sie bei ihrer Teilnahme an dieser Arbeit bewiesen haben. Sie verdienen sich diese Anerkennung dadurch, dass sie durch die Informationen, die sie mir geliefert haben, und durch die respektvolle Art und Weise, wie sie mich behandelt haben, einen entscheidenden Beitrag zu dieser Forschung geleistet haben. Dabei waren sie wie Arbeitskollegen, die sich dazu bereit erklären, die Mechanismen ihrer eigenen professionellen Verhaltensweisen im Klassenzimmer, in der Koordinierung einer Schule oder in der Leitung eines Gemeinde- oder bundesstaatlichen Bildungsprogramms zu erforschen und verstehen.

3.3. Auswertung der Ergebnisse: Lehrpraxis und Umgang mit Bürokratie

Im letzten Kapitel habe ich gezeigt, welche Dimensionen der Kompromiss des Bildungswesens mit den Machtverhältnissen annehmen kann. Über Bürokratie zu sprechen, ohne gleichzeitig auch über Macht zu sprechen, ist kaum möglich. In der Tat ist das Wort „Macht“ (krátos auf griechisch) Bestandteil des Wortes „Bürokratie“ und deren Praxis ist ein Ausdruck von Macht. Insofern werde ich im folgenden Bericht Parallel- und Querlinien der Handlung der Schule und anderer mit der Schule in Verbindung stehender Behörden verfolgen.

Die Schule gehört zur öffentlichen Struktur, die wiederum in die administrative und bürokratische Struktur eingegliedert ist. Aus diesem Grund ist die Schule von der Hierarchisierung und Normierung nicht befreit und kann sie auch nicht ignorieren. Zwar dienen Regelungen als Parameter für das Handeln der Individuen, sie beinhalten aber nicht nur Einschränkungen, sondern auch zukünftige Möglichkeiten. Unter diesem Verständnis werde ich Handlungen der Schule hier betrachten, deren Ergebnisse auf die Erkennung dieser Möglichkeiten hinweisen, die von der Gesetzgebung wahrgenommen werden.

Die Menschen in diesen Schulen, mit ihren Praxen, Äußerungen, Beunruhigungen und Entschlüssen haben mich dazu gebracht den historischen Verlauf des Bildungswesens in Brasilien wieder zu durchlaufen. In diesem Verlauf konnte ich mich sehen, die Komplexität der staatlichen Struktur verstehen und, vor allem, feststellen, dass die Mittel zur Änderung Teil der Wünsche der LehrerInnen sind, die sich der unzureichenden Bildungsinstrumente und der schwierigen Arbeitsbedingungen bewusst sind, die das individuelle und kollektive Potential erkennen. Es sind auch diese LehrerInnen, die in Erfahrung gebracht haben, dass die Geschichte, die heute konstruiert wird, positive Veränderungen in sich birgt. Wir leben in einer Demokratie mit leichtem Zugang zu Information, in der kulturelle Paradigmen gebrochen und Werte überdacht werden, trotz der Erhaltung sozialer Ungleichheit.

Die neueste Geschichte des Bildungswesens beginnt 1988. Mit der Bundesverfassung wurde der Weg seit dem LDB im Jahr 1996 sicherer. Seitdem wird darum gekämpft, dass die Regelungen in die Praxis umgesetzt werden. Einige davon werden immer noch nicht umgesetzt, sei es auf Grund der Langsamkeit im öffentlichen Dienst sei es auf Grund des fehlenden Druckes, den die Gesellschaft einschließlich LehrerInnen ausüben muss. Das fehlende Fundament für die Verwirklichung einer demokratischen Erziehung und Bildung von hoher Qualität, mit Aufteilung der Verantwortung, begründet die Rechtfertigung, dass die Ergebnisse im Bildungswesen langfristig

sind. Aber langfristige Ergebnisse werden nicht ohne kurz- und mittelfristige Maßnahmen erreicht. Deswegen sehe ich mich gezwungen, im Laufe der Arbeit Kritik an der Struktur der Bildungssysteme zu üben, die für die Verzögerung der Einführung von Mechanismen verantwortlich ist, die den Zugang der Bevölkerung auf Bildung beschleunigen und ihr eine würdigere soziale Lage sichern kann.

3.3.1. Die universitäre Ausbildung der LehrerInnen

Die Ausbildung der LehrerInnen in Brasilien lässt sich geschichtlich in zwei unterschiedliche Zeiträume einteilen: vor und ab den 90er Jahren, wobei der letztere Zeitraum auch die geltende Bildungsreform umfasst. Heute gibt es kaum noch Befürworter des ersten Zeitraums, aber bei dem zweiten sind noch drei Spaltungen zu erkennen: die Reformbefürworter; die Reformgegner, die später der Reform zustimmten und die Kritiker, die alle möglichen Vorschläge ablehnen, auch wenn ihre Argumente nicht mehr überzeugend sind.

Es ist unbestritten, dass Änderungen in der Grundgesetzgebung und in der ergänzenden Gesetzgebung vorgenommen wurden. Die wichtigste und am meisten von den aktuell führenden Politikern unterstützte Änderung war die Ausweitung des Bildungsbudgets, das zuvor mit dem FUNDEF der regulären Primarschule (entspricht den ersten 8 Schuljahren) den Vorrang gewährte; mit dem FUNDEB wurde die gesamte Elementarbildung berücksichtigt, trotz der allmählichen Einführung. Diese Finanzierungsprogramme wirken sich auf die Vergütung und Qualifikation der LehrerInnen positiv aus; sie gelten als berufliche Anerkennung.

Berufliche Anerkennung bedeutet, unter anderem, eine gute Ausbildung zu genießen, über günstige Arbeitsbedingungen zu verfügen und nicht nur einen guten Lohn, wie seit langem und heute noch die Parole der Gewerkschaften lautet. Die Ausbildung von LehrerInnen wurde während der Verhandlungen über die Verabschiedung der LDB stark diskutiert. Betont wurden einige Punkte, wie die Pflicht zu einem Hochschulabschluss für die Ausübung der Lehrpraxis. Diese Dissertation hat nicht die Absicht, auf den Kern der Diskussionen über die Fähigkeit der Universitäten bei der Erfüllung der Bedürfnisse der Gesellschaft einzugehen, weder ihre Autonomie oder die ausgeprägte Einmischung des Staates in ihre Entscheidungen zu untersuchen, noch ihren Korporativismus und ihren Versuch als Depot der Intellektualität zu dienen, zu hinterfragen. Auf diese Bildungseinrichtung werde ich Bezug nehmen, weil die

Hochschule, so wie andere Institutionen, einer der Verantwortlichen für die Ausbildung von LehrerInnen ist.

Mit dem Ziel die Gründe für die niedrige Beteiligung der LehrerInnen selbst an ihrem individuellen und kollektiven Lernprozess festzustellen, stellte ich den LehrerInnen und der Schulleitung Fragen über ihre Erstausbildung. Die Antworten darauf wiesen auf institutionelle Probleme wie Verwaltung und Lernmethode hin. Es wurden auch Strategien zur Problemlösung vorgeschlagen.

Wie Institutionen des Hochschulsystems politisch geregelt sind, werde ich hier nicht näher besprechen, aber es ist mir bekannt, dass eine gewisse Distanz zwischen den Ausbildungs- und den Anstellungseinrichtungen existiert. Dies ist das Thema, das ich behandeln möchte und ich bin fest davon überzeugt, dass beide Institutionen viel zu lernen haben, insbesondere, über die Erkennung ihrer Rolle in diesem System.

Eine Leiterin des Gemeindesekretariats für Erziehung und Bildung in Cuiabá sagte:

Letzte Woche⁸¹ besuchten wir ein Seminar auf Einladung der staatlichen Universität. Es war sehr produktiv für mich, da die diskutierte Thematik sich auf die Erst- und Weiterbildung und das Praktikum bezog. Es ging wieder darum die öffentliche Verwaltung des Schulsystems unter Druck zu setzen, damit Weiterbildung angeboten wird und mehr Praktikumsplätze für Hochschulgraduierte geschaffen werden. Da haben wir uns gleich erhoben, denn das Problem kennen wir sehr gut. Ich meine, die Verantwortung, die auf uns in der Erstausbildung geschoben wird, ist eine ungeheure Verantwortung und kein System wird das Problem der schwachen Erstausbildung lösen. Diese Erstausbildung muss die zukünftigen LehrerInnen zu Fachleuten des Lernprozesses ausbilden, unabhängig von dem Kind und seinen Bildungsbedürfnissen. Und was passiert? Alle sozialen Missstände des Schülers werden auf seine Schwierigkeiten beim Lernprozess zurückgeführt und niemals spricht man über Schwierigkeiten beim Lehren. Was wir in die Diskussion einbringen möchten – die Problematik wird hier von uns eingebracht – und mit mir meine ich die Regierungsbehörde und deren öffentlichen Verwaltungen, ist, dass **diese LehrerInnen Fachleute des Lernprozesses für alle Kinder sein müssen, unabhängig von Bildungsbedürfnissen**. Dies scheint noch nicht die Realität bei den Ausbildungseinrichtungen zu sein. (Leiterin des Gemeindesekretariats für Erziehung und Bildung in Cuiabá).(Hervorhebung des Autors)

Natürlich ergibt sich diese Problematik nicht aus einer einzigen Feststellung oder bezieht sich ausschließlich auf eine einzelne Verwaltungsbehörde oder einzelne IES, wo die Hochschule untergebracht ist. Wenn man die von der Leiterin des Sekretariats geäußerte Kritik in Betracht zieht, kann man feststellen, dass eine langwierige Divergenz zwischen dem Lernprozess in der

⁸¹ Das Gespräch fand Anfang September 2007statt.

Hochschule und dem praktizierten Lernprozess in den Schulen vorherrscht. Oder ist es umgekehrt? Versteht die Akademie nicht, was in den Schulen praktiziert wird?

Tardif (2007), Canário (2006) und Schön (2000) behandeln dieses Thema unter dem Gesichtspunkt der Interaktion zwischen den Hochschullehrern (gültig für alle Hierarchieebenen, sofern es um Hochschulbildung geht) und den Schulen. Diesen Autoren zufolge dürfte es keine Trennung zwischen Theorie (von den Akademikern geführt) und der Praxis (der zukünftigen LehrerInnen) geben. Tardif (2007, 288-289) sagt:

Konkret bedeutet dies zunächst, dass die Ausbildungsprogramme für LehrerInnen auf ein neues Gravitationszentrum neu organisiert werden müssen: Die kulturelle (oder allgemeine) und die wissenschaftliche (oder disziplinäre) Ausbildung erworben durch die sekundären Disziplinen (Lern-Psychologie, Soziologie der Erziehung, Didaktik, usw.) müssen mit der praktischen Ausbildung verbunden sein, woraus sich dann ein Referenzmodell bildet, das als Pflicht bei der Berufsausbildung zu berücksichtigen ist.

Canário (2006, 70) betont, dass man die Schulen „als fundamentale Orte des fachlichen Lernprozesses und nicht als reine Orte der Anwendung sehen“ müsse. Auch Tardif (op.cit., 286) kritisiert die Absicht aus der Berufspraxis der LehrerInnen „einen simplen Anwendungsbereich machen zu wollen, in dem Theorien angewendet werden, die außerhalb dieses Bereiches z.B. in Forschungszentren und Laboren entwickelt wurden“. Für beide Autoren muss die Ausbildung auf den Arbeitsplatz von LehrerInnen, d.h. auf die Schule ausgerichtet werden.

Als Schön (2000, 20) spezifisch die Krise der Berufsschulen in den Hochschulen analysierte, sagte er, dass „in den letzten Jahren eine wachsende Erkenntnis festzustellen ist, dass die Forscher mit der Aufgabe die Berufsschulen mit nützlichem Wissen zu versorgen, immer weniger zu sagen haben, was von den Auszubildenden für nützlich gehalten werden konnte“. Vielleicht ist es das, was die oben zitierte Sekretariatsleiterin sich wünscht; es trifft sogar auf die folgende Aussage einer Schulleiterin zu, die diese Aussage mit der einer anderen Lehrerin untermischt:

Vor sechs Jahren habe ich mein Studium abgeschlossen. (...) ich war [während des Studiums] in der Schulklasse und habe die Realität meiner Schulklasse (als Lehrerin) erlebt. Dann besucht man die Universität, man sieht den Professor und man weiß, dass die erworbene Grundlage nicht der Grundlage entspricht, die man im Schulunterricht erlebt. Das ist sie nicht! Das diskutiere ich ganz direkt ... Die Universität sollte sich mehr darum

kümmern, die Lehrer in der heutigen Realität auszubilden, wie sie in der Schulklasse handeln sollen. Sie arbeiten dort mit zu viel Theorie! Die LehrerInnen sind nicht vorbereitet. Sie stoßen auf unzählige Hürden. Heute gibt es nicht mehr die Schüler, zu denen man einst sagte: „Schau mal, lass uns es so machen“ oder „ganz toll, wie du das machst“. Der Schüler von heute lässt sich nichts sagen. Er will davon nichts wissen und der Lehrer kommt hierher und denkt, dass er ... dann betritt die Lehrerin die Schulklasse ohne für diese Arbeit vorbereitet zu sein, obwohl sie ihr Studium an der Universidade Federal de Mato Grosso abschloss. Sie beschwert sich dann bei mir: „Lehrerin [sagt die frisch Graduierte], die Universität hat mich nicht ausgebildet“, um mit diesen Situationen umzugehen. (Leiterin einer Staatsschule in Cuiabá).

Das Problem der fehlenden Grundlage ist direkt mit dem Ausbildungsmodell verbunden, dessen Grundlage auf „Wissensanwendung“ basiert, so Tardif (op.cit. 270). In dieser Struktur erreichen die LehrerInnen die Schule ohne in der Lage zu sein, die Verantwortung zu übernehmen, die ihnen institutionell übertragen wird. Es gibt jedoch, außer dem Faktor der Ausbildung von LehrerInnen, eine andere Art von Problemen. Unter dem Kontext der letzten Aussage ist zu verstehen, dass die Vielfalt und nicht die Zurückhaltung der Schüler Faktoren sind, die das Verhalten der LehrerInnen beeinflussen. In diesem Fall muss man den Blick erweitern, jenseits der Schule und der Hochschule. Es scheint so, dass diese Organisationen sich der Kultur, die der Schüler auf der Straße und durch die Medien erworben hat, noch nicht bewusst sind. Scheinbar arbeiten beide als ob sie mit der Familie, der Kirche und dem Staat die Gruppe der sozialen Gliederung bilden würden. In Wirklichkeit wurden diese „Tempel“ seit einiger Zeit zerschlagen, woraus sich die Frage stellt, warum die Bildungsstruktur immer noch die disziplinären Modelle und die Gewaltenteilung aufrecht erhält. Es stimmt zum Glück, dass die Schüler heute nicht mehr passive Individuen sind. Diese Auseinandersetzung zwischen LehrerInnen und Schülern ist zu erwarten. Gilles Deleuze (2004, 43) machte schon auf die Befürchtung des „Systems“ aufmerksam, den Schülern das Wort geben zu müssen:

Wenn Kinder erreichen würden, dass ihre Proteste oder einfach ihr Anliegen im Kindergarten wahrgenommen würden, würde das genügen, um das ganze Bildungssystem zu unterminieren. Tatsache ist, dass das System, in dem wir leben, *nichts ertragen kann*: dies erklärt seine radikale Zerschlagbarkeit in jedem Punkt und gleichzeitig seine globale Unterdrückungskraft.

Wenn also schon Kinder diese Macht besitzen, ist es glaubwürdig, dass Erwachsene in den IES auch über diese Macht verfügen, obwohl es bekannt ist, dass die Tendenz zum Konformismus beim Älterwerden normal ist. Vielleicht erklärt dies den Gleichmut der LehrerInnen in Bezug auf Veränderungen.

Die Ausbildung von LehrerInnen wurde immer als Grundlage für die Verbesserung der Bildung betrachtet. Wäre es nicht angebracht, nach all der Zeit seit der Verabschiedung der Verfassung und des LDB, die Anwendung der Gesetzgebung zu diskutieren und zu bewerten? Nein, es ist momentan angebracht, Vorschläge zu diskutieren. Dieses Thema erscheint als eine Herausforderung für das Programm für Bildungsförderung (PDE) des Ministeriums für Erziehung und Bildung und stand auf der Tagesordnung der Nationalen Bildungskonferenz, die im April 2008 stattfand. Im PDE ist eine konsequente Anerkennung der von LehrerInnen und Schulleitern geäußerten Kritik in den Interviews. Das Dokument (MEC: 2008, 8) besagt:

Erst- und Weiterbildung der LehrerInnen fordert, dass die öffentlichen Hochschulen sich an die Elementarbildung richten (nicht ihr den Rücken zuwenden). Die Verbesserung der Qualität der Elementarbildung hängt also von der Ausbildung von LehrerInnen ab, was sich direkt in den den LehrerInnen angebotenen Chancen herausbildet.

Man kann den positiven Aspekt der Einbeziehung dieses Themas in den PDE-Rahmen bestätigen, da es sich um ein offizielles Dokument handelt, das als Richtlinie für Bundesstaaten und Gemeinden dient. Gleichzeitig stellt solch ein Zitat die Anerkennung der Ineffizienz des Staates dar, was mich dazu bringt, das obere Zitat als Selbstkritik des MEC zu verstehen. Letztendlich ist das Ministerium für die IES verantwortlich und, wenn darauf geachtet wird, dass diese Einrichtungen nicht der Elementarbildung ihren Rücken zuwenden sollen, bedeutet dies, dass die Kritik der Sekretariatsleiterin von Cuiabá zutrifft.

Im Dokument der Nationalen Bildungskonferenz kommt das Problem auf. Die Forderungen aus diesem Dokument besagen, dass die IES die Artikulation zwischen Theorie und Praxis, die Integration und den interdisziplinären Lehrplan zu beachten haben, wobei der Schwerpunkt auf

kulturelle und soziale Aspekte gelegt wird. Bis wann wird man die Theorie denjenigen, die das Wissen haben, zuschreiben? Würde das Gegenteil bedeuten, dass, wer die Theorie in die Praxis umsetzt, kein Wissen hat? Ist denn Theoretisieren keine praktische Übung?

Es gibt Fragen, die man am besten nicht beantwortet. Aber es gibt Antworten, die man nicht verschweigen kann. Für Deleuze (2004, 41) besteht ein scheinbar unnötiger Streit, da

die Praxis mitunter als Anwendung der Theorie nicht als eine Folge verstanden wird; manchmal wird sie sogar als Grundlage für die Theorieentwicklung, als Schöpfer einer zukünftigen Theorieform betrachtet. Auf jeden Fall, in beiden Betrachtungsweisen, werden ihre Beziehungen als ein Prozess der Totalisierung aufgefasst.

Der Autor zieht die Parteilichkeit und die Fragmentierung dieser Konzeptionen in Betracht; beide stießen auf Hürden, die eine Partnerschaft erschweren. Die Theorie „ist immer lokal, bezogen auf ein kleines Sachgebiet“ und kann sich auf ein anderes Sachgebiet erstrecken, so Deleuze. Die Theorie und die Theoretiker sind heftige Verfechter ihrer Auffassungen. Aus diesem Grund benötigen sie eine Verlängerung als Anwender und als Verteidigungsstrategie tun sie alles, um die Kontroverse zu verhindern. Schließlich „gehört es zu der organisatorischen Logik jedes Systems, Ideen und Informationen zu widerstehen, die als nicht adäquat empfunden werden oder die nicht assimiliert werden können“, so Morin (2001, 22).

Gleichfalls ist die Theorie Träger von vorübergehenden Gewissheiten und nährt die Macht mit der Produktion der Wahrheit. Diese erscheint in der Form von Wissen und ist, in der vorherrschenden Struktur des Wissens, nur von Wert, wenn das Wissen durch theoretische Feinheit herausgearbeitet wird. Dies trägt den Stempel der Souveränität. Das bedeutet, dass es jemanden gibt, der für andere sprechen kann. Diese Situation setzt sich also dem Emanzipationsprinzip entgegen. Wenn von der Ausbildung von LehrerInnen die Rede ist, dann sollte allen die Wissensvielfalt zugänglich sein und nicht eine Richtung vorgeschrieben werden, die auf die Wahrheit hinweist.

Die in einem Ausbildungskurs für LehrerInnen zu erwartenden Verhältnisse – soziale Akteure, die mit sozialen Subjekten in einer sozialisierenden Funktion umgehen – sollten darauf zielen, dass dieser eingeräumte Vorzug als Thema in der Mathematik, der Philosophie und der Soziologie diskutiert und nicht als eine Methodologie zum Überzeugen angewendet wird. Die LehrerInnen zu

beobachten, die die zukünftigen LehrerInnen ausbilden, ist der Spielraum für das „Weitergeben“ einer Auffassung, einer Theorie, schließlich eine Wahrheit zu vergrößern. Natürlich leitet dies den Weg für die Dekonstruktion von Idolen, Mentoren für Menschenmengen, Hütern des Wissens ein. Tatsache ist, dass der Versuch die Theorie über die Praxis zu stellen, eine Aktion von Gruppen ist, die am Rande des Fundamentalismus stehen.

Gleichgewicht und Respekt zwischen Theorie und Praxis zu erlangen, ist ein langer, schwieriger Weg, insbesondere in der Ausbildung von LehrerInnen. Dieser Weg wird jedoch länger, wenn die gemachten Erfahrungen der Bundesstaaten und Gemeinden in der Verbindung zwischen Theorie und Praxis nicht beachtet werden⁸².

Im Bundesstaat Acre zeigten die Aussagen der Befragten, dass ein Paradigmenwechsel im öffentlichen Dienst stattgefunden hat, der sich auch auf die Ausbildung von LehrerInnen auswirkte. Laut Almeida Júnior (2006) gab es in Acre einen Missstand, der an erster Stelle bekämpft werden musste: die Einstellung von LehrerInnen ohne eine Mindestqualifikation. Er schreibt in seiner Master-Arbeit:

Streng gesehen kümmern sich die Einrichtungen nur um die Weiterbildung. Jedoch war der öffentliche Sektor in der Vergangenheit für die Einstellung – aus Bedarf oder aus Mangel an Kontrolle – von einer großen Anzahl an LehrerInnen ohne den gesetzlich geforderten Ausbildungsabschluss verantwortlich und musste somit die Erstausbildung der Eingestellten übernehmen. Es geht nicht an erster Stelle um den rechtlichen Aspekt⁸³, der nur den Angestellten verantwortlich macht. Es geht vielmehr darum, dass dies die Bedingung darstellt, damit die Bildung zufriedenstellende Ergebnisse in der Schulleistung erreichen kann.

In dieser Bemühung um den Lehrerabschluss wurden 1.844 LehrerInnen durch das vom Ministerium Erziehung und Bildung / Fundescola geförderte Programm Proformação⁸⁴

⁸² Gatti (1997) behandelt die entwickelte Arbeit von zwei öffentlichen Universitäten im Bundesstaat Mato Grosso, nämlich der Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) und der Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), im Kapitel „Movimento de Renovação: alternativas em experimentação“, im Buch *Formação de Professores e Carreira – Problemas e Movimentos de Renovação*.

⁸³ Hinweis auf die 5-jährige Pflichtzeit (2003 war die Schlussfrist), um die Anzahl der unqualifizierten LehrerInnen ohne Bildungsabschluss (Magistério/Sekundarschule) auf Null zu reduzieren. Dies ist die Mindeststudienzeit für das Lehramt in der Grund- und Hauptschule (Primarschule).

⁸⁴ Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício (ein Ausbildungsprogramm für praktizierenden LehrerInnen), umfasst die Regionen Norden, Nordosten, Mittelwesten; es ist verantwortlich für die Qualifikation von über 30.000 LehrerInnen in den 17 Bundesländern, die diese Regionen bilden. Seit 2004 ist das Programm auch in den anderen Bundesländern vorhanden.
„Früher schrieb ich die Aufgaben an die Tafel, setzte mich und wartete bis die Schüler sie gelöst hatten. Jetzt bin ich anders, ich bin eine Freundin der Schüler, ich bin nicht mehr so dominant. Die Dynamik im

ausgebildet. Nach dem Lehrerabschluss mit einem mittleren Ausbildungsgrad (Magistério/Sekundarschule) bestand die Nachfrage nach einer Ausbildung mit einem Hochschulabschluss. Auf diese Weise wird deutlich, dass in beiden Sphären die Nutznießer der Ausbildung sich gleichzeitig in einem Prozess der Graduierung (Theorie) und der Ausübung des Berufes (Praxis) befinden. Das Interesse beide Stufen zu verbinden, die viele getrennt sehen möchten, war eine der Herausforderungen, vor denen die Anstellungseinrichtungen und die Ausbildungseinrichtung in Acre standen.

Laut Almeida Júniors Bericht (op.cit.) wollte die Staatsregierung ein Institut für Hochschulbildung schaffen, um die Nachfrage von über vier Tausend LehrerInnen zu decken, die keinen Hochschulabschluss hatten. Seiner Ansicht nach begründete sich die Absicht der Staatsregierung darin, dass „die Entfernung zwischen der akademischen Ausbildung in den Hochschulen und der notwendigen Lehrpraxis in Schulklasse immer die Leitung des Sekretariats störte.“ Die Dimension dieser Herausforderung und die niedrige Fähigkeit zur Durchführung dieser Idee führten dazu, dass das Sekretariat für Bildung und Erziehung für andere Faktoren in Betracht zog, wie:

- 1) Die ungenutzte Kapazität der Staatsuniversität des Bundesstaats Acre (UFAC); 2) den symbolischen Wert für LehrerInnen an der Staatsuniversität zu studieren; 3) das von der UFAC gezeigte Interesse sich an der Umsetzung des Projektes zu beteiligen, was den Erwartungen hinsichtlich des Instituts für Hochschulausbildung entsprach.

Hier wird ein Schlüsselbegriff zum Erfolg genannt: Beteiligung an der Umsetzung des Projektes. Diese Haltung, so scheint es mir, berücksichtigt, dass die Universität ihren Wert hat – an der Universität zu studieren ist für Studenten von großer Wichtigkeit, besonders aufgrund ihres Status als akademischer *locus*. Die Universität muss sich auch öffnen, um die Forderungen der Anstellungseinrichtungen erfüllen zu können. Das Sekretariat für Erziehung und Bildung ist immer ein einstellendes Organ für Absolventen des IES, schließlich ist der Staat der Hauptarbeitgeber⁸⁵.

Unterricht hat sich sehr geändert. Was ich hier lerne, wende ich an, ich transformiere es. Im Biologieunterricht, als ich mit Lebewesen arbeitete, brachte ich nur Bilder aus den Büchern zum Ansehen. Heute bringe ich Pflanzen, sogar ein Küken brachte ich mit, und wir haben den Zoo, im Park Chico Mendes, besucht, um die Tiere näher zu betrachten. Dasselbe geschah im Mathematikunterricht, bei den Divisions- und Subtraktions-Rechnungen. Früher machte ich die Aufgaben an der Tafel. Jetzt benutze ich Flaschendeckel, Spielgeld, gedrucktes Geld für Kauf- und Verkaufssituationen. Die Kinder sehen es konkret, ich simulierte den Verkauf von Getränken mit ihnen. Ich gab ihnen Scheine von 5,00 Reais, damit sie bei den Klassenkameraden Getränke für 1,00 kauften. Für die Divisionsrechnungen habe ich viele kleine Steinchen benutzt, das klappt wunderbar.“ Entnommen aus dem „Diário de campo de Rio Branco, AC“ In „Proformação: Avaliação Externa“ (MEC, 2003)

⁸⁵ Nach Angaben des INEP/MEC (2006) stellte der Staat in den Bereichen Kindergarten, Primar- und Sekundarschulen, Bildung für Jugendliche und Erwachsene und Förderschulen 81,2% (2.363.602

Folglich liegt es in seinem Interesse einzugreifen in Modell, Inhalt und in die herzustellenden Verhältnisse zwischen Auszubildendem (IES) und Auszubildendem (zukünftigen LehrerInnen). Was bedeutet hier eingreifen? Mit Sicherheit bedeutet es nicht sich in die Autonomie einer anderen Einrichtung einzumischen. Jedoch, wenn das einstellende Organ (Sekretariat für Erziehung und Bildung) die Ausbildungsergebnisse von den IES für akzeptabel hält – auch wenn es sich dessen bewusst ist, dass das Gegenteil der Fall ist – dann ist das ein Zeugnis der Verantwortungslosigkeit. Diese Vorwürfe reichen zum Verständnis aus, dass soweit die LehrerInnen eine unpassende Ausbildung bekommen und anschließend das einstellende Organ keine strengen Kriterien hinsichtlich des Zugangs und der Bewertung der Schulpraktika besitzt, zweifellos eine höhere Investition in die Fortbildung von LehrerInnen nötig sein wird. Wenn das Sekretariat für Erziehung und Bildung also mit der Bildungsqualität befasst ist, die eng mit guten LehrerInnen in Zusammenhang steht, dann soll es in die Erstausbildung eingreifen.

Die Partnerschaft zwischen dem Bundesstaat Acre und der Hochschule war für beide Seiten finanziell von Vorteil⁸⁶. Der Autor betont, dass dies nicht die wichtigsten Gewinne waren, sondern, dass

die Anwesenheit von LehrerInnen aus dem Bildungssystem mit ihren Lehrerfahrungen die Atmosphäre in der Hochschule entgiftet hat, die normalerweise die Realität der Schulen nicht vertrug. Aus der Atmosphäre im akademischen Umfeld entstand eine neue Haltung bei den LehrerInnen, die nicht nur ihre Lehrpraxis in den Schulen verstärkt reflektierten, sondern auch ein höheres Selbstwertgefühl erfuhren, vor allem in der Schule, wo sie gegenüber den anderen Kollegen einen niedrigeren Status genossen.

Almeida Júnior deutet auf andere Vorteile hin, wie auf die Entgiftung der Atmosphäre in den Hochschulen, die „ normalerweise die Realität der Schulen nicht vertrugen“. Aus der Sicht des Autors ist diese „Lufterneuerung“ auf die Erfahrung der LehrerInnen zurückzuführen, die in die Akademie ein anderes Wissen brachten, das aus einer von gesellschaftlichen Widersprüchen übersäten Praxis stammte. Vor allem zählt dazu, was diese LehrerInnen im Laufe ihrer Schuljahre gelernt haben. Dies ist zweifellos ein Beispiel für den kollektiven Lernprozess, wenn praktizierende

LehrerInnen) ein, während der Privatsektor 18,8% (545.271 LehrerInnen) anstellte. Siehe <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>

⁸⁶ Finanziell gesehen wurde der Staat begünstigt. Die jährlichen Kosten pro Hochschulstudent betragen 8.000 Reais. Durch die Vereinbarung wurde dieser Betrag für den gesamten Kurs auf 4.000 Reais reduziert. Vorher kostete der Kurs 32.000 Reais, was 12,5% des normalen Betrages entspricht. Für die Universität, die eine ungenutzte Kapazität hatte, bedeutete dies auch einen finanziellen Gewinn.

LehrerInnen mit einem mittleren Ausbildungsgrad eine Hochschulausbildung als Studenten antreten. Natürlich, wenn die andere Seite (die Hochschule) ihre Rolle als Lernende akzeptiert.

Der Zustand der Schullehrer als Lernende kann als verpflichtender, rechtlicher Wunsch gesehen werden; es ist aber eine soziale Verantwortung, beruflich besser qualifiziert zu sein. Das ist der Aspekt, den ich versuche zu verstehen: Was geschieht mit den LehrerInnen, die sich jetzt in der Lage des Schülers befinden? Die erste Antwort war positiv, wenngleich mit Einschränkungen:

Es gab einige Hochschullehrer, die sich so äußerten: „Ich habe die Theorie, aber ihr habt einen Schatz – die Praxis. Ich glaube, dass wir nicht lehren, sondern Erfahrungen austauschen werden. (Lehrerin an der Schule João Paulo II, Rio Branco).

Auf diese Weise entsteht der Glaube, dass der Lernprozess zwischen den Subjekten vollkommen in Erfüllung gegangen ist. Der Hinweis der Hochschullehrerin (wir werden Erfahrungen austauschen) war eine Lehre und ein Wunsch für den Lernprozess. Es mag gleichzeitig den Lernenden/LehrerInnen beigebracht haben, wie sie mit ihren Schülern umgehen sollten. Darin sehe ich einen prozessualen Kreislauf des Lernprozesses und der Ausbildung. Dies trifft auf Freires Äußerung (2008, 24) zu, dass von Beginn des Prozesses „es [den Subjekten] immer deutlicher wird, dass, obwohl untereinander unterschiedlich, wer Bildung betreibt, bildet sich selbst und bildet weiter; wer gebildet wird, bildet sich selbst und betreibt auch Bildung.“

Eine andere Hochschullehrerin sagte, dass der Pädagogik-Kurs

(...) ein Austausch war. Als wir im Labor waren, haben wir die Bedürfnisse vorgetragen. Was unsere Schüler [machten], wurde erzählt. Denn die Studenten, die Pädagogik nicht über diese Partnerschaft studieren, haben kein Labor, wie wir es haben. Wir haben die Erfahrung eingebracht und haben Wissen für unsere Arbeit mit den Schülern erworben. (Lehrerin an der Schule Mozart Donizet, Rio Branco).

Die Berichte der LehrerInnen zeigten, dass die Investition in die Alphabetisierung einen entscheidenden Faktor für die Verbesserung der Bildung im Bundesstaat Acre war. Dies ist gut nachvollziehbar, gerade wenn man es empirisch analysiert. Wenn Kinder keine gute Grundbildung genießen, dann sind ihre Chancen auf eine spätere positive Entwicklung beschränkt, denn unter einigen LehrerInnen der nachfolgenden Klassen herrscht eine Tradition, die auftauchenden

Probleme nicht korrigieren zu wollen. Sie behaupten sie seien keine Grundschullehrer, die ihnen das Lesen beibringen würden.

Den Befragten zufolge wurde schon beim Prozess der Qualifikation die Thematik der Alphabetisierung als ein Problem behandelt. Eine Sekretariatsleiterin der Hauptstadt Rio Branco sagte: „Wir haben es geschafft, dass die Hochschulausbildung, die vom Bundesstaat Acre allen LehrerInnen ohne Hochschulabschluss angeboten wurde, bei der Alphabetisierung schon Inhalte des PROFA⁸⁷ berücksichtigte, wie der MEC es zu dieser Zeit wünschte“.

Den Berichten der LehrerInnen/Lernenden zufolge erhielten sie, als dieses Thema in der Hochschule zur Diskussion gestellt wurde, nicht nur eine qualifizierte Erklärung eines Hochschullehrers, sondern sie machten aus diesem Moment ein Diskussionsforum, um Gründe und Lösungen festzustellen, die sie aus ihren vielfältigen Erfahrungen erkannten.

Dieses Beispiel hat einen Namen: Dem Studenten das Wort erteilen (in diesem Falle den LehrerInnen mit Sekundarschul-Abschluss). Tardif (op. cit., 240) sagt, dass die Hochschulen in den USA und Kanada „wichtige Fortschritte bei der Einführung von Lehrplänen für die Ausbildung von LehrerInnen gemacht haben, worüber die berufstätigen LehrerInnen eine gewisse rechtliche, politische und praktische Kontrolle haben“. Dies, fügt der Autor hinzu, führe zu der Erkenntnis, dass die LehrerInnen „Subjekte des Wissens“ sind, und dass „sie das Recht haben sollten sich über ihre eigene berufliche Ausbildung zu äußern“. Im diesem Sinne lenkt Nóvoa (1995, 26) unsere Aufmerksamkeit auf die Organisation dieser Kurse. Er sagt: „Die Ausbildung von LehrerInnen ist wahrscheinlich das heikelste Gebiet innerhalb der derzeitigen Veränderungen im Bildungssektor: Hier werden nicht nur Fachleute ausgebildet; hier wird einen Beruf gestaltet“.

Zurück bei den Berichten der Befragten muss ich jetzt den vorhandenen Widerspruch aufzeigen und breche damit diese Harmonie. Eine Lehrerin sagte mir, dass sie und andere Kolleginnen zu Beginn des Kurses diskriminiert wurden, weil sie keinen Lehrerabschluss besaßen und älter waren. Deswegen mussten sie sich Bezeichnung anhören wie „Fakultät der Omas“ oder „Fakultät der Senioren“. Laut der Lehrerin gab es keinen „beruflichen Respekt, als ob wir kein Wissen hätten“. Anschließend trug sie eine Diskussion mit einer Hochschullehrerin vor:

Einige Hochschullehrer waren sehr arrogant am Anfang. Ich vergesse nicht, wie eine

⁸⁷ PROFA ist ein Programm der Bundesregierung zur Ausbildung von Alphabetisierern.

Hochschullehrerin sich vorgestellt hat: „Ich heiße sowieso und bei mir herrscht folgendes Verhältnis: Ich bin die Lehrerin, ihr seid die Schüler“. Es gab eine Distanz zwischen uns. „Und, wenn ihr sprechen wollt, meldet euch, ich mag nicht, dass man mich unterbricht“. Das hat mich sehr wütend gemacht. Ich sagte: „Hören Sie, verzeihen Sie mir, aber, wenn ich so eine Haltung in der ersten, zweiten, dritten oder vierten Klasse haben werde, dann ist es besser, ich gebe den Beruf auf. Wenn ich nicht kommunizieren kann, dann wird es schwer werden“. Es wurde zu einer Zeit des Grauens. Die älteren Damen hatten große Angst. Eines Tages rief ich sie [die Hochschullehrerin] und meinte zu ihr: „Wir respektieren Ihre Haltung, aber ich bin eine Lehrerin wie Sie“. Sie schüttelte den Kopf und sagte: "Sie sind sehr mutig!"

Wichtiger als die Feststellung der „Arroganz“ der Hochschullehrerin in dieser Aussage ist die Weigerung der befragten Lehrerin, sich dieser Arroganz zu unterwerfen. Natürlich ist es ein bedauerliches Ereignis, aber es zu betonen, würde heißen, Charakterschwäche zu betonen. Als die Lehrerin sich auf ihren Beruf bezog und erkannte, dass sie eine solche Haltung gegenüber ihren Schülern nicht haben durfte, zog die Lernende eine Parallele zwischen den beiden Berufsverhltnissen. Dies ist wünschens- und empfehlenswert. Leider haben LehrerInnen kaum die Gelegenheit ihren Kollegen beim Unterrichten zuzusehen. Als Lernende haben sie eine gute Gelegenheit dazu. Ich komme auf Paulo Freire (2008, 62) zurück:

Der Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer für ihre Rechte und ihre Würde muss als ein wichtiges Element ihrer Lehrpraxis als ethische Praxis verstanden werden. Diese befindet sich nicht außerhalb der Lehrpraxis, sondern ist integraler Bestandteil dieser Praxis. Der Kampf um die Würde der Lehrpraxis ist ebenso Bestandteil dieser Tätigkeit wie der Respekt, den der Lehrer gegenüber der Identität des Schülers, seiner Person und seiner Daseinsberechtigung aufzubringen hat. (2008, 62)

In der Aussage des berühmten Pädagogen ist „ethische Praxis“ der Schlüsselbegriff. Ethik erlaubt keine Vorurteile. Sie erlaubt keine Überheblichkeit. Weil ich auch diesen Gedanken hege, werde ich bei den Vorschlägen der angeführten Partnerschaft verbleiben. Als die LehrerInnen in Bezug auf die oben beschriebene Situation danach gefragt wurden, was sie aus diesem Zitat gelernt hatten, sagte eine andere Lehrerin

als wir uns selbst in der Situation von Lernenden befanden, merkten wir, dass wir uns auch mehr Verständnis von Seiten des Lehrers wünschten. Das heißt nicht, dass wir zuvor im Unterricht [den Schülern] keine Aufmerksamkeit schenkten, aber es hat sich verbessert.

(...)

wir beobachteten, dass sie uns Beharrlichkeit lehrten, uns dazu brachten, mehr zu forschen. Sie dienten sogar als Vorbild. Sie haben uns motiviert ... Ein Mensch vermittelt auch Wissen durch seine Handlungen. Manchmal muss man gar nicht viel reden. Es kann schon reichen,

wenn jemand ein gutes Beispiel abgibt.

(...)

- Wurde der Unterricht besprochen? (Interviewer)

- Es war ein Dialog.

- Habt ihr euch Gedanken über die Arbeit gemacht? War es beim alltäglichen Unterrichten möglich, Veränderungen in die Lehrpraxis einzubringen? (Interviewer)

- Sicherlich! Was wir dort sahen, diente unserer Lehrpraxis.

- Habt ihr unter euch eure Schwierigkeiten, eure Veränderungsversuche diskutiert? (Interviewer)

- Wir haben viel über unseren Lernstoff gesprochen, die Mängel, die Veränderungen. (Lehrerin an der Escola João Paulo II, Rio Branco-AC)

Dies könnte man der Partnerschaft mit dem Sekretariat für Erziehung und Bildung als Verdienst zuschreiben. Bei der Festlegung, dass die Partnerschaft mit der Hochschule Wert auf die Erfahrung legen sollte, wurde das Ziel durch die Sicherstellung des Studienabschluss und die Erhöhung des Selbstwertgefühls der LehrerInnen im Lernprozess erreicht. Übrigens führte dieser Faktor – die Einbeziehung der Erfahrung – dazu, dass die normativen Institutionen die Reduzierung der Unterrichtsstunden in Pädagogik von vier auf drei Jahre zuließen.

Die aus den Gesprächen stammenden Informationen belegen, dass bei den IES eine Aufnahme des „Erfahrungswissens“ (Tardif) stattfand, das von den studierenden LehrerInnen vermittelt wurde. Beim Wissensaustausch erhielten die Lernenden Zugang zum „Wissen aus der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik“ (op.cit.). Daher lässt sich annehmen, dass das Ergebnis der Summe dieser Faktoren zur Weiterentwicklung aller Beteiligten geführt hat. Ganz bestimmt ist das der Fall bei den Lernenden, denn das ist im Diskurs der LehrerInnen festzustellen, dessen Inhalt nachhaltige theoretische Fundamente aufweist.

Meiner Ansicht nach bedeutet diese Partnerschaft einen Gewinn für die Wissenschaft und die Forschung. Der Meilenstein dafür war der Wiedereinsatz der Berufslehrer „als Subjekte des Wissens“. Ab diesem Punkt wurde „im Allgemeinen die Frage der Subjektivität oder des Akteurs wieder in den Mittelpunkt der Forschungen über Bildung und Schule gestellt.“ (op.cit., 229). Im Kern dieser Feststellung steht die Notwendigkeit, die LehrerInnen als Fachleute zu betrachten, die über Wissen verfügen. Im Wesentlichen können und sollen sie über ihre Berufspraxis nachdenken

und nicht erst darauf warten, dass Spezialisten ihnen zeigen, wie sie zu arbeiten haben. Beim unkritischen Handeln sind sie nicht mehr als Nachahmer von Modellen.

Eine wichtige Rolle der Hochschulen ist es, die Reflexion zu fördern. Mit einem Blick jenseits der Bücher kann dies bewerkstelligt werden. Genauso ist es wünschenswert, dass die theoretischen Reflexionen in den Büchern den LehrerInnen der Grundbildung zugänglich sind, damit sie ihre Sicht als Subjekte des Wissens erweitern können. Für Giroux (1997, 196) „müssen die Ausbildungseinrichtungen für den Lehrerabschluss als öffentliche Sphären aufgefasst werden“ und sie müssen „Programme entwickeln können, in denen die zukünftigen LehrerInnen als Intellektuelle des Wandels ausgebildet werden, die dazu fähig sind Werte wie Freiheit und Demokratie zu bestätigen und zu praktizieren.“ Die von Giroux vorgeschlagene Richtung beschränkt sich nicht darauf, die Verantwortung den Erstausbildungseinrichtungen zuzuweisen, fasst sie aber als Organisationen auf, die über natürliche Mechanismen zur Überzeugung verfügen. Wenn „jemand überzeugt, überzeugt er jemanden“ (Platon, in Górgias) - folglich wäre es bei der Beziehung zwischen LehrerInnen und Schülern wünschenswert, dass Denken und Handeln in der Demokratie zusammenfließen würden, unabhängig davon, auf welchem Niveau sich dies abspielen würde. In diesem Fall gewinnt die Aussage „zu verstehen, was der Schüler zu sagen hat“ an Gewicht, denn, in Giroux's Worten, würde das heißen „dem Gebiet der Symbole, der Sprache und der Gebärden Leben verleihen“. In einem Wort, der Problematisierung im Bildungswesen Raum lassen, sei sie politischer, kultureller oder sozialer Natur.

Schließlich ist es an der Zeit, die Versöhnung zwischen Theorie und Praxis herbeizuführen. In meinem Verständnis würden diese beiden Substantive nicht so eine Polemik hervorrufen, wenn sie nicht etwas Gemeinsames hätten; als ob sie zu einem Zusammenleben nicht fähig wären, in dem jeder seine Aufgabe erledigt, um sich zu ergänzen. Eine benötigt die andere. Für Deleuze (2004, 41) „ist die Praxis eine Reihe von Ablösungen von einer Theorie zur nächsten und die Theorie ist eine Reihe von Ablösungen von einer Praxis zur nächsten. Keine Theorie kann sich entwickeln, ohne auf eine Mauer zu stoßen, die nur mit der Praxis überwunden werden kann.“ Wenn Paulo Freire (2008, 38) auf die kritische Reflexion über die Praxis aufmerksam macht, erklärt er, dass das spontane Wissen ohne „methodische Konsequenz, die die epistemologische Neugierde des Subjekts charakterisiert“ ein „naives Wissen“ erzeugt. Deshalb führt Freire fort,

ist es grundlegend, dass in der Lehrerausbildung der Student erkennt, dass das unverzichtbare richtige Denken weder ein Geschenk der Götter ist, noch sich in den Schriften von Professoren findet, die als intellektuell Erleuchtete aus dem Zentrum der Macht heraus schreiben, sondern ganz im Gegenteil: das richtige Denken,

welches das naive Denken übertrifft, muss durch den Lernenden selbst entwickelt werden, in Zusammenarbeit mit dem ihn ausbildenden Professor.

Die Vereinigung zwischen Auszubildenden und Ausbildenden liegt in der Eigenart unserer sozialen Berufung, die zum kontinuierlichen Lernen führt. Natürlich ist ein zusätzliches Element in Freires Aussage enthalten – nicht unbedingt für eine weitere Antithese – aber für die Erweiterung der Perspektive. Es geht darum, die Naivität mit Reflexion zu bekämpfen. Die Reflexion, die die Annahme einer einzigen, unveränderlichen und possessiven Wahrheit verhindert, stellt sich vielmehr der reinen technisch-rationellen Übung gegenüber. Für Freire ist die Reflexion eine Kritik-Übung über die Praxis, ein Gedanke zweiten Grades, ein „reflectere“ (Saviani).⁸⁸

Reflektieren ist eine Übung zur Bewusstseinsweckung. Brookfield (1987, apud Day, 2005, 50) postuliert, dass, wenn wir kritische Denker werden, wir ein Bewusstsein darüber entwickeln, wie wir und die anderen handeln. Er fügt hinzu, dass

wir auf den Kontext aufmerksam werden, in dem unsere Handlungen und Ideen sich entwickeln. Wir werden skeptisch gegenüber raschen Lösungen, alleingültigen Antworten und universellen Wahrheiten. Außerdem eröffnen sich uns neue Alternativen zur Weltanschauung und zu unserem Verhalten in dieser Welt ... Wenn wir kritisch denken, treffen wir selbständig unsere Urteile, Wahlen und Entscheidungen, anstatt zuzulassen, dass andere es in unserem Namen tun. Wir weigern uns, die Verantwortung zur Entscheidung über die Bestimmung unserer individuellen und kollektiven Zukunft in den Händen derjenigen zu lassen, die besser wissen wollen, was für uns das Beste ist. Wir beteiligen uns aktiv an der Schaffung unserer persönlichen und sozialen Welt. Zusammengefasst heißt es, dass wir die Realität der Demokratie ernst nehmen.

Mit dem Reflektieren über die Reflexion soll deutlich werden, dass sie sowohl zur Theorie als auch zur Praxis der LehrerInnen gehört und gehören soll. Die kritische Reflexion kann dabei helfen, dass LehrerInnen weder Bauchredner der Technokratie werden, noch dieses Bild der Passivität an ihre Schüler weitergeben, als ob sie Marionetten wären. Dieser Hinweis stellt die LehrerInnen in den Mittelpunkt einer Forschung, damit ihre Meinungen beim Entwurf einer Bildungsreform

⁸⁸ Saviani zufolge (1996, 16) „stammt das Wort von dem lateinischen Verb 'reflectere', was 'zurückgehen' bedeutet. Es ist also ein wieder-denken, d.h., ein Gedanke 2. Grades. Wir könnten also sagen, wenn jede Reflexion ein Gedanke ist, ist nicht jeder Gedanke eine Reflexion. Diese ist ein bewusster Gedanke von sich selbst, in der Lage sich zu bewerten, den Adäquatheitsgrad zu überprüfen, den sie mit sachlichen Daten unterhält; in der Lage, sich an der Realität zu messen. Man kann Eindrücke und Meinungen auf wissenschaftliche und technische Kenntnisse anwenden, indem man sich über ihre Bedeutung fragt. Reflektieren ist wiederaufnehmen, die vorhandenen Daten überdenken, überarbeiten, untersuchen, auf einer ständigen Suche nach der Bedeutung zu sein: und gründlich überprüfen, aufmerksam sein, vorsichtig analysieren.“

wertgeschätzt werden. Dieser Schritt zur Veränderung fordert jedoch einen doppelten Einsatz: die differenzierte Entscheidung des Forschers (Akademiker) sowie einen Widerstand seitens der LehrerInnen, sich nicht als reine Nachsprecher sehen zu lassen. In dieser Perspektive würden die LehrerInnen als „Subjekte des Wissens, als Schauspieler gesehen werden, der immer über Theorien, Kenntnisse und Wissen seiner eigenen Handlungen verfügt und sie entwickelt“, Tardif (op.cit. 235).

Zum Ende dieser Darlegung ziehe ich den Schluss, dass es ein Defizit in der Erstbildung gibt, das den LehrerInnen große Verluste beibringt. Dieser Verlust wird an die Schüler weitergegeben. In diesem Prozess gibt es keine Sieger. Die niedrige von LehrerInnen genossene Wertschätzung, die sich aus dem Mangel an Informationen und Kenntnissen ergibt, hat ihren Ursprung möglicher Weise in der Sekundarschulbildung.

Schließlich hat die Mehrheit der LehrerInnen ihre Lehrerausbildung nach diesem Bildungsmodell abgeschlossen, das von Organisationen wie MEC, dem Sekretariat für Erziehung und Bildung und den Absolventen kritisiert wird. Die kritische Reaktion ist der erste Schritt für eine effektive Handlungsentscheidung, was meiner Ansicht nach die Festlegung von Kriterien in den von diesen Organisationen betriebenen Partnerschaften fordert. Die Lehrerausbildungskurse erhalten von den IES-Leitern (Zuständigkeitsbereich des MEC) wenig Aufmerksamkeit, vielleicht weil sie eine schwache Reaktion im Sekretariat für Erziehung und Bildung erwarten. Ich glaube nicht daran, dass die IES dazu fähig sind, durchgreifende Veränderungen zu Gunsten des Lehramtes durchzuführen. Das Lehramt bedeutet nicht, einen hohen Status zu genießen, aber es muss auch nicht unbedingt Verluste mit sich bringen. Manchmal bringt es Gewinne ein, besonders, wenn dieselbe IES und ihre Akademiker – die Produzenten ineffizienter Universitätsausbildung – dazu eingeladen werden, Qualifikations- oder Weiterbildungsprogramme zu betreuen, die von den Sekretariaten für Erziehung und Bildung unterstützt werden.

Was machen sie normalerweise in diesen Qualifizierungsprogrammen? Sie versuchen die Theorie in Verbindung mit der Praxis zu bringen. Wenn sie aus der IES kommen, erinnern sie sich, dass der Lehrplan integriert werden muss. Es existieren zwei Haltungen: in den IES bewahren sie die akademische Überheblichkeit, aber in der anderen Einrichtung akzeptieren sie die Forderungen des Marktes. Letztendlich muss man den „Kunden“ bedienen, der den Qualifizierungs-Dienst in Anspruch nimmt.

Natürlich ist der Hochschulabschluss wichtig und wünschenswert, aber, wenn den Studenten auf diesem Niveau nicht beigebracht wird, wie die verschiedenen Wissenschaften in Verbindung zu bringen sind, wird er bestimmt diese Trennung in der Lehrpraxis mit seinen Schülern aufrecht erhalten; er wird die Haltung des *ensinagem*⁸⁹ beibehalten. Diese trennende Struktur in der Erstausbildung zwischen Theorie und Praxis wird im Laufe des Berufslebens der LehrerInnen in den Primarschulen reproduziert werden.

3.3.2 Curriculare Parameter und Umsetzung in der Praxis

Das Schulcurriculum stammt aus dem lateinischen Wort *curriculum* und, Historikern zufolge wurde es vom renommierten Rhetoriker Cicero zum ersten Mal verwendet, der im Jahr 43 v. Chr. starb. Cicero verwendete den Begriff *curriculum vitae* und, laut David Hamilton (1993), wurde dieses Wort in umgewandelter Version in den Bildungssektor übertragen, bis es die Bedeutung gewann, die wir heute kennen.

So wie Hamilton bringt auch Saviani (1994) den Ursprung des Begriffes Curriculum wieder ans Licht und zeigt außer den geschichtlichen Hintergründen die Möglichkeit auf, das Curriculum mit den Werken von Vygotskij und Piaget in Verhältnis zu bringen. Beim Versuch eine Gesamtidee für die Elemente des Schulcurriculums vorzustellen, bespricht Zabala (2002) die Notwendigkeit einen komplexen Gedanken als Orientierung für das Schulcurriculum anzuwenden. Keiner dieser Autoren missachtet die Referenzen von Comenius, La Salle, Durkheim über dieses Thema. Das trifft auch nicht auf mich zu, denn ich sammle auch Informationen bei Dewey (2002), Giroux (1997) und Tardif (2007). Bei einer anderen Betrachtungsweise werde ich mich auf die rechtliche Grundlage des MEC berufen, um die Einführung der nationalen curricularen Parameter zu erläutern.

Das Wort Curriculum in dem Sinne, wie wir es heute im Bildungsbereich verwenden, erscheint erstmals im *Oxford English Dictionary*, das auf dessen Verwendung im Jahr 1633 durch die Glasgow University hinweist. Es ist Andrew Melville – dem Rektor jener Universität – zu verdanken, dass die Grundlage für die Einführung des Begriffes Curriculum im Zeitraum von 1583 bis 1580 geschaffen wurde. Um zu dieser Schlussfolgerung zu kommen, analysiert Hamilton zunächst den Begriff *classe*⁹⁰ und nimmt dazu Bezug auf die Dialektik und die Methode.

⁸⁹ Ein in Brasilien unter Lehrern verwendeter Begriff, der eine mechanische Form des Unterrichtens bezeichnet.

⁹⁰ Das Wort „classe“, das in den spanischen Zitaten vorkommt, bedeutet Unterricht auf Portugiesisch.

Das Wort *classe* (Unterrichtsstunde) entstand in der Renaissance durch die verstärkte Verantwortung der Gemeinden für den Unterricht, was eine Ordnungsstrategie darstellte. Laut Ariès (apud Hamilton)

erschien das Wort „Unterricht“ nicht als Ersatz des Wortes „Schule“, sondern, strikt gesehen, um die Unterteilungen im Kernpunkt der Schulen zu identifizieren. Die Denker der Renaissance glaubten daran, dass der Lernprozess im Allgemeinen und insbesondere die kommunalen Schulen mit kleinen pädagogischen Einheiten wirksamer zu fördern seien. Diese „Unterrichte“ haben sich teilweise in „gründlich choreographierte Texte“ verwandelt, die, einem Historiker zufolge, in den französischen Schulen des XVI Jahrhunderts (in ganz Europa) angewendet wurden, um „LehrerInnen und Schüler zu kontrollieren“, so dass sie „schwierige Lernstoffe in kürzester Zeit lehren und lernen“ könnten. (Anführungszeichen aus dem Original)

Durch diese Kontrolle, verbunden mit einem Vorschlag zur Erweiterung der Zugangsberechtigung zur Schule, der von Quintilian im Spätmittelalter eingebracht wurde, ist es heute möglich einen moderneren Ausdruck einzuführen: Bürokratie. Laut Hamilton trägt der Unterricht zur Erweiterung des Fokus in der „schulischen Betreuung und der bürokratischen Kontrolle und zwischen der schulischen Betreuung und dem Staat“ bei. In der Tat, was in diesem Konzept impliziert ist, ist die Idee der Einteilung, die durch den sequenziellen Lernprozess zum Ausdruck kommt.

Hamilton erwähnt, dass der Weg zur Einführung des Wortes Curriculum durch die Erweiterung der Anwendung der Begriffe Methode („nicht nur als eine angenehme intellektuelle Kunst, nicht als absichtliche Wissenschaft der Technik, sondern auch als Richtlinien, die assimiliert und leichter angewendet werden könnten“)⁹¹ und Dialektik („jenseits des schriftlichen und mündlichen Diskurs, die aber als Grundlage für alle intellektuelle Probleme dienen könnte“) geht.

Trotz einigen Ähnlichkeiten mit dem lateinischen Begriff „cursus“ (Kurs) oder „studium“ (Karriere), die schon von Calvin benutzt wurden, insbesondere in seinen Kommentaren (1540-1556), schrieben sowohl er als auch seine Anhänger in Genf, laut Hamiltons Bericht, zunächst auf Französisch und erst danach wurden die Schriften ins Lateinische für die Verständigung außerhalb der Schweiz übersetzt.⁹² Folgende Definition des Begriffs hat sich durchgesetzt: das Curriculum

⁹¹ Dieses umfassende Konzept der Methode fand seine Erstanwendung bei Stumm, dem Gründer des Gymnasiums Straßburg, laut Ong, W. J. Ramus, *Method and the Decay of Dialogue: From the Art of Discourse to the Art of Reason*. Cambridge, MA, 1958, 232-233, zitiert bei Hamilton.

⁹² Dies könnte die Entstehung des Wortes *curriculum* in Leiden (Niederlande) oder Glasgow (Schottland), außerhalb des Einflussgebietes der Akademie von Genf, erklären.

hat etwas zu tun mit dem mehrjährigen Unterrichtsverlauf jedes Schülers, mit der Disziplin (der strukturellen Kohärenz) und der Ordnung (der internen Sequenz). Zusammenfassend ist das Curriculum ein Instrument zur Kontrolle des Unterrichts und des Lernprozesses.

In dieser Denkweise weist Saviani (1994, 43) darauf hin, dass

die Auffassung von Curriculum seit dem Beginn der Anwendung dieses Begriffes in der Schulbildung in engem Zusammenhang steht mit Ideen zur Kontrolle des pädagogischen Prozesses; mit der Festlegung von Prioritäten nach der Zielsetzung von Erziehung und Bildung, gemäß Zielpublikum und mit den Interessen der Akteure im Disput; mit der Normierung, Sequenz und Dosierung der Bildungsinhalte.

Diese von der Autorin angestellten Überlegungen ergeben sich in einer Atmosphäre von Kritik und untermauern ihre Haltung für ein Curriculum, das die Kenntnis der Akteure in ihrer kognitiven Gesamtheit umfassen kann, denn diese Akteure greifen mit ihrer sozialen Handlung in die Sinnggebung ihrer eigenen Welt ein. Dies positioniert den Inhalt des Curriculums als etwas, das dem Subjekt zugehörig ist und worauf man zurückgreifen kann, wobei man durch kritische Intervention zu seiner Neuformulierung beitragen kann, wenn es nötig ist.

Natürlich hat die erwähnte Fragmentierung ihre Wurzeln in einer Zeit vor den zitierten Autoren – deswegen ihre Kritiken. Wenn es in der hellenistischen oder römischen Zeit die Suche nach dem integralen Menschen gab – wenn auch für sehr wenige – wurde am Anfang des XIX. Jahrhunderts diese Suche aufgegeben. Die Einheit, die die Freiheit des Geistes bestimmte, hatte als Grundlage die dreifache Kunst- und Schulwissenschaft *Trivium* (die Grammatik, die Rhetorik und die Didaktik), verbunden mit dem *Quadrivium* (die Arithmetik, die Geometrie, die Astronomie und die Musik), und gehörte somit zu den Geistes- und Naturwissenschaften⁹³, (Zabala: 2002, 18). Diese Gesamtheit ist der Vorfahr von dem, was später Curriculum heißen würde. Der prägendste Aspekt zwischen Vergangenheit und Gegenwart ist der Bruch der Einheit.

⁹³ Dies waren die von Quintilian übernommenen sieben freien Künste. Ihr Ursprung liegt aber in den Auffassungen der griechischen Philosophen Platon und Aristoteles. Für Platon sollte die Bildung „Körper und Geist die höchste Schönheit verleihen.“ Schon Aristoteles postulierte die Einteilung der Wissenschaft in theoretische (Physik, Mathematik, Philosophie), praktische (Logik, Ethik, Politik) und poetische (Kunst) Kategorien. (Zabala, op.cit., 17). Für Garin, (1968, 95, apud Simard, 2005, 73), in Bezug auf das *Trivium* und das *Quadrivium*, hatten diese als Zielsetzung den Erwerb von „une conscience critique, devenir capable de se jauger soi-même et de jauger autrui, embrasser les castes dimensions du monde des hommes et de son développement, comprendre que l'humanité constitue une société à la fois multiple et unitaire, progressant dans un effort qui se prolonge dans le temps, et triomphe de l'espace“. In dieser Historik ist die traditionelle und einflussreiche *Ratio Studiorum* nicht zu übersehen, die als Grundlage für die jahrzehntelange Herrschaft der jesuitischen Erziehung (auch in Brasilien) diente, sowie die Gründlichkeit der Bildungsmethode und die absolute Ordnung von La Salle. (Über die *Ratio* und La Salle gibt es Zitate im Kapitel I)

Laut Zabala überstand diese „Pädagogik der Totalität“ die Renaissance unversehrt und hatte in Comenius⁹⁴ einen entscheidenden Vertreter mit seiner vorgebrachten Methode, die als Musterbild die Natur hatte und erst durch Napoleon⁹⁵ 1808 in Frankreich beendet wurde. In diesen beiden Welten – auf einer Seite die „humanistische“, auf der anderen die „wissenschaftliche und technische“ - sind die Schulcurricula strukturiert, die nicht mehr als eine „Summe von ausgewählten Disziplinen sind, die auf relativen Wichtigkeitskriterien basieren und nach streng disziplinären Parametern organisiert sind“.

Diese kurze Beschreibung über die Entstehung des Wortes Curriculum, einschließlich einiger Variationen in seinen Gebrauch, mögen obsolet oder aufschlussreich erscheinen. Diejenigen, die der Meinung sind, dass dem Schulcurriculum gemäß den erlassenen Bestimmungen der Schule oder des Sekretariats für Erziehung und Bildung zu folgen ist, mögen sie für obsolet halten. Diese langwierige übertriebene Gehorsamkeit birgt in sich zwei Möglichkeiten: sich bewusst nicht „einmischen“ zu wollen oder nicht zu wissen, wie man sich „einmischen“ kann. In der ersten Situation befinden sich die LehrerInnen, die daran glauben, dass das Schulcurriculum eine exklusive Bestimmung des Staates ist, während sie als Angestellte des Staates nichts zurückzuweisen haben. In diesem Fall liegt ein berufliches Missverständnis vor, das die Professionalität der LehrerInnen missachtet. Im anderen Fall haben wir es mit LehrerInnen zu tun, die sich ihrer Fähigkeit und ihrem Potenzial zur Veränderung des Schulcurriculums nicht bewusst sind. Hierbei handelt es sich um einen Missstand der Berufsausbildung. In beiden Fällen können wir bestätigen, dass es einen fehlenden Einklang mit dem demokratischen Umfeld gibt, worin Bildung und Schule eingegliedert sind.

Andere LehrerInnen mögen die Informationen als aufschlussreich halten, aber nicht in dem Sinne, dass sie etwas Unwissendes aufdecken, sondern, dass sie eine sekundäre Stellung verlassen, um den Status eines relevanten Dokuments für die Bildung und die Schule zu übernehmen. Sinn der Diskussion der Festlegung des Schulcurriculums ist es, den folgenden Hauptaspekt deutlich werden zu lassen: dass es um ein Thema geht, woran sich alle beteiligen und wozu alle Kompromissbereitschaft zeigen sollen; eine Haltung übernehmen, die den Gedanken umfasst, womit und wie man arbeitet und warum man so arbeitet.

⁹⁴ Comenius (1592-1670) war Verfasser des Klassikers „Didacta Magna“, ein Werk, das für lange Zeit als Anhaltspunkt für die Formulierung des Curriculums diente und, nebenbei erwähnt, trotz seiner starken religiösen Anlehnung wurden viele seiner Vorschläge nicht in die Praxis umgesetzt. Es stimmt auch, dass er sich dafür einsetzte, dass Frauen (genannt als „femme fragile“) das Recht auf den Schulbesuch und die Alphabetisierung hatten, sofern sie später keine Bücher lesen durften.

⁹⁵ Der Autor bezieht sich auf die Gründung der imperialen Universität, als, so der Autor, „zum ersten Mal in der Geschichte die Fakultäten für Geistes- und Naturwissenschaft aufgeteilt wurden.“

Kemmis und Fitzclarence (1993, S.12) erklären, es sei bedauerlich, dass die Diskussionen über die Curriculum-Theorie als akademische „sterile Übungen“ gehalten werden, als ob man Debatten über den Inhalt führen könnte, der „im“ Schulcurriculum erfasst werden sollte, ohne die entsprechende Analyse über das Wesen des Schulcurriculums für die Einbeziehung der Inhalte anzustellen. Das Schulcurriculum ist also nicht einfach ein Ort, an dem man Dinge ablegt. Dieser Ort hat Format und Gestalt und die Inhalte sind weder leer noch unbegründet. Das Schulcurriculum weist sowohl eine Wechselbeziehung zwischen den Lernprozesskapazitäten, die mit der Pädagogik ebenso wie mit der Soziologie und der Psychologie in Verbindung stehen, als auch eine direkte Anwendung im politischen Bereich auf. In diesen gesamten Aspekten, in die sich das Schulcurriculum eingliedert und, vor allem, seit dem Zugang zur Schule für die Massen, was die Erweiterung der Handlungsebene des Staates bedeutet, ist nicht zu übersehen, dass dieses Instrument unter einem ideologischen Konzept erarbeitet wird.

Folglich ist es unmöglich die Diskussion über das Schulcurriculum auszulassen, wenn es um Lernprozesse und Kenntnisse geht. Man kann nicht die Verantwortung für das Konzept und die Erarbeitung des Schulcurriculums einigen LehrerInnen zuweisen, da in seiner Anwendung die Konflikte erst entstehen werden, die seine Praxis, Relevanz und Akzeptanz zeigen werden. Das Stichwort ist Akzeptanz, denn wir sollten nicht die Tatsache aus den Augen verlieren, dass die Schule mit demokratischen Prinzipien umgeht, also mit der Aufgabe sich gegen Auferlegungen zur Wehr zu setzen. Das heißt, es gibt nicht das Vorgefertigte, das Gemachte, das Bestimmte und das Befolgte. Es existiert das Vorgeschlagene, das zur offenen Diskussion und Neuformulierung steht. Dies bedeutet offen für Kritik zu sein. Zum Kritisieren muss man die Welt in Erfahrung bringen. Kemmis und Fitzclarence (op.cit.) fügen ihren vorigen Kommentaren hinzu, dass

die Analyse über das Wesen des Schulcurriculums zunehmend so wesentlich wird wie die Entwicklung ihrer Funktion. Es handelt sich um eine sehr praxisorientierte Diskussion über das Wesen der Bildung, wie sie in der Arbeit in den Bildungszentren stattfindet; es ist eine Debatte darüber, wie man in der Praxis lehren kann. Ganz bestimmt handelt es sich um ein Thema, gegenüber dem sich die LehrerInnen nicht gleichgültig verhalten können.

Da also Gleichgültigkeit bei einer solchen „[praxisorientierten] Diskussion“ nicht angebracht wäre, werde ich bei der Erarbeitung der Nationalen Curricularen Parameter, oder noch konkreter ausgedrückt, bei der Erarbeitung und Anwendung des Schulcurriculums, meine Aufmerksamkeit auf das lenken, was in den rechtlichen Bestimmungen enthalten ist und was in der Praxis umgesetzt wird.

Der Entwurf des heutigen Schulcurriculums in Brasilien beruht auf der Flexibilität, der geteilten Verantwortung der Schulen und der Dynamik der LehrerInnen in der Interaktion mit den Schülern. Dies ist der Ausgangspunkt für die Planung der Schule, sei es für eine Entwicklungsplanung der Schule, sei es für das pädagogische Konzept. Mindestens zwei wesentliche Aspekte müssen von der Schule in Betracht gezogen werden: der Kontext und das Subjekt.

Seit dem Entwurf der Nationalen Curricularen Parameter – ein verfassungsgemäßer Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Erziehung und Bildung – existiert eine konzeptionelle Revision oder sogar eine paradigmatische curriculare Revision laut dem Dokument, das an den Nationalen Rat für Erziehung und Bildung (CNE) weiter geleitet wurde. Das Dokument besagt, dass

anstatt einer Bildung, in der der Inhalt als ein Zweck an sich selbst gesehen wird, wird eine Bildung vorgeschlagen, in der der Inhalt als ein Mittel für die Entfaltung der Fähigkeiten der Schüler gesehen wird, die sie dazu befähigen werden, die kulturellen, sozialen und ökonomischen Güter zu produzieren und zu genießen. (MEC, 1997)

Auf einer Analyse des Konzepts der Nationalen Curricularen Parameter legte der Nationale Rat für Erziehung und Bildung die Nationalen Curricularen Parameter fest. Sie beinhalten die Konzepte, Verantwortungen und Strategien für die Bestimmung des Schulcurriculums. Folglich ist der zentrale Aspekt die Verantwortungsteilung zwischen dem Ministerium für Erziehung und Bildung, den Bildungssystemen und den Schulen.

Rechtlich gesehen gehört es zu den Aufgaben des MEC, als zentrales Koordinierungsorgan der nationalen Bildungspolitik, den Entwurfsvorschlag für eine bundesweite gemeinsame Basis des Schulcurriculums einzubringen. Was versteht man darunter und wozu dient es? Laut dem Bescheid Nr. 04/98 des CNE heißt es, dass die bundesweite gemeinsame Basis „sich auf die Gesamtheit der Mindestinhalte für die Wissensbereiche bezieht, die mit den Aspekten der Bereiche des staatsbürgerlichen Lebens laut Art. 26 [des LDB] zum Ausdruck gebracht werden.“⁹⁶ Es handelt sich also um Pflichtelemente, die die Vereinigung von gleichberechtigter Information an alle Schülern bundesweit gewährleisten werden, einschließlich der Öffnung zur Regionalisierung der Wissensbereiche.

⁹⁶ LDB, Art. 26 - Die Schulcurricula für die Primar- und Sekundarbereiche müssen eine gemeinsame nationale Basis haben, die in jedem Bildungssystem und jeder Bildungseinrichtung zu ergänzen ist, gemäß den vielfältigen geforderten regionalen und lokalen Merkmalen der Gesellschaft, der Kultur, der Wirtschaft und der Klientel.

Die Vielfältigkeit (zum Beispiel Umweltbildung, afro-brasilianische Kultur etc.) - ein Entschluss der dezentralisierten Systeme und Schulen – muss, zusammen mit der gemeinsamen Basis (Portugiesisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geografie), das curriculare Paradigma der Elementarbildung in zwei Dimensionen betrachten:

in Zusammenhang mit den Bereichen des Lebens als Staatsbürger

(Gesundheit, Familie und soziales Leben, Umwelt, Arbeit, Wissenschaft und Technologie, Kultur, Dialekte).

in Zusammenhang mit den Wissensbereichen

(Portugiesisch, Muttersprache - für die Indigene Bevölkerung und für die der Einwanderer -, Mathematik, Biologie, Geographie, Geschichte, Fremdsprache, Kunst, Sport, Religionslehre).

Im selben Bescheid wird festgelegt, dass, bei der Bestimmung der pädagogischen Konzepte und der Ordnungen, die Schule

sich in einem Kontext der theoretisch-methodologischen Flexibilität von pädagogischen Handlungen an Verantwortungsprinzipien beteiligen wird, wobei Planung, Entwicklung und Bewertung der Bildungsprozesse ihre Qualität und Einhaltung der Gleichberechtigung von Rechten und Pflichten der Schüler und LehrerInnen enthüllen.

Wie schon erwähnt, fallen die pädagogischen Konzepte in den Kompetenzbereich der Schule. In diesem Dokumententwurf müssen die Schulen den (verpflichtenden) gemeinsamen Teil mit dem vielfältigen Teil (wie oben aufgeführt) vereinen. Das Gesetz bietet den Schulen die Möglichkeiten zur Ausübung und, im Sinne des Verantwortungsprinzips, zur Erweiterung ihrer Autonomie.

Die durch die Befragungen gesammelten Berichte zeigen, dass die Schule bei der Erarbeitung des pädagogischen Konzeptes im Sinne der rechtlichen Bestimmungen nicht erfolgreich war. In den beiden Sekretariaten für Erziehung und Bildung von Cuiabá und Rio Branco erfuhr ich von den Schulleitern vom Interesse an der Erarbeitung didaktischer Sequenzen (in Rio Branco) oder an der Gestaltung eines Schulcurriculums basierend auf dem Prinzip der Vielfältigkeit (in Cuiabá). Dies signalisiert, dass die Schule ein Curriculum erarbeitet, das auf der Zusammenführung des vorherigen Modells (ohne die Beteiligung aller Segmente in der Erarbeitung) mit dem aktuellen Modell (mit der Einbeziehung der vielfältigen Elemente, mit der Bewahrung der Trennung zwischen den Wissensbereichen) basiert.

Diese Situation wirkt direkt von einer niedrigen Produktion von Wissen widergespiegelt. Dieser institutionelle Engpass ist, in letzter Instanz, eine Hürde für die Interaktion zwischen LehrerInnen, Schülern und der Gemeinde im Allgemeinen. In dieser Denkweise stimme ich Young (2002, 75) zu, wenn er sagt, dass die Schulen mit einem Curriculum arbeiten, in dem „sowohl die soziale

Realität des Wissens“ (in Bezug auf Durkheim) als auch „der historische Umwandlungsprozess des Wissens und der Welt“ (in Bezug auf Vygotskij) fehlen oder verstreut liegen.

Folglich haben die LehrerInnen recht, wenn sie sich über die mangelnde Verbindung der Wissensbereiche beschweren eine Tatsache, die den Lernprozess direkt beeinträchtigt. Genauso haben sie Recht, wenn sie auf die übertriebene Sorge des „Systems“ um die Erfüllung des Inhaltes hinweisen. Auf die Frage, die ein Lehrer der Schule Serafim Salgado in Rio Branco stellte, gab es keine Antwort, weder von ihm, noch von anderen Befragten: Wen interessiert es, ständig den Inhalten hinterher zu rennen?⁹⁷ Eine weitere Frage drängt: Ist diese ganze Menge an Inhalt überhaupt nötig? Zwei Mathematik-Lehrer aus zwei verschiedenen Städten tragen dieselbe Kritik vor: Es gibt zu viel Inhalt.

In Cuiabá, im Mittelwesten, sagte eine Lehrerin, das dies ein großes Problem in der Mathematik sei, das manchmal „schrumpft ... kleiner wird“. Der Grund, so die Lehrerin, ist, dass „man weiß, dass im Mathematikunterricht in Brasilien immer noch eine große Menge an Inhalten gefordert wird, die nicht wichtig sind“. Im extremen Norden, in Rio Branco, sagte ein Lehrer: „Vielleicht bin ich einer der wenigen Lehrer, der den Mathematik-Inhalt bei Seite lässt, um soziale Fragen zu behandeln. Was bedeutet das? Ich zeige, dass er [der Schüler] schreiben muss, dass er andere Wissensbereiche kennen lernen muss. Er kann nicht nur von Mathematik leben“. In dieser Kritik sind die mangelnden interdisziplinären Verbindungen des Schulcurriculums impliziert, was die Idee bekräftigen kann, dass es keine kollektive Arbeit in der Schule gab. Aber der Lehrer fährt fort, um zu zeigen, dass der Inhalt im Detail vorgegeben wird, genauso wie die oben zitierte Lehrerin feststellte. Er sagt: „Der größte Fehler des Schulcurriculums auf bundesweiter Ebene ist mit diesem Curriculum Mathematiker auf dem Niveau der 1. bis zur 4. und von der 5. bis zur 8. Schulklasse und in der Sekundarschule auszubilden.“

Wenn das Schulcurriculum laut der Bestimmungen des Bescheides des Nationalen Bildungsrates

der formale Lehrplan (Pläne und pädagogische Vorschläge), der praktische Lehrplan (das, was effektiv in den Klassenzimmern und Schulen praktiziert wird), der verborgene Lehrplan (welches nicht vorgegeben wurde, welches viele Schüler und LehrerInnen vortragen, beladen mit eigenen Sinngebungen, wodurch Beziehungsmuster, Macht und Zusammenleben in den Klassenzimmern geschaffen werden)

⁹⁷ Bei einer Untersuchung des Ursprung des Begriffes Curriculum stellte Nonata (2006, 235) fest, dass dieser „aus dem griechischen Wort *kurikulu* stammt, das im Verhältnis zu Konzepten wie „rennen“ (als Handlung), Verlauf (Im Sinne von Anzeiger der Laufbahn) und Prozess steht. Außerdem ergibt sich daraus die Idee von Kontinuität, interner und externer Dynamik.“

berücksichtigt, kann ich daraus den Schluss ziehen, dass alles, was die LehrerInnen tun, im Rahmen der Gesetzgebung sein wird. Worin liegt dann die Schwierigkeit dies in Handlungen umzuwandeln? Ich bin der Ansicht, dass darin die Folge der Bildungsdissoziation (die mangelnde Interaktion mit der Realität des Schülers) liegt. Die LehrerInnen der Elementarbildung haben zwei Ausbildungsgrundlagen: Ihre Erfahrung als Schüler in der Elementarbildung und ihre Hochschulausbildung. Insgesamt sind es mindestens 16 (12+4) Jahre mit derselben curricularen Struktur. Und was haben sie in ihrer Lehrpraxis zu tun? Diese ganze Erbschaft zu verleugnen und die Interaktion zwischen den Wissensbereichen und den Bereichen des staatsbürgerlichen Lebens herzustellen. Bestimmt kann man dies nicht gewährleisten ohne eine institutionelle und individuelle Investition. Die institutionelle Investition würde sich durch die curriculare Restrukturierung der Hochschulstudiengänge ergeben. Dies hängt von der aktiven Handlung der Universitäten ab. Die individuelle Investition würde durch die institutionelle Aktion (hier jenseits der IES, aber mit Rücksicht auf die Anstellungseinrichtungen) unterstützt werden. Aber in die Berufsperspektive würden nicht mehr nur Normen passen, sondern auch der effektive Einsatz der curricularen Neuformulierung, die Rücksicht auf die Dimensionen der Bereiche des staatsbürgerlichen Lebens und der Wissensbereiche nimmt.

Es wäre eine wünschenswerte Utopie, wenn die Schulen die Entscheidung treffen würden, ihre Schulcurricula zu reformieren und die IES dazu zu bringen ihre Lehramts-Studiengänge zu reformieren. Die LehrerInnen der Elementarbildung können die Neuformulierung mit mehr Freiheit übernehmen. Ich denke, dass die Nähe der LehrerInnen zu den Nutznießern dieser Veränderungen ihre Entscheidung für die curriculare Neuformulierung erleichtern kann. Dafür ist es notwendig, die Veränderung in der Perspektive der Demokratisierung der Schulleitung zu berücksichtigen. Dies setzt voraus, die Schwierigkeiten der Schüler als Herausforderungen zu betrachten, die man überwinden kann und nicht hinnehmen muss. Schwierigkeiten, die von den eigenen LehrerInnen stammen können, die in ihrer Schulzeit geformt und formatiert wurden.

Somit sind Reformen in der Erstbildung und in der Lehrpraxis der Elementarbildung nötig, die durch curriculare Reformulierungen erreicht werden könnten. Da man nicht darauf warten kann, dass Reformen aus dem heiteren Himmel fallen, muss man sie vorantreiben. Eine Strategie, um die anfänglichen Defizite zu reduzieren und die Reformen in die Praxis umzusetzen, ist die Weiterbildung für LehrerInnen.

3.3.3. LehrerInnen und ihre lebenslange Weiterbildung in der Praxis

Die Weiterbildung ist ein Begriff, der in der Bildungspolitik an Konsistenz gewonnen hat aufgrund von Faktoren, die weit über ihre Dimension hinausgehen. Auf den ersten Blick reicht sie für die Deckung der Defizite in der Erstausbildung. Bei einer gründlicheren kritischen Betrachtung dient sie zur Erfüllung der Forderungen der Berufsqualifikation, mit Rücksicht auf die individuelle und kollektive Verantwortung.

Für lange Zeit haben die zuständigen Behörden Kurse in verschiedenen Größen gefördert, die zur Lehrerausbildung gezählt wurden. Viel Geld wurde ausgegeben durch die Beauftragung von Beratern und durch die Befreiung von LehrerInnen vom Unterricht, damit sie an echten Events teilnehmen konnten. Events und Eventualitäten haben dieselbe etymologische Wurzel, d.h., zum Zufall, zum Sporadischen. Auf eine Party zu gehen bedeutet, auf ein Event zu gehen. Eventuell geht man zum Arzt. Wenn eine Weiterbildung für LehrerInnen als Event betrachtet wird, kann sie inhaltlich missverstanden werden, was zum Verlust der Reflexion und der möglichen Anwendung von im Kurs erhaltenen Informationen führen kann. Es besteht eine Dissoziation und eine Diskontinuität.

Allerdings, wenn der Kurs Teil eines Programms ist, das aus einer Notwendigkeit entstanden ist, stehen die Teilnehmer in Verbindung mit dem Vorschlag (der Notwendigkeit) und mit der Suche nach Alternativen für die Lösung dieses Problems. Bei dieser zweiten Hypothese existiert eine Beziehung zwischen dem Kursinhalt und der Problematik der LehrerInnen, oder es kommt sogar zur Informationssammlung für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Es gäbe also ein *Kontinuum* zwischen der Lehrpraxis und der Reflexion, was Kurs, Arbeitsgruppe, usw. umfassen kann. Laut Spinoza (1980) kann nur eine Sache Ursache der anderen sein, wenn sie etwas Gemeinsames haben⁹⁸.

Es muss etwas Gemeinsames zwischen dem Lernen und der Lernbereitschaft, zwischen der angebotenen Bildung und dem Bedürfnis des Rezipienten geben. Diese Urheber-Beziehung wird vom Subjekt bestimmt. Einige der Motivationen oder Rechtfertigungen der Befragten werden anschließend vorgetragen:

Ich bin immer auf der Suche. Jeder Tag ist ein Tag zum Lernen. Man muss immer aus den Fehlern lernen. Man begeht Fehler, man betreibt Forschung, immer auf der Suche (indem

⁹⁸ Spinozas Satz lautet „Von Dingen, die nichts miteinander gemein haben, kann das eine nicht die Ursache des anderen sein.“(Spinoza, *Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt*, 1999, 9)

man die Schüler fragt). Wenn man nicht auf diese Weise lernt, wie sonst? (Lehrerin an der Schule Mozart Donizet, Rio Branco-AC)

Wenn man kontinuierlich studiert, erhält man ein anderes Verständnis für die Bildung. (Lehrer an der Schule Serafim Salgado, Rio Branco-AC)

Ich bin der Meinung, dass man nicht Lehrer aus Berufung sein darf, sondern aus Verpflichtung, einer Verpflichtung zur Staatsbürgerlichkeit. Wer im Zeitalter des Wissens nichts weiß, kann nicht lehren. Man kann nicht etwas sein, wenn man es nicht will. (Leiterin des Sekretariats für Erziehung und Bildung, Rio Branco-AC)

Wir lernen alltäglich mit den Kindern und möchten neue Kenntnisse durch Kurse, Erfahrungsaustausch, Lektüre, Ausbildung erwerben. Das alles erstreben wir, um das Beste aus unserem Beruf zu machen. Außerdem ist es wichtig das zu tun, was die Gesellschaft heute erwartet. Heutzutage leben wir in einem Land, das qualifizierte, ausgebildete Menschen fordert. In diesem Sinne arbeiten wir. Was für einen Bürger möchten wir bilden, welche Ziele haben wir? Kritiker, Meinungsbildner, die immer das Beste erreichen möchten? Das versuchen wir hier in der Schule zu erreichen. (Lehrerin an der Schule Tereza Benguela, Cuiabá-MT)

Ich glaube, dass Lehrer zu sein eine Verpflichtung fordert, besonders, da die Schule eine einmalige Möglichkeit für die Schüler darstellt, bessere Lebensbedingungen zu erlangen. Das hat mir noch etwas gezeigt: Es ist möglich, man muss es nur wollen. Das Merkmal unserer Menschheit ist unsere Unvollkommenheit und wir werden niemals alles wissen, aber wir sind dazu fähig alles zu lernen, sofern wir es nur wollen. (Leiter des Sekretariats für Erziehung und Bildung, Rio Branco-AC)

Ich denke, dass der Erwerb von Wissen, der Prozess des Lernens, uns menschlicher und sensibler macht. Im Klassenzimmer gibt es Momente, in denen man fühlt, dass man zu einem bestimmten Schüler ermunternde Worte sagen muss, um ihn zu motivieren. Das ist ausschlaggebend für mich. (Praktizierende Lehrerin und Leiterin des Sekretariats für Erziehung und Bildung, Rio Branco-AC)

Wenn wir uns heute nicht weiterbilden, stellen die Schüler uns vor ein Problem. Denn die Palette an Kenntnisbereichen, die heute zur Verfügung steht, ist sehr groß und, wenn der Lehrer sich nicht weiterbildet ... wir müssen Kurse besuchen, uns unterhalten, denn das hilft uns weiter. Der Erfolg, den wir jetzt haben – und wir können noch mehr haben – ergibt sich aus dieser Bemühung, sich in der Gruppe weiterzubilden, in den Kursen des PDE. (Leiter der Schule Marcos Freire, Cuiabá-MT)

Von dem 1. bis zum 4. [Schuljahr] zeigen unsere LehrerInnen großes Interesse fürs Lernen. Es ist so groß, dass wir die Kurse abends anbieten mussten. Im Juli hat die Schulleitung einen Kurs für die Koordinatoren angeboten, unter dem Titel „Schreiben und Textrevision“.

Die pädagogische Koordinatorin und ich mussten den LehrerInnen den Lernstoff weitergeben. Wir trafen uns drei Tage abends [von] 17:30 bis 21:30 Uhr. Wir gaben den Stoff [die Inhalte] weiter. Im letzten Jahr geschah dasselbe in einem anderen Kurs, den die Schulleitung angeboten hatte. Und es läuft so, sie [die LehrerInnen] kommen am Montag; wir bleiben von 11:15 bis 12:15 Uhr mit allen LehrerInnen zusammen und bilden eine Arbeitsgruppe. Und es gibt keinen Lehrer - manchmal können nicht alle teilnehmen - aber es gibt keinen, der absagt. Sie sind nicht gezwungen, aber sie bleiben zurück, wenn sie nicht teilnehmen. In diesen Lerngruppen ist die Chance geboten, Fragen zu klären, Texte zu studieren, die wir für wichtig halten; wir lernen. Die LehrerInnen vom 1. bis zum 4. Schuljahr sind mehr motiviert sich Mühe zu geben, lernen zu wollen. (Leiter der Schule Raimundo Melo, Rio Branco-AC)

Was Mathematik-Kenntnisse betrifft - ich lebe von diesen Kenntnissen, da ich als Mathematiklehrer keine andere Einnahmequelle habe. Ich lebe von meiner Bildung. Was ich heute habe, wurde mit der Arbeit im Bildungsbereich erreicht. Deswegen versuche ich, mich weiterzubilden, weil das mein Lebensunterhalt ist. Ich informiere mich, ich suche nach neuem Wissen. (Lehrer an der Schule Serafim Salgado, Rio Branco-AC)

In der Schule Marcelina Campos, in Cuiabá, machten die LehrerInnen folgende Bemerkungen:

Lehrerin 1: Früher dachten wir, dass man alles wissen müsste, um Lehrer zu sein. Ein Lehrer durfte nicht sagen: „Ich weiß es nicht“. Heute sagt er: „Nein, ich werde nachschlagen!“ Wenn ich es in der Pause nicht schaffe, dann schaffe ich es morgen. Wichtig ist, eine Frage nicht offen stehen zu lassen. Du hast es versprochen, du hältst dein Versprechen, um die Frage zu beantworten. Oft weiß er [der Schüler] die Antwort, hat schon nachgeschlagen und will sehen, ob du es auch weißt. Ob du dich darum kümmerst. Wir müssen uns wirklich darum kümmern und nicht eine Idee dafür erfinden, um sofort eine Antwort zu geben.

Lehrerin 2: Sonst verlierst du an Glaubwürdigkeit!

Lehrerin 3: Das Internet hilft heute sehr viel.

Lehrerin 2: [Sonst] verliert das Kind das Vertrauen.

Lehrerin 1: [Also] das Kenntnisvermögen ist unendlich.

Über diese Darlegungen gibt es einige Erwägungen anzustellen. Alle diese LehrerInnen haben ihre Aussagen mit der Gewissheit gemacht, dass sie regelmäßig ihre Ausbildung ergänzen müssen. Es herrscht eine Entschlossenheit die Vorgaben der Professionalität zu beachten, das heißt, zu arbeiten unter der „Erfüllung von Regeln, die auf einer Gesamtheit von Wissen und der Wissenserzeugung basieren“ (Gimeno Sacristán: 1995, 77). Es gibt wohl Unterschiede bei der Formalisierung von Ideen der LehrerInnen in der Intensität (während einer individuellen Entscheidung) und in der Konstanz (während einer institutionellen Aktion).

Was LehrerInnen gemeinsam haben, ist die Überzeugung zu lernen, obwohl ein Faktor die Aufmerksamkeit auf diese Begründung lenkte. Die Sorge um die Forderung des Schülers wurde wiederholt, was mich dazu bringt, an die Perspektive der Interaktion zwischen diesen beiden Akteuren des Wissens zu glauben. Die Macht des Schülers zu bejahen bedeutet Paradigmen zu brechen, was, im Gegenzug, seine Allmacht anführt. Ich betone diese Tatsache, da ich daran glaube, dass die Maske der Arroganz und der übertriebenen Schätzung eines Menschen gegenüber anderen auf das Konzept einer lernenden demokratischen Schule antagonistisch wirkt.

Wie können also LehrerInnen Strategien für ihre Berufsqualifikation entwickeln und wie können die Behörden als Vermittler auf die Interaktion zwischen LehrerInnen und Schülern einwirken? Es wäre sehr naiv daran zu glauben, oder andere daran glauben zu machen, dass Arbeitsvorschläge bereits konkretisiert wurden. Ich betone, dass der positive Aspekt in den beobachteten Verhältnissen die Motivation zur Bewegung in Richtung eines anderen Handlungskonzepts ist, was an sich schon den Verdienst der Fragestellung über die geltende Lehrpraxis in sich trägt.

Die Lehrerin sagte, „vorher“ konnte man nicht „ich weiß nicht“ sagen. Die Urheberin des Satzes ist dieselbe, die Bezug auf die Bestrafung im letzten Kapitel genommen hatte. Sie ist eine Lehrerin, die den Rentenanspruch nach Mindestdienstzeit⁹⁹ nicht akzeptieren will und sieht sich als Beispiel eines Zeitübergangs, der noch nicht Mal so lang ist. Wahrscheinlich gibt es viele andere Lehrerinnen wie sie, die den Wandel bemerken. Bestimmt sieht diese selbe Berufsklasse die fortbestehenden Ähnlichkeiten. Heute, sagt die Lehrerin, „kennt der Schüler die Antwort“ und es ist, als ob sie fragen würden, um den Lehrer zu testen. Die Reaktion des Lehrers lautet: „man muss nachschlagen...“, um nicht die Glaubwürdigkeit zu verlieren“.

Es ist diese Herausforderung, die einen Unterschied bei einigen LehrerInnen ausmacht, mit denen ich geredet habe. Es sind Menschen, die die prekären Arbeitsbedingungen überwinden und Tätigkeiten entwickeln, die zur Förderung der Staatsbürgerlichkeit beitragen. Die Grundvoraussetzung für die Akzeptanz des Bürgerrechts des anderen ist, sein eigenes zu verstehen, als Mitglied einer Gesellschaft, die sich durch das Bestehen des „Wir“ konsolidiert. Laut Elias kann man (1987, 93) „den Einzelnen nur aus und in seinem Zusammenleben mit anderen verstehen“. In der Tat existiert, laut Elias, eine „unaufhebbare Einbettung jedes „Ich“ in ein „Wir“ (op. cit., 93). Trotz des Isolationismus, dem LehrerInnen während der Lehrpraxis unterzogen sind,

⁹⁹ Anmerkung des Übersetzers: In Brasilien besteht die Möglichkeit speziell für Lehrer, nach einer Mindestdienstzeit von 25 Jahren in Rente zu gehen.

ist zu erkennen, dass sie sich paradoxerweise immer in einem Kollektiv, in Gesellschaft mit anderen befinden, so wie wir alle.

Der Wunsch der LehrerInnen gemeinsam arbeiten und Partnerschaften schließen zu wollen und ihre Forderung nach einer durch Unterstützung der Sekretariate für Erziehung und Bildung scheinen eindeutig zu sein. Die effektive Beteiligung von LehrerInnen an Tätigkeiten, die als *Weiterbildung* bezeichnet werden, kann Beziehungen transformieren, sei es an der Schule zwischen LehrerInnen und der Schulleitung, sei es zwischen allen Mitgliedern der Schule und dem zuständigen Sekretariat. Die Partnerschaft zwischen der Hochschule und dem Sekretariat für Erziehung und Bildung des Bundesstaats Acre erwies sich als vorteilhaft für beide und wirkte sich positiv auf die Schule aus. Die mangelnde Sensibilität vieler solcher Sekretariate verursacht jedoch desaströse administrative Missstände, Berufsenttäuschungen und Verbrechen gegen die Gesellschaft. Es wäre einfach, diese Missstände zu vermeiden, wenn die Schule als Partnerin, LehrerInnen als Arbeitskollegen wahrgenommen würden, ohne jegliche hierarchische Trennung. Der Bestand der Schule ist dauerhaft. Jedoch, wenn die Schulämter sich dafür entscheiden, nur bürokratische Beziehungen mit den Schulen zu unterhalten, dann werden sie vielleicht ihr dauerhaftes Bestehens verlieren.

Es scheint mir, dass das Sekretariat für Erziehung und Bildung von Rio Branco seine Rolle als Koordinator von Schulprogrammen verstanden hat; es sorgt für die kollektive Qualität und nimmt am Lernerfolg teil. Zum Beispiel legten die LehrerInnen einen Hochschulkurs ab, in dem sie über ihre Lehrpraxis reflektierten. Die daraus entstandene Frage lautet, ob dies sich auf die Planung des Sekretariats ausgewirkt hat. Dessen Leiterin antwortet:

Natürlich hat dies die Qualität der Alphabetisierung der ersten Schuljahre in den Mittelpunkt der Diskussionen gerückt. So ist diese Thematik eine Herausforderung und ein Problem geworden, weil die Schulen besorgt waren; in unserem Bildungsprogramm wurden Diskussionen und diagnostische Bewertungen durchgeführt, um festzustellen, wer diese Schulkinder sind, die nicht lesen und schreiben können. Wer sind diese Schulkinder, die im Widerspruch zwischen Alter und Schuljahr stehen? Warum befinden sich diese Kinder in dieser Situation, wenn die Mehrheit von ihnen im vorgesehenen Alter eingeschult wurde? (Leiterin des Sekretariats für Erziehung und Bildung, Rio Branco-AC)

Aber die Sekretariate für Erziehung und Bildung verfügten schon immer über diese Daten und nur selten sahen sie den Misserfolg der Schule als einen Misserfolg der gesamten Bildungspolitik. Wenn das Sekretariat so reagiert, dann behandelt es das Schulpersonal als Fremde und als nicht leistungsfähig. Manchmal gehen die Schulämter soweit, dass sie behaupten, sie hätten so viel für die Schule gemacht, diese hätte es aber nicht zu nutzen gewusst. In der Tat ist es nicht üblich, dass das Sekretariat seine Planungs- oder Ausführungsfehler analysiert. Für Gimeno Sacristán (1995, 76) „muss die Weiterbildung für LehrerInnen auf die Grundlagen des Lehrerberufes abzielen, nicht sich auf eine Wiederverwertung der Inhalte oder der Fähigkeiten beschränken“. Deswegen reicht es nicht, Kurse nach Belieben anzubieten, damit sie in bürokratische Berichte aufgenommen werden können.

Ich möchte daran erinnern, dass die Autonomie der Schule ein gesetzliches Vorrecht ist, womit die Schulämter verbunden sind. Insofern ist eine Zusammenarbeit in der Suche für Lösungen der Probleme, die die Schulleistung der Schüler beeinträchtigen, unabdingbar. Schließlich verstehen die Schüler nicht das politische Spiel zwischen Schulämtern und Schulen. Sie möchten nur – und die Gesellschaft fordert es –, dass die Behörden ihre Verpflichtungen erfüllen. Als Zeichen dafür, dass dies möglich sein kann, sagte die erwähnte Sekretariatsleiterin, dass die Weiterbildung mit dem Ziel geplant wurde,

in der Schule Wurzeln zu schlagen, dass die Initiative in diesem Bereich mit der Unterstützung des Sekretariats für Erziehung und Bildung von der Schule ausgehen soll und nicht, dass das Sekretariat die Aufgabe der LehrerInnen übernimmt, **sondern, dass Bedingungen geschaffen werden, damit LehrerInnen, Koordinatoren und die Schulleiter - das Schulteam - ihre Autonomie aufbauen können. Denn ich denke, dies ist die echte Autonomie; eine Schule, die in der Lage ist, ihre Probleme zu lösen, damit die Schüler lernen können.** Die Rolle des Sekretariats für Erziehung und Bildung ist es, die Schule darin finanziell zu unterstützen. Denn genau darin liegt seine Existenzberechtigung: Die Schule zu stärken, damit sie jeden Tag mehr Kompetenz und Autonomie für die Lösung ihrer Probleme gewinnt. (Leiterin des Sekretariats für Erziehung und Bildung, Rio Branco-AC; Hervorhebung des Autors)

Ich habe bereits erwähnt, dass die Schule ihr pädagogisches Projekt erarbeiten muss und, dass die Sekretariate für Erziehung und Bildung den Schulen eine fortschreitende Autonomie sichern müssen. Ich betone die Notwendigkeit der Partnerschaft, die darauf hinausläuft, dass beide Einrichtungen ihre institutionellen Verantwortungen erfüllen müssen. Bestimmt möchten die LehrerInnen als Mitwirkende des sozialen Aufbaus anerkannt werden; politisch gesehen ist das natürlich angebracht für das Sekretariat für Erziehung und Bildung, das zuständig für den

Bildungsbereich ist, dass seine betreuten Stellen zufriedenstellende Ergebnisse erzielen. Natürlich wird die Gesellschaft davon profitieren, wenn Schule und Schulämter ihre Verpflichtungen erfüllen. Das ist der Fokus von Menschen, die öffentliche Politik mit einem Gemeinschaftsgeist betreiben.

Wenn ich LehrerInnen erkenne, die mit der institutionellen Unterstützung des Sekretariats für Erziehung und Bildung ihre Lehrpraxis zu Gunsten der Staatsbürgerlichkeit der Schüler gestalten, stelle ich einen zentralen Analysepunkt fest, der die Unstimmigkeiten in der Führung der Bildungspolitik übertrifft. Ich bin damit einverstanden, dass die Rolle der Sekretariate für Erziehung und Bildung darin liegt, Rahmenbedingungen zu garantieren, damit die Schulen ihre Aufgaben erfüllen können - „die Schulen stärken“ , wie die oben genannte Sekretariatsleiterin sagte. Jedoch bin ich mir dessen bewusst, dass keine Institution stark sein kann, ohne ihre Stärken und Schwächen zu kennen¹⁰⁰.

Eine übliche Antwort in der Diagnose der Schulen im Hinblick auf ihre Schwächen war die Durchfallquote, die hohe Abbruchquote, usw. Dies bewies das Zugeständnis, dass die Schule wusste, wie sehr dieses Versagen für sie nachteilig war. Gerade deswegen war die Erhebung von Daten sehr wichtig, um die Schuljahre, die Fächer, usw. zu identifizieren, wo sich die Hauptdefizite befanden. Basierend auf diesen Daten könnte man die Ursachen feststellen, um die erwähnten Probleme zu lösen. Wenn die Sekretariatsleiterin sagt, dass die Schule ihre Probleme lösen muss, würde das niemals in diesem Sinne geschehen ohne die Feststellung des Kontexts und der geographischen Merkmale, des Personals, der Verwaltungsfähigkeit der Schulleiter und, vor allem, der Schwierigkeiten und des Lernpotentials der Schüler.

Als die LehrerInnen aus Rio Branco berichteten, dass ihnen heute ein Weiterbildungsprogramm zur Verfügung steht, wollte ich in Erfahrung bringen, wie dieses Programm aufgebaut und in der Schule angewendet wurde. Das heißt, wie die Schüler zusammen mit den LehrerInnen ein Schulcurriculum mit demokratischen Prinzipien gestalten. Zwei Lehrerinnen äußerten sich so:

Wir haben die Weiterbildung ... In der Schule wird studiert. Wir wenden uns an

¹⁰⁰ Die Städte Cuiabá und Rio Branco wurden vom Programm Fundescola einbezogen und haben mit derselben strategischen Planungsmethode gearbeitet: Für die Schulen galt das PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) und für die Sekretariate für Erziehung und Bildung das PES (Planejamento Estratégico da Secretaria). Bei der strategischen Bewertung der Schule oder des Sekretariates konnten beide bei der Erarbeitung ihrer Pläne das interne Milieu (Stärken und Schwächen) und das externe Milieu (Chancen und Bedrohungen) bewerten. In der Anleitung für die Erarbeitung der Pläne steht als Definition für Stärke: „Das, was die Schule [PDE] oder das Sekretariat [PES] machen sollte und schon gut macht. Es sind Variablen, die die Schule oder das Sekretariat gut kontrolliert und gut durchführt“. Für Schwäche galt: „Das, was die Schule [PDE] oder das Sekretariat [PES] machen sollte und nicht macht oder schlecht macht. Es sind Variablen, die die Schule oder das Sekretariat kontrolliert, aber schlecht durchführt“. (Xavier, 2005 81)

denjenigen, der mehr Erfahrung hat. Es gibt Bücher hier und da, geliehene. Weil wir arbeiten, müssen wir lernen, nicht wahr? Wenn man in die Klasse kommt, ohne den Unterricht geplant zu haben, wie soll das gehen? (Lehrerin an der Schule Maria Raimunda, Rio Branco-AC)

Wir, die LehrerInnen, haben heute eine komplette Struktur (seitens des Sekretariats für Erziehung und Bildung (SEME) und des Staates). Wir haben über das ganze Jahr Weiterbildungskurse. Einmal im Monat besuchen wir einen Kurs, denn wir wissen nicht alles ... (Schulleiterin an der Schule João Paulo II, Rio Branco-AC)

Und wie positioniert sich das Sekretariat für Erziehung und Bildung, da die Schule schon eine Initiative erarbeitet hat?

Es war kein einfaches Modell, weil unser Bildungskonzept - und mit unser meine ich die LehrerInnen – Ideen beinhaltet, wie man die *Lehre gestaltet, wie man unterrichtet*, und in der Tat haben wir das ein wenig geändert, weil wir denken, dass in einem Kurs alle lernen und alle etwas zu lehren haben. Tatsächlich kommt die notwendige Kenntnis für die Schulklasse aus der Schule und nicht aus dem Sekretariat.

In diesem Fall kann diese Aussage in Verbindung mit der einer anderen Lehrerin gebracht werden, in der sie behauptet, dass es am Anfang ihres Berufslebens „sehr schwierig war, ich hatte ständig Migräne“, aber, dass man „im Alltag der Schule sehr viel lernt“¹⁰¹. Hier wird die Auffassung beteuert, dass die Schule der richtige Ort ist, um Veränderungen einzuleiten. Nach der Erläuterung lässt sich daraus schließen, dass dies der Fall bei dieser Partnerschaft war. Zwei Bemerkungen können das besser erläutern. Die erste weist darauf hin, dass das Sekretariat die Entscheidung getroffen hat die LehrerInnen der Schule von der Technokratie zu befreien: „Wir alle sind Auszubildende hier“, sagte die Leiterin der SEME. Die zweite beruht auf der Tatsache, dass ein Netz aufgebaut wurde, in dem sich pädagogische Koordinatoren und die LehrerInnen zu termingebundenen Tätigkeiten zusammen fanden, deren Inhalt im Voraus gemäß den Bedürfnissen der Erstausbildung festgelegt wurde, mit einer angemessenen Öffnung zum Feedback, was zur Kursänderung durch die Kraft der Lehrpraxis führte.

Für ein besseres Verständnis werden in dieser Arbeit drei Akteure behandelt: Berater, Auszubildende und LehrerInnen. *Die Berater* sind jene Fachleute, die einer externen Organisation angehören, die vom Sekretariat für Erziehung und Bildung zur Ausbildung der Auszubildenden beauftragt werden. *Die Auszubildenden* sind jene Fachleute, die als pädagogische Berater arbeiten (angestellt vom Sekretariat für Erziehung und Bildung), sowie die pädagogischen Koordinatoren der Schulen und einige Schulleiter. *Die LehrerInnen* sind jene Fachleute, die im Klassenzimmer tätig sind.

¹⁰¹ Schulleiterin an der Schule Mozart Donizet.

Das Zusammentreffen der Berater mit den Ausbildenden findet alle zwei Monate statt. Die pädagogische Beratung und die Ausbildung der Koordinatoren der Schulen und der LehrerInnen finden monatlich statt. Die inhaltlichen Punkte für die Zusammenarbeit mit den externen Beratern werden also monatlich gesammelt. Das bedeutet, dass die von den LehrerInnen vorgetragenen Schwierigkeiten und/oder Bedürfnisse innerhalb eines Zeitraumes behandelt werden, der zwei Monate nicht überschreitet. Ich betone jedoch, dass die geleistete Arbeit der pädagogischen Koordinatoren, die alltäglich in der Schule in der Funktion als Ausbildende tätig sind, das Fundament für die Arbeit der LehrerInnen bildet. Die Position der Koordinatoren als Ausbildende erweitert ihren Beitrag für die LehrerInnen, da ihre Arbeit unbedingt den Unterricht erreichen muss. Die Koordinatoren haben die Aufgabe, die Arbeit der LehrerInnen zu beobachten, um deren Bedürfnisse feststellen zu können (den Inhalt für die nächste Kursetappe) oder sogar, um eine Selbstbewertung ihres eigenen Lernprozesses zu machen, der durch die richtige Anwendung der an die LehrerInnen weitergegebenen Orientierungen entsteht. Genauso wichtig ist die regelmäßige Teilnahme der LehrerInnen an Treffen für ihre Ausbildungsbesprechung, damit diese ebenfalls die Gelegenheit zur Selbstreflexion nutzen. Dies dient auch dazu, die Fähigkeit ihrer Kollegen, der Koordinatoren, bei der Feststellung der Probleme, der Einbringung von Alternativen zur Lösung und, vor allem, der Einsetzung zum Erfolg des Lernprozesses zu überprüfen.

Durch diese Struktur, die Reflexion durch das Handeln bietet, haben die LehrerInnen die Chance sich als Subjekte der Vorschläge zu sehen. In anderen Worten, wie Gimeno Sacristán (op. cit., 77) behauptet „müssen Tätigkeiten und Programme im Bildungsbereich in den Kontexten vorkommen, in denen die Praxis Gestalt annimmt und woraus die Bestimmungen für die Initiative der LehrerInnen stammen“. Für den Autor müssen mindestens vier weitläufige Bereiche in einem Programm beinhaltet sein, das die Beteiligung und die Kompromissbereitschaft der LehrerInnen umfasst:

Die LehrerInnen und die Verbesserung, oder die Veränderung der Lernprozessbedingungen und der sozialen Beziehungen im Klassenzimmer.

Die aktive Beteiligung der LehrerInnen an der curricularen Entwicklung, um ihren Zustand, der auf den des Empfängers beschränkt ist, aufzugeben.

Die Teilnahme der LehrerInnen an und ihre Mitwirkung bei der Veränderung der Schulbedingungen.

Die LehrerInnen als Teilnehmer an der Veränderung des außerschulischen Kontextes.

Beim Betrachten der obigen Darlegung stelle ich ein Anzeichen für eine Utopie fest. Ich bin mir dessen bewusst, dass noch viel zu tun ist, um eine wünschenswerte Interaktion zwischen dem

Sekretariat und den Schulen und zwischen diesen mit den Schülern und der Schulgemeinde im Allgemeinen zu erreichen. Die Suche nach einer anderen Alternative für die Vorgehensweise dieser Organisationen liegt darin, ihren Daseinsgrund in den Mittelpunkt der Diskussionen zu stellen: den Bürger. Wenn dies jedoch immer noch als eine nicht realisierte Perspektive erscheint, bedeutet es, dass ein separatistisches Modell immer noch besteht, dessen Wurzeln fest in der realistischen Logik der Unterwerfung verwachsen sind. In diesem Modell erscheint der Personalismus als Prinzip, während die öffentliche Politik auf einer sekundären Ebene erscheint.

Ich betrachte die Initiativen des Gemeindesekretariats für Erziehung und Bildung von Rio Branco in Zusammenarbeit mit dem Sekretariat für Erziehung und Bildung des Bundesstaates Acre als positiv. Aber es gibt zwei politische Elemente, die behandelt werden müssen. Das erste steht direkt in Verbindung mit der geteilten Verantwortung (beide Behörden entschieden sich für eine Zusammenarbeit, ohne miteinander zu wetteifern - stattdessen konzentrierten sie sich auf den gemeinsamen Erfolg). Das zweite Element liegt in der parteipolitischen Dimension, die sich auf die öffentliche Politik auswirken kann. Politiker betreiben Politik unter dem Einfluss von Eigeninteressen und parteipolitischen Interessen (umgekehrt wäre es angebrachter: Partei- und Eigeninteressen). Sie schließen Allianzen, um ihr Mandat weiterhin zu sichern. Die Demokratie lebt von heterogenen Verhältnissen, von der Abwechslung an der Macht. Deswegen müssen Paradigmenwechsel in der politischen Haltung der öffentlichen Politik stattfinden. Veränderungen können auch eine umgekehrte Wirkung auf die Kontinuität haben (z.B. bei der Weiterbildung von LehrerInnen).

Im Bundesstaat Acre gibt es eine Konvergenz zwischen den jeweiligen Parteien in den Staats- und Gemeindesekretariaten für Erziehung und Bildung, was auf eine Zwangsvereinbarung hindeuten könnte. Dabei zeigt aber die Tendenz, dass die Klientelpolitik gegenüber der Parteipolitik bevorzugt wird. Im Bundesstaat Mato Grosso wirkte sich diese politische Situation auf die politischen Entscheidungen im Bereich der Weiterbildung aus. (In Mato Grosso folgten sich zwischen 1995 und 2007 nicht weniger als 11 verschiedenen Sekretären an der Leitung des Sekretariats für Erziehung und Bildung. Bei jedem Führungswechsel änderten sich die Projekte, die Verantwortlichen und mit ihnen ging das Vorantreiben der Arbeiten verloren, was zu kollektiven Verlusten führte).

Bei den Interviews mit den Schulleitern und LehrerInnen der Staatsschulen traf ich auf eine institutionalisierte Initiative, um den negativen Arbeitsergebnissen entgegenzuwirken, die 2007 vom IDEB veröffentlicht worden waren. In den Schulen berichteten die Schulleiter und -lehrerInnen

über das Programm *Sala do Professor* (auf Deutsch: Lehrerzimmer). Es handelt sich um eine Initiative des Staatssekretariats für Erziehung und Bildung mit der Unterstützung des CEFAPRO, die darauf abzielt, die LehrerInnen zur Reflexion über ihre Lehrpraxis und über die Planung und Bewertung ihrer Aktivitäten zu verhelfen.

Dem Leiter des CEFAPRO zufolge ist „das Programm *Sala do Professor* die Weiterbildung *in loco*. Die Schule organisiert sich, um den LehrerInnen die Chance auf Weiterbildung zu geben, in Rahmen der Realität jeder Schule“. Das Ausbildungsteam des CEFAPRO trifft sich zusammen mit den pädagogischen Koordinatoren und vermittelt ihnen, wie sie die Weiterbildung und deren Inhalte in ihren Schulen mit den LehrerInnen angehen können. Laut dem Programmleiter kann die Aktion des CEFAPRO „schüchtern“ wirken. Er sagt: „ich sage schüchtern, weil wir über zu wenige Ausbilder verfügen, um die Nachfrage zu decken“.

Der Programmleiter erzählte, dass „jetzt, seit Ende letzten Jahres, der Bedeutung des CEFAPRO in der Lehrerausbildung mehr Aufmerksamkeit gegeben wird“. Ihm zufolge ergibt sich diese Lage aus den vom IDEB veröffentlichten negativen Ergebnissen, obwohl er einräumt, dass der Misserfolg nicht auf die mangelnde Lehrerausbildung zurückzuführen sei. Schließlich, sagt er, sei Mato Grosso eines der Bundesstaaten, die die meisten Chancen auf eine Lehrerausbildung anbieten, also, „es handelt sich mehr um bildungspolitische Fragen, die nicht so implementiert werden, wie es möglich ist“. Zum Schluss berichtet er, dass

vor drei Jahren der CEFAPRO sehr wenig Kontakt mit der Schule und sehr wenig Einfluss innerhalb der Schule hatte. Vielleicht ist diese Lücke einer der Faktoren [der niedrigen Leistung im IDEB] (...) wenn wir vor vier oder fünf Jahren begonnen hätten, könnten die Verhältnisse besser sein.

Das Sekretariat für Erziehung und Bildung, um optimistisch zu sein, ist sich schon der Notwendigkeit eines Weiterbildungsprogramms bewusst. Dies war Diskussionsthema in der „Konferenz für Elementarbildung“, die vom 28. November bis zum 1. Dezember 2007 vom Sekretariat organisiert wurde. Aus dem Grundtext der Konferenz entnehme ich folgendes Zitat:

Die Weiterbildung, die immense positive Werte über die Arbeit der LehrerInnen und neue Verfahrensweisen für die pädagogische Arbeit beinhaltet, wurde auf Trainingprogramme eingeschränkt, die vor allem auf die technischen und methodologischen Aspekte der Arbeit der LehrerInnen fokussieren. Hier werden die LehrerInnen als praktische Problemlöser wahrgenommen, ihr Wissen wird auf technisches Know-How herabgesetzt. (Text: Weiterbildung und berufliche Anerkennung)¹⁰²

¹⁰² Elektronisches Dokument auf der Homepage des Staatssekretariats für Erziehung und Bildung www.seduc.mt.gov.br, Zugriff vom August 2008.

Ich denke, dass in Mato Grosso eines Tages eine verlässliche und konsistente Politik geführt wird, die die Weiterbildung der LehrerInnen berücksichtigen wird. Dazu müssten allerdings die Lehrer dem passiven Warten und Hoffen ein Ende setzen und selbst Maßnahmen ergreifen. Resignation scheint das passende Wort für die aktuellen Verhältnisse.

Als ich mich anschließend auf die Arbeit des Gemeindesekretariats für Erziehung und Bildung in Cuiabá konzentrierte, stellte ich fest, dass auch dort der Wunsch nach Weiterbildung und die Absicht, diesen Wunsch zu konkretisieren, vorhanden waren. Zu diesem Thema sagte gleich die Sekretärin, es sei

eine interessante Tatsache, dass Lehrer, die heute an der Schule tätig sind, an den Weiterbildungsprogrammen teilnehmen. Zehn Jahre lang bildeten sie sich weiter. Und wenn man genauer hinschaut, stellt man fest: Je mehr weitergebildet wird, desto schlechter wird die Qualität des Unterrichts. Ups! Um welche Weiterbildung geht es hier? Wem nutzt so eine Weiterbildung?

Ganz gewiss weiß die Sekretärin, wem es nutzt. Ganz gewiss weiß sie, wer davon profitiert hat. Ganz gewiss auch ging es nicht um die Weiterbildung, wie sie hier verstanden wird. Letztendlich kann man nicht etwas Weiterbildung nennen, das nicht im Zusammenhang mit den Bedürfnissen der LehrerInnen steht oder zumindest einen Bezug zwischen den verschiedenen Kursen erstellt. Als die Leiterin einer Gemeindeschule in Cuiabá über das Kursangebot des Gemeindesekretariats für Erziehung und Bildung befragt wurde, antwortete sie: „Es werden lediglich ein paar Vorträge gehalten. Das ist zu wenig!“ Noch schlimmer ist es, wenn diese Vorträge von einem „Star“, einem „Bestseller“ gehalten werden, zu deren Teilnahme alle LehrerInnen des Schulsystems verpflichtet sind. Das Ergebnis ist belanglos, dafür sind die Auswirkungen in den Medien besonders groß, was dem Hauptinteresse jeder Klientelpolitik sehr entgegenkommt. Die Sekretärin weist auf dieses Problem hin:

Wir müssen die Weiterbildung erneut diskutieren und bedenken. Wir aus dem Sekretariat, und auch politisch gesehen, wollen diese Art von Weiterbildung nicht. Sie ist zu allgemein und soll für 2500 LehrerInnen und 94 Schulen gleichzeitig und gleichermaßen gelten. Bestimmt hat jede Schule ein individuelles Ausbildungsbedürfnis, das aber durch einen Selbstbewertungsprozess zu ermitteln ist. Wo liegt die niedrige Schulleistung unserer Schüler? In dieser [Schule] im Fach Mathematik? Kommen die Schüler in Mathematik nicht weiter? Dann müssen wir mit den MathematiklehrerInnen reden. Sind die Lehrinhalte problematisch? Oder die Methodologie? Es geht uns also darum, den Ausbildungsprozess der LehrerInnen anhand ihrer Bedürfnisse zu vollziehen.

Nun ist es schon möglich, eine Verbindung zwischen den Projekten in den Bundesstaaten Acre und Mato Grosso herzustellen. Beide befassen sich mit der Feststellung des

„Ausbildungsbedürfnisses“ der LehrerInnen. Der Unterschied liegt darin, dass sich ein Bundesstaat seit längerer Zeit damit beschäftigt und der andere erst angefangen hat, obwohl beide zum selben Zeitpunkt die Initiative ergriffen. Im Fall der Hauptstadt Cuiabá zielt das Programm *Roda de Conversa* (Gesprächskreis) darauf ab, Instrumente für die Überwindung der Hindernisse und Herausforderungen in einem Schulsystem zu identifizieren, das zwar den Bildungsanforderungen gewachsen ist, jedoch durch die fehlende intellektuelle Anerkennung der LehrerInnen in der öffentlichen Politik stark geschwächt ist.

Die Leiter der Gemeindesekretariate für Erziehung und Bildung in Cuiabá und in Rio Branco glauben, dass „alle pädagogischen Berater des Bildungsrates (*Diretoria de Ensino*) auch Ausbilder sind“. Dies hat einen sehr starken symbolischen Charakter, das entgegen der allgemeinen Vorstellung wirkt, Sekretariate seien mit fachidiotischen Bürokraten überfüllt. Erst wenn die Mitarbeiter aus den Sekretariaten sich nicht mehr als reine Ratgeber bzw. Befehlsinhaber verstehen, sondern unter einer vom Sekretariat und Schulen gemeinsam erarbeiteten strategischen Planung arbeiten, können die individuellen Schwachpunkte der Schulen identifiziert werden. Auf dieser Basis können dann die pädagogischen Koordinatoren über die *Rodas de Conversas* nach möglichen Lösungsansätzen suchen. Diese Verfahrensweise versetzt alle in die Lage eines Lernenden, was eine solide und umfassende Alternative für die (Weiter-)Entwicklung von Wissen darstellt.

Zum Abschluss dieses Themas der Weiterbildung für LehrerInnen möchte ich zwei Überlegungen anstellen. Erstens müssen die Handlungen und Tätigkeiten der LehrerInnen den Erfolg der Schüler im Blick haben, aber auch ihr beruflicher Erfolg muss dabei berücksichtigt werden. Auf diese Weise wird ihre fortdauernde berufliche Entfaltung gesichert. Der Wunsch nach Weiterbildung ist eine individuelle Entscheidung, die von dem Arbeitsgeber – hier dem Sekretariat für Erziehung und Bildung – unterstützt werden und in Zusammenarbeit mit weiteren Kollegen verwirklicht werden soll. Um den Gleichgewicht zwischen Realität und Utopie zu erlangen, müssen die LehrerInnen als Fachleute statt einfache Angestellte betrachtet werden. Um als Fachleute gesehen und behandelt zu werden, müssen sie aus der Defensive heraustreten, ihre Opferhaltung aufgeben und als engagierte Mitwirkende des Wandels auftreten. Es ist keine einfache Aufgabe, denn der Grundgedanke, der dem aktuellen Lehrerstatus zugrunde liegt, ist tief verankert. Zugeben, dass man Hindernisse aus dem Weg räumt, ist eine Haltung abseits des aktuellen Mainstreams. (Hierzu fällt mir Helio Oiticica ein: „sei ein Außenseiter, kein Held“. Außenseiter zu sein, ist ein anderes Statusniveau; es bedeutet nicht, minderwertig zu sein. Außenseiter ist kein Synonym für Gesetzesbrecher. Wenn wir sehen, dass unsere öffentlichen Schulen den einzigen Referenzraum für die kulturelle Entfaltung und Vermittlung in der Peripherie bilden – wo theoretisch die Außenseiter leben – könnte dies ein guter Grund für die LehrerInnen sein, über die vorhandenen

Hindernisse nachzudenken, um mit der Gemeinde an die konkrete Realisierung der Staatsbürgerschaft zu arbeiten). Welche ist die wünschenswerte Art der Weiterbildung, um den Erfolg des Schülers zu sichern? Der Erfolg der LehrerInnen sollte m.E. ebenfalls in die Diskussionen aufgenommen werden, damit sie aus ihrem Umfeld die Kraft der Weiterbildung innerhalb der Gesellschaft erkennen, in der sie leben und arbeiten. Bestimmt haben die LehrerInnen bessere Voraussetzungen als Schüler und Eltern, um eine Konjunkturanalyse zur Identifizierung der notwendigen Elemente für die Konsolidierung ihrer Weiterbildung durchzuführen. Kurz gefasst: Dies gehört zu ihren beruflichen Aufgaben.

Zweitens muss die Arbeit des Sekretariats im Sinne des Erfolgs der Schulen geführt werden. In der institutionellen Beziehung zwischen dem Sekretariat und den Schulen (damit sind die jeweiligen LehrerInnen gemeint) müssen beide Parteien sich als Arbeitskollegen und nicht als Arbeitgeber bzw. Arbeitnehmer betrachten. Wir wissen, dass die patrimonialistische Beziehung nicht ausgestorben ist, sondern sie pulsiert immer noch im bürokratischen Apparat und erhält das Verlangen nach Besitz, Eigentum und Überlegenheitsgefühl aufrecht. In den Sekretariaten arbeiten LehrerInnen, die erfahren möchten, wie die bürokratischen Mechanismen ablaufen. Jedoch sind einige von ihnen der Bürokratie zum Opfer gefallen und haben die Verbindung zwischen ihrer beruflichen Grundlage und der in der Schule geforderten beruflichen Kompetenz abgebrochen. Es ist nicht die Regel, dass die Bürokraten des Sekretariats schlechte Beamte sind, dass sie nur dort arbeiten, weil sie ihre Aufgabe als LehrerInnen nicht erfüllt haben. Im Gegenteil, in einer bedenklichen Logik neigt das Sekretariat dazu, in den Bereichen der Planung, der pädagogischen Koordination und der Evaluation von Politiken LehrerInnen einzustellen, die ihre Rolle an den Schulen sehr gut erfüllten. Die Herausforderung für diese im Sekretariat tätigen LehrerInnen ist dann, innerhalb und außerhalb der vielfältigen und lebendigen Schulpraxis weiterhin lernen zu können.

Diese Einstellung der LehrerInnen kann verhindern, dass sie als reine Ausführende gesehen werden. Sie ausschließlich als Arbeitnehmer ohne Charakter und Persönlichkeit zu betrachten, zieht zahlreiche Folgen nach sich. Fullan & Hargreaves (2000, 53) geben ein hier besonders zutreffendes Zitat von Sizer¹⁰³ wieder:

„Lehren wird normalerweise nicht von einem Eigentumsgefühl besetzt, einem Gefühl unter den LehrerInnen in Zusammenarbeit, dass die Schule ihnen gehört und ihre Zukunft und ihren Ruf von ihr nicht zu trennen sind. Angestellte besitzen nichts, ihnen wird immer gesagt, was sie zu tun haben und ihre Stelle im Unternehmen hat einen minderwertigen Status. Die LehrerInnen werden oft als Angestellte behandelt; es ist nicht überraschend, dass sie sich entsprechend benehmen.“

¹⁰³ Es handelt sich um T. Sizer (1984, 184) *Horace's Compromise*, Boston: Houghton-Mifflin.

Solange ein solches unakzeptables Verhältnis unverändert bleibt, wird der gesamte Sektor der Erziehung und Bildung weiterhin von Unverstand und Unverständnis geplagt, obwohl gerade in diesem Sektor der entscheidende Beitrag zur Überwindung der aktuellen Vorherrschaften und zur Stärkung der Emanzipationsanstrebungen geleistet werden könnte. Veränderung ist aber möglich. Der Auseinandersetzung mit dem Thema Weiterbildung (und deren praktischen Umsetzung) liegen zwei Perspektiven zugrunde: einerseits der erörternde Rückblick über die bisherigen Handlungen und Aktivitäten und andererseits der Ausblick, den die vergängliche Gegenwart für die Zukunft gewährt. Es besteht eine direkte Verbindung zwischen Aus- bzw. Weiterbildung und Bewertung und, logischerweise, Selbstbewertung. Die Ausbildung hängt also von einer diagnostischen Evaluation, Bewertung ab (*Was wurde gemacht?*). Die Ausbildung muss auch selbst bewertet werden (*Wie wurde sie gemacht?*). Die Auszubildenden und Auszubildenden werden bewertet und bewerten auch ihre Leistung selbst. Dadurch gewinnen die öffentlichen Politiken an neue Kraft und werden auf stabilen Erfolg gelenkt.

Schließlich sind Weiterbildung, Schulcurriculum und Erstausbildung unmittelbar mit der Forderung nach einer Lehrform verbunden, die die zeitgenössischen sozialen Bedürfnisse erfüllen kann. Es ist nicht möglich, die Defizite der Erstausbildung durch Weiterbildung auszugleichen, ohne dem gesamten Ausbildungsprozess konkrete Ziele zu setzen. Das Schulcurriculum ist dabei kein zusammenhangsloses, abgetrenntes Stück: Es bildet nicht nur die Grundlage für die Lehrpraxis und deren Kommunikation nach außen (in die Gesellschaft), sondern es kann auch der Wegweiser für die kollektive Entwicklung von Lernprozessen sein. Diese Entwicklung kann andere soziale Segmenten und Sektoren mit einbeziehen, was dem Prozess eine Legitimität verleihen kann, die jenseits der Gesetzgebung liegt.

Die gemeinsame Entwicklung von Wissen ist eine der Herausforderungen, die mich zu dieser Arbeit bewegte. Ich wusste, dass ich die Hürden finden würde, die auf dem Weg zu einer vollkommen zufriedenstellenden Lehrpraxis liegen. Große Erwartungen hatte ich aber auch, auf solche LehrerInnen zu treffen, die diese alltäglichen Hindernisse bekämpfen und einen noch dürren Boden für die Verbreitung des Wissens vorbereiten. Mir war dabei stets bewusst, dass sie keine fertigen Lösungen haben würden. Vielmehr wollte ich handlungsfreudige LehrerInnen kennen lernen, die die inneren und äußeren Unruhen der Schüler ernst nehmen und sich mit den Problemen auseinandersetzen: LehrerInnen, die den Lernprozess durch Interaktion ankurbeln. In solchen Fällen kommt der Bereitschaft der LehrerInnen zu einem Erfahrungsaustausch mit ihren Kollegen eine besondere Bedeutung zu. Ein solcher Erfahrungsaustausch kann u.a. durch konkrete Teamarbeit und die Entwicklung einer gemeinsamen Vision erreicht werden.

3.3.4. Konstruktion des Lernkontextes durch LehrerInnen

Wie könnte das Umfeld bezeichnet werden, in dem die oben angeführten Interaktionen stattfinden? Von Krogh et alli (2001, 66-67) sprechen von einem „enabling context“. Es handelt sich dabei nicht zwangsläufig um einen physischen Ort, sondern um ein Umfeld, in dem die Menschen Wissen teilen, entwickeln und anwenden. Die Autoren ziehen einige Grundbedingungen für diesen Kontext in Betracht, unter anderem das gegenseitige Vertrauen, das aktive Einfühlungsvermögen und den Zugang zu Hilfe. Die Autoren weisen darauf hin, dass das Vertrauen ein gegenseitiges Mitspielen beim Lehren und beim Beraten fordert: „Man muss den Menschen vertrauen und dem Lehrstoff persönliche Werte zufügen“. Das Vertrauen ist ausschlaggebend für die anderen Grundbedingungen, wie es beim aktiven Einfühlungsvermögen der Fall ist. Anders gesagt geht es darum, „proaktiv die anderen versuchen zu verstehen“. Beim aktiven Einfühlungsvermögen spielt der Dialog eine überwiegende Rolle, nicht zuletzt weil diese Praxis im Gegensatz zum „unilateralen Vortragen [steht] und eine Haltung des Zuhörens und des Nachfragens einnimmt“. Zum Schluss gibt es den Zugang zu Hilfe; eine Eigenschaft, die denjenigen gehört, die sich das Lernen zum Prinzip machen. Es sind also Grundbedingungen, deren Ursprünge direkt mit persönlichen Entscheidungen, Wünschen und Gefühlen verbunden sind. Kurz gefasst: Sie entstehen aus dem Inneren des Menschen.

Der *enabling context* ist ein Umfeld, in dem Hilfsbereitschaft praktiziert wird. Den Autoren zufolge (op. cit., 64) wird der Begriff Hilfsbereitschaft „in zufriedenstellender Weise auf Beziehungen angewendet, die eine positive Wirkung auf die Entwicklung von Wissen haben“. Ergänzend stimmen sie Milton Mayeroff zu, wenn er sagt, dass „die Hilfsbereitschaft in Bezug auf die anderen bedeutet, ihnen beim Lernen zu helfen; ihr Bewusstsein über wichtige Ereignisse und deren Folgen zu erwecken; den Ausbau ihrer persönlichen Kenntnisse zu fördern und sich an ihren Einsichten zu beteiligen“.

Fullan & Hargreaves (op. cit. 57) in Bezug auf Rosenholtz¹⁰⁴ behaupten, dass sie zwei Schularten in ihrer Untersuchung feststellten: festgefahrene Schulen und Schulen in Bewegung. Die ersten sind Schulen, die „in Bezug auf den Lernprozess arm sind“, während die zweiten Schulen „in Bezug auf den Lernprozess reich sind“. Laut der Forscherinnen erkannten die LehrerInnen in einer Schule in Bewegung, dass Lehren keine einfache Aufgabe sei, dass sie niemals aufhören würden zu lernen, und, dass „Hilfe zu geben und zu nehmen nicht unbedingt ein Zeichen für die Inkompetenz des Empfängers war: Es gehörte zur gemeinsamen Suche nach kontinuierlichen Verbesserungen“. Außerdem zitieren die Autoren im Hinblick auf die Untersuchung, dass in den Schulen in Bewegung „die LehrerInnen eine größere Neigung zum Vertrauen, Wertschätzen und

¹⁰⁴ In Rosenholtz, (1989) „Teacher Workplace: The Social Organization of Schools, Nova York: Longman

zur Legitimierung der gemeinsamen Beteiligung an Kenntnissen, der Suche nach Beratung und des Hilfsangebots sowohl innerhalb als außerhalb der Schule haben“.

Eine Organisation, die in Bezug auf den Lernprozess arm ist, ist bedauerlich. Wenn diese Organisation eine Schule ist, nimmt diese Lage die Dimension einer Katastrophe an. Es ist nicht möglich, die Idee des Lernprozesses von der Schule zu trennen; eine Tatsache, die die Identität von einigen Schulen als ein lernendes System in Widerspruch bringt. Eigentlich sollte jede Schule wegen ihrer immanenten Eigenschaften ein lernendes Organ sein. Jedoch, wenn dies bedingt ist, dann herrscht implizit Unsicherheit darüber. Für Senge (1997, 11) sind Einrichtungen, die lernen, jenen

in denen die Menschen kontinuierlich die Fähigkeit entfalten, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden und in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen.

Diese Autoren teilen eine Ansicht: Der Lernprozess ist Ergebnis der gemeinsamen Handlung; das Wissen wird zusammen mit der Gesellschaft entwickelt. Das heißt, der Lernprozess steht im Zusammenhang mit der Interaktion von Menschen mit ihrer Umwelt. Für jemanden, der im Erziehungsbereich arbeitet, ist es schwierig, solche Zusammenhänge nicht mit den Auffassungen von Vygotskij in Verbindung zu bringen, der wiederum Bezug auf Marx' Arbeit nimmt.

Im Textkonvolut *Die Deutsche Ideologie* schreibt Marx über den Unterschied zwischen Menschen und Tieren, wobei er die Fähigkeit der Menschen für die Bereitstellung der Mittel zum Lebensunterhalt betont. Dieser aus dem Bewusstsein resultierende Eingriff in die Natur, erklärt Marx (1960, 23), finde nur statt, weil „nicht das Bewusstsein das Leben bestimmt, sondern das Leben bestimmt das Bewusstsein.“ Diese Aussage lenkt die Aufmerksamkeit auf das soziale Gefüge im Sinne von einer Zusammenballung von Menschen mit all ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten in ständiger Veränderung. In diesem Gefüge wird versucht, die Änderungsprozesse bzw. ihre Dialektik zu verstehen.

Für Marx muss der Mensch sich seiner Handlungen in der Gesellschaft bewusst sein. Vygotskij (1991) vertritt dieselbe Meinung und bezieht sich dabei auf die Ergebnisse seiner Studien mit Kindern, in denen er feststellte, dass diese Handlung sich schon in den ersten Lebensjahren bemerkbar macht. Dem Psychologen zufolge beginnt das Kind, bevor es sein eigenes Verhalten beherrscht, die Umwelt mit Hilfe der Sprache zu kontrollieren. Dies ruft neue Beziehungen mit der Umwelt und eine neue Organisation des eigenen Verhaltens hervor. In dieser Kontrolle ist die Anwesenheit anderer Menschen impliziert, was die soziale Interaktion bestimmt. Vygotskij (op. cit., 34) behauptet zudem, dass die Tätigkeiten der Kinder

eine eigene Bedeutung in einem System des Sozialverhaltens gewinnen und, weil sie auf

definierte Ziele gerichtet werden, werden sie durch den Standpunkt der Umwelt des Kindes abgelenkt. Der Weg des Objektes bis zum Kind und dessen bis zum Objekt geht durch eine andere Person durch. Diese komplexe menschliche Struktur ist das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, der tief in den Beziehungen zwischen individueller und sozialer Geschichte verwurzelt ist.

Wenn uns dieses Konzept seit den ersten Momenten unserer Existenz begleitet, kann ich mir nicht vorstellen, dass es sich von uns trennen wird. Es werden höchstens die Faktoren ignoriert, die zur Entwicklung von Wissen beitragen. Wir hören nicht auf zu lernen, aber vielleicht fehlt hier die Reflexion über das Lernen zu lernen.

Bei der Analyse der von Bateson¹⁰⁵ vorgebrachten vier Stufen des Lernprozesses erklärt Fichtner (2005) auf didaktische Weise, dass sich im Lernen I „alle durch die Reiz-und-Reaktion-Theorie analysierten Lernformen befinden: die Gewöhnung, die klassische Pawlowsche Konditionierung, das mechanische Lernen“, d.h., *etwas* zu lernen nur „in der Form von Widerstand“ stattfindet. Für Fichtner (op. cit.,) ist das Lernen II

das Lernen lernen. Das heißt über *etwas* zu lernen. Hier lernt man in jeder Form den Kontext oder die Struktur des Lernens I. Die Ergebnisse des Lernens 2 sind das „Habitus“ oder der „Charakter“ oder das „Self“. Die Individualität eines Menschen wird durch die Ergebnisse und Ansammlungen des Lernens II gebildet. Wesentliche Bedingung für jede Lernform 2 ist ein Problem, eine Problemsituation. Der Gegenstand wird als Aufgabe wahrgenommen, die eine gewisse Bemühung erfordert. Das Subjekt handelt hier nicht mehr unbewusst, sondern wird zum Individuum und bewertet sich selbst kontinuierlich, ungeachtet des Erfolges oder des Misserfolges.

Das im Originaltext kursiv gesetzte Wort *etwas* muss beachtet werden. Laut dem Autor ergibt sich das Lernen I im ersten Moment aus einer Handlung, die ein Minimum an intellektueller Bemühung fordert; sie erfolgt mechanisch als Reiz und Reaktion. In der nächsten Stufe, beim Lernen 2, gibt es eine Wirkung *auf etwas*; einen Lernprozess, der den vorigen Lernprozess aufnimmt; der

¹⁰⁵*Lernen null* ist durch die *spezifische Wirksamkeit der Reaktion* charakterisiert, die – zu Recht oder zu Unrecht – Keiner Korrektur unterliegt.

Lernen I ist *Veränderung in der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion* durch Korrektur von Irrtümern der Auswahl innerhalb einer Menge von Alternativen.

Lernen II ist *Veränderung im Prozeß des Lernens I*, z.B. eine korrigierende Veränderung in der Menge von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird, oder es ist eine Veränderung in der Art und Weise, wie die Abfolge der Erfahrung interpunktiert wird.

Lernen III ist *Veränderung im Prozeß des Lernens II*, z. B. eine korrigierende Veränderung im System der Mengen von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird.

Lernen IV wäre *Veränderung im Lernen III*, kommt aber vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebenden Organismus auf dieser Erde vor. Der Evolutionsprozeß hat jedoch Organismen hervorgebracht, deren Ontogenese sie zum Lernen III bringt. Die Verbindung von Ontogenese und Phylogenese erreicht in der Tat Ebene IV. (1983, 379)

Kontext wird berücksichtigt und unter anderen Faktoren existiert eine bewusste Handlung. Beim Lernen 2, wird laut Bateson (op.cit., 330), in dieser Stufe Folgendes gelernt:

eine *Weise der Interpunktion von Ereignissen*. Eine Interpunktionsweise von Ereignissen ist jedoch weder wahr noch falsch. In den Aufgaben dieses Lernens steckt nichts, was an der Realität überprüft werden könnte. Es ist wie bei einem Bild, das man in einem Tintenklecks sieht; ihm kommt weder Richtigkeit noch Unrichtigkeit zu. Es ist nur eine *Weise*, den Tintenklecks zu sehen.

Der Übergang von einer Stufe zur anderen, weist natürlich auf eine Veränderung hin. Das ist die Prämisse, auf die Bateson zurückgreift (1983, 367-367). Für ihn

bezeichnet das Wort „Lernen“ zweifellos eine Veränderung irgendeiner Art (...) Veränderung bedeutet Prozeß. Aber ein Prozeß ist selbst der „Veränderung“ unterworfen. Der Prozeß kann sich beschleunigen, er kann sich verlangsamen, oder er kann andere Typen der Veränderung durchlaufen, so daß wir sagen werden, daß es sich nunmehr um einen „anderen“ Prozeß handelt.

Die Schlüsselworte sind zwei: Veränderung und Prozess. Beide kennzeichnen Bewegung, entsprechend der Dynamik, bilden einen Gegensatz zur Linearität. Daraus ist zu schlussfolgern, dass unsere soziale Bildung sich auf einer kreisförmigen Basis beruht, auf einem *Kontinuum*, die unausweichlich zusammenstehen. Es ist also in der Kondition eines sozialen Wesens in Umwandlung, autopoietisch (Autopoiesis) (Maturana e Varela), wo sich der Lernprozess aufbaut. Der Mensch ist dazu fähig lernen zu lernen, was bedeutet, dass er sich in einem Umwandlungsprozess befindet als Ergebnis eines ständigen Wunsches von jemandem, der sich unvollendet sieht. Unvollendet zu sein steht im Gegensatz zum statisch sein und bildet den Glauben an seine eigene Entwicklung, wie Paulo Freire (2008, 65) sagt:

wir Frauen und Männer sind die einzigen Wesen, die sozial und historisch überhaupt in die Lage kommen, etwas begreifen zu können. Daher sind wir die einzigen, bei denen das Lernen ein schöpferisches Abenteuer ist, etwas viel Reicherer als das alleinige Wiederholen der erteilten *Lektion*. Für uns heißt das Lernen *Aufbauen*, Rekonstruieren, *Feststellen, um zu verändern*, was nicht ohne Offenheit für Risiken oder geistige Abenteuer geht. (Hervorhebung des Autors)

Die oben angeführten Lernprozesse untermauern meine Auffassung, dass Wissen sozial entwickelt wird. Daher kann die Wertschätzung der individuellen und gemeinsamen Lernprozesse in den Schulen den Aufbau einer lernenden Organisation signalisieren. In der Tat gibt es nicht Organisationen, die lernen. Die Menschen in den Organisationen lernen, denn die Organisationen sind ein Komplex von Menschen und ihren Instrumenten. Die Instrumente handeln nicht ohne menschliche Einwirkung und nur der Mensch kann die komplexe Funktionsweise der Organisation

nachvollziehen. Diese Komplexität liegt dem Wissen zugrunde, da dieses sich nicht einfach aus der Summe ein paar neuer Informationen ergibt¹⁰⁶. Schließlich schreibt Bateson (1983, 53) „daß alles Wissen irgendwie miteinander verstrickt ist oder verwoben, wie Stoff, und jedes Stück Wissen hat nur Sinn und Nutzen durch die anderen Stücke – und ...“

Diese Vernetzung bei der Entwicklung von Wissen kommt sogar ohne eine klare individuelle Wahrnehmung zustande, allerdings nicht in einer isolierten Form, aufgrund des notwendigen Volumens an Interaktionen. In der Tat kann es nicht anders sein, da wir zum sozialen Umgang bestimmt sind, der von Subjektivität gebildet und besät ist. In diesem Kontext hat die Handlung jedes Individuums eine direkte Auswirkung auf den anderen und umgekehrt ist es auch der Fall. Innerhalb dieser Komplexität findet die Arbeit der Schulen statt. In ihrer Arbeit sehe ich, wie relevant es ist, das Teamarbeit und die gemeinsame Vision zu verstehen.¹⁰⁷

Teamarbeit

Bei den Befragungen habe ich LehrerInnen und Schulleiter gefragt, was sie unter Teamarbeit verstehen. In der Schule Mozart Donizet (AC) gab die pädagogische Koordinatorin folgendes zur Antwort:

Es ist, wenn alle LehrerInnen der Schule sich dessen bewusst sind, dass der Mittelpunkt der Unterricht ist. Das ist einer der Aspekte der Teamarbeit, ein Ziel zu haben. Alles, was wir machen, richtet sich auf den Schüler. Alles, was wir denken, planen, wird immer als Schwerpunkt den Unterricht haben. Also ihr Schwerpunkt stimmt mit meinem, mit dem der Schulleiterin und der anderen Kollegen ein. Das wichtigste ist, über die Rolle unserer Arbeit bewusst zu sein. Warum existiert die Schule? Wegen des Schülers! Dann müssen alle das als Schwerpunkt haben, damit wir so denken und handeln können.

Anschließend ergänzte die Schulleiterin:

Diese Frage der Teamarbeit bedeutet immer daran zu denken, dass deine Arbeit nicht wichtiger als eine andere ist. Eigentlich geht sie in die Richtung einer Summe aller Arbeiten. Das, was im Klassenzimmer passiert, wie gesprochen wird, ist der Mittelpunkt, aber es gibt andere Leute, die Unterstützung geben werden. Man darf nicht die Leute der Küche, der Reinigung, der Koordination vergessen. Das ist also ein Team: ist zu sehen, dass deine Arbeit nicht die wichtigste ist. Ich kann nicht sagen „das passiert, weil meine Arbeit gut

¹⁰⁶ Jede Information hat tausend andere Verzweigungen in einer „komplexen interaktiven Dynamik“ (Vygotskij, apud. Freitas, 2005) . Albrecht (2003, 222) unterscheidet zwischen Daten, Informationen und Kenntnissen. Für ihn leitet sich die Kenntnis von der Wahrnehmung der intelligenten Manipulation von Informationen ab. Dies sei die Grundlage für die intelligente Handlung.

¹⁰⁷ Senge (op.cit.) behandelt fünf Disziplinen für die lernende Organisation: Systemdenken, Personal Mastery, Mentale Modelle, die gemeinsame Vision und Teamarbeit. Den vom Autor vorgestellten Beschreibungen werde ich nicht folgen, sei es in der Beziehung zu den fünf Disziplinen, sei es in ihrer Beschreibung. Allerdings werde ich einige der angewendeten Begriffe benutzen.

gemacht wird“. Alle Arbeiten. Es ist nicht, dass meine Arbeit 100% ist, auch nicht ihre, auch nicht der [Kollegin] und anderer Leute. Ich glaube dass, wenn wir von jedem etwas addieren, wird ein besseres Ergebnis herauskommen. Natürlich sind wir von der Perfektion weit entfernt. Aber wir konzentrieren uns immer auf den Lernprozess des Schülers.

Es gibt eine relevante Information in diesen Aussagen. Beide nahmen Bezug auf die Rolle aller Mitarbeiter der Schule. Trotz der wiederholten Erwähnung der anderen Mitarbeiter in der Aussage der Schulleiterin, wurden diese schon in der Aussage der Koordinatorin erwähnt. Das ist eine ergänzende Verstärkung. Was jedoch am deutlichsten wird, ist das präzise Verständnis von Teamarbeit. Für sie gibt es niemanden, der besser ist, als andere. Alle leisten ihren Beitrag, alle können lernen. Das Vertrauen wird von beiden Schulführungen geteilt.

Ich versuchte festzustellen, inwiefern diese Empathie und Partnerschaft zwischen den Leiterinnen über den Raum, in dem wir uns befanden, wo die Schulleitung und die Koordination ohne Trennwände untergebracht waren, hinausgehen würde. Wenn der Schüler der Mittelpunkt ist, wollte ich wissen, ob die Schüler merkten, dass sie Teil der Teamarbeit waren. Die Koordinatorin gab eine bejahende Antwort und fügte hinzu,

ich sehe, dass sie es merken. Wenn ich im Klassenzimmer ankomme, werden sie auf mich sehr aufmerksam. Sie wissen, sie wollen das Heft zeigen, wollen ein neues Lied singen. Sie wissen, dass wir an diesem Prozess beteiligt sind und sie ein wichtiger Teil sind. Denn sie wollen zeigen, was sie für uns machen. Nicht um benotet zu werden, nur, um zu zeigen, dass sie schon gelernt haben, und wie viel sie gelernt haben. [Ich] komme dort an, sie wollen viele Lieder singen, sie kommen mit dem Heft in der Hand angerannt, um zu zeigen, was sie produzieren. Es ist eine der Formen. Sie nehmen an den Veranstaltungen teil, wie es der Fall war, als wir den Folkloretag am 31. August feierten; jede Schulklasse hatte eine Aufführung. Sie mögen es, sie singen und lesen Sagen vor. Sie nehmen daran teil. Sie wissen, dass sie wichtig sind.

Die Koordinatorin sagte auch, dass sie die Kinder beim Namen kennt und, dass sie mit Respekt behandelt wird, aber ohne formale Anreden. Die Kinder duzen sie, rufen sie beim ersten Namen. Hierzu passt ein Zitat von Skliar (Kap. I), in dem er sagt, dass heute die Fakten verallgemeinert werden, was zur Schaffung einer unpersönlichen Welt der Quantitäten führt; eine Welt von „Menschen, die sich annullieren“. In dieser Schule, wie in vielen anderen, gibt es LehrerInnen, die unbedingt die Schüler beim Namen kennen möchten. Das heißt, Kind, Jugendlicher oder Erwachsener haben eine Persönlichkeit. Sie haben eine Bezeichnung, die wichtiger als eine Zahl ist, die in Statistiken untergeht. Wenn Menschen in einer Schule an die Menschen denken, hört die Statistik auf, eine Zahl, eine Aufstellung oder eine Tabelle zu sein. In ihr sind Carlos, Ronaldo, Juliana und Cristina. Je nach Beziehung der LehrerInnen mit der Schulgemeinde werden die

Schüler als Carlos und Juliana, Kinder von Antônia und Sérgio genannt; Ronaldo, Sohn von Sebastião und Tereza; Juliana, Tochter von Maria, die sie in der Obhut der Großmutter ließ.

Oft habe ich die LehrerInnen den Namen des Schülers nennen gehört um sich auf ihn zu beziehen. Natürlich wird das schwieriger, wenn die LehrerInnen in einer Drei-Schicht Arbeitszeit ausgebeutet werden, oder etwa 450 Schüler zu betreuen haben, wie davor schon erwähnt wurde. Ich komme auf Skliar (2003, 75) zurück, um einige Konsequenzen aus diesem Versuch zur Verallgemeinerung zu zeigen. Er behauptet, dass dies das Subjekt nur in eine numerische Manipulation umwandeln kann, „jemand, der messbar ist, der auf obszöne Weise quantifiziert wird, ohne Gesicht, Sprache, Körper oder sogar mit einem ordentlich gemessenen Gesicht, gemessener Sprache, Körper“.

Zweifellos soll die Teamarbeit ständig von jenen erwünscht werden, die in einem demokratischen Umfeld arbeiten. Genauso darf nicht die Zusammenarbeit betrieben werden, um persönliche Defizite zu verbergen oder die individuellen Fähigkeiten zu behindern. Auch wenn eine interne Bewertung nicht üblich ist, kann diese verhindern, dass die Teamarbeit nachlässig wird. In der Tat ist die Bewertung ein grundlegendes Prinzip für das Fortbestehen der Teamarbeit. Diese sollte individuell und gemeinsam durchgeführt werden und die Selbstbewertung und die interne und externe Bewertung mit einbeziehen.

Die Bewertung ist ein Instrument, um die gegenwärtige Handlung zu ermitteln, die in vergangener Zeit gedacht wurde und gleichzeitig treibt sie zukünftige Handlungen voran. Ich kann verstehen, dass die LehrerInnen sich nicht gern einer Bewertung unterziehen, aber es scheint mir nicht sinnvoll, eine Diskussion über Bewertung weiterhin zu führen, ohne die in der Lehrerbildung herrschende Auffassung über Bewertung zu korrigieren. Zunächst ist zu betrachten, dass, wenn an Bewertung gedacht wird, sofort die Erinnerung aus der Schulzeit hervorgerufen wird; das heißt, eine Erfahrung der Bestrafung. Deswegen kann man nicht erwarten, dass die LehrerInnen gern bewertet werden. Ohne eine traumatische Erfahrung zu überwinden, wird es schwer, dass eine LehrerInnen-Gruppe sich durch eine Bewertung weiterentwickelt. Das bedeutet keinesfalls, dass ich nicht an diesem Mechanismus glaube. Ganz im Gegenteil, sie gilt nicht nur als Motivation für die LehrerInnen, sondern die Bewertung führt sie auch dazu, ihre Praxen mit ihren Kollegen zu teilen und andere Bewertungsmittel für ihre Schüler anzuwenden.

Das Teamarbeit ist eine Gelegenheit zur persönlichen und beruflichen Reflexion. Eine Team-Bewertung kann, wie es so schön bezeichnet wird, als „Spiegelkabinett“ dienen. Ein Ort, an dem es möglich ist, sich im anderen zu sehen und zuzulassen, dass der andere sich in mir sieht. Wenn das Team die Bewertung ihrer Aktivitäten macht, ist es bereit, neue und bessere Räume für die Aktivitäten zu schaffen. Genauso ist es in der Lage, negative Eigenschaften zu beseitigen, die im

Individualismus, im Egoismus, in der Eitelkeit und möglicher Überheblichkeit zu erkennen sind. Menschen sind unterschiedlich und das Teamarbeit kann sie nicht gleichstellen, was auch gar nicht erwünscht ist. Jedoch begünstigt eine Atmosphäre der Zusammenarbeit die Verringerung von Unterschieden.

Auf Grund der Unterschiede kann das Team seine persönlichen Begabungen entdecken. In einer komplexen Organisation, wie in der Schule, sind verschiedene Begabungen erforderlich. Da es nicht leicht ist, Menschen zu finden, die verschiedene Fachkenntnisse beherrschen, wie von Gardner (1995) beschrieben, ist es empfehlenswert, dass die Koordinatoren der Teams die spezifischen Fachkenntnisse entdecken und sie zu verbinden versuchen. Eine Verbindung, die bis zur Kooperation zwischen den Portugiesisch- und MathematiklehrerInnen, Geographie- und ChemielehrerInnen hinreichen kann. Scheinbar besitzen diese LehrerInnen vielfältige Begabungen, aber sie können auch andere Potentiale mit sich bringen, die durch den ausschließlichen Gebrauch ihrer Fachdisziplin¹⁰⁸ verborgen sind.

Es ist üblich in den Schulen exzellente LehrerInnen zu finden, die sich weigern, mit einem Kollegen zu lernen, mit der Behauptung „das würde meine Arbeit nicht bereichern“. Es gibt nichts Falscheres! Es gibt keinen Raum mehr für solche Interpretationen, mit einer unilateralen linearen kartesischen Vision. Wie Morin (op. cit., 57-58) sagt „der Mensch ist gleichzeitig einzigartig und vielfach (...) bringt den Kosmos in sich“.

Warum habe ich das „Spiegelkabinett“ erwähnt? Außer dem Blick zwischen den LehrerInnen möchte ich, dass sich ihre Blicke bis auf die Schüler erweitern, denn alle sind im Zitat von Morin gemeint, auch wenn sich andere Teams bilden, auch wenn sie sich in einer untergeordneten Stellung befinden, laut der traditionellen standardisierten Hierarchie in den Schulen. Übrigens die Hierarchisierung ist ein großes Hindernis für die Teamarbeit. In einer Organisation, die auf einer strengen Hierarchie aufgebaut ist, sieht man höchstens Gruppen. Eine Gruppe unterscheidet sich von einem Team. Eine Gruppe hat eigene Ziele und kämpft um mehr Spielraum in der Organisation. Ein Team hat gemeinschaftliche Ziele und versucht Kräfte und Kompetenzen aufeinander auszurichten.

Im Sekretariat von Cuiabá nannte eine Leiterin Gruppen, die einen „Gladiatorenkampf“ führen und dadurch das Teamarbeit behindern. Sie fügte hinzu, diese Konflikte „scheinen nichts zu sein, aber sie zerstören ein Schulteam“. Um zu veranschaulichen, wie dieser Missklang das Wohlbefinden der LehrerInnen beeinträchtigt, gab sie die Aussage einer Lehrerin wieder: Jeden Tag, wenn ich

¹⁰⁸ Nehmen wir als Beispiel eine Volleyball-Mannschaft. Jeder der sechs Spieler hat eine Stärke, aber alle müssen die Spielgrundlagen kennen: Aufschlag, Block, Pass und Angriffsschlag. Es gibt immer einen Spieler, der sich in einer der Techniken hervorhebt. Aber für den Erfolg der Mannschaft muss die Summe aller Beteiligten höher als das Ganze sein.

aufstehe und zur Schule gehe, denke ich schon, mein Gott!“ Darauf sagte die Sekretariatsleiterin:

Dieser Streit um interne Macht ermöglicht nicht die Zusammenarbeit, weil die Gruppe A gegen die Gruppe B ist und die Gruppe B ist gegen die Gruppe A. Nicht selten müssen wir Sitzungen mit der Lehrerschaft und der Schulleitung machen, um die Konflikte in der Schule zu schlichten. (...) Manchmal spitzen sich diese Konflikte dermaßen zu, dass die Schulleitung schon eingreifen musste, das heißt, die Schulleitung zu entfernen, (...) um die Konflikte zu schlichten, die aus pädagogischen Gründen entstanden sind.

Wer diesen Aufruhr bestätigt, ist die Schulleiterin der Schule Tereza Benguela. Immer wenn sie sich mit Kollegen unterhält, gibt es darüber Beschwerden. Zugehend, dass das Sekretariat eingreifen soll, sagte sie zum Schluss: „wenn die Schulleitung nicht zusammenhält, nicht gemeinsam arbeitet, geht die Schule nicht vorwärts, aufgrund des Wettkampfes innerhalb der Schule. Die Koordinatorin sagt eine Sache, die Lehrerin eine andere, als ob sie sich provozieren möchten. Und dann ist der Chaos in der Schule angerichtet“.

Senge (op. cit. 285) schreibt: „das wesentliche Merkmal eines relativ schlecht ausgerichteten Teams ist die Verschwendung von Energie“, das heißt, auch wenn jeder alles von sich gibt, ist es unmöglich dieses Potential aufzunehmen, wenn es keine Annäherung der Energien gibt¹⁰⁹. Diese Energieverstreuerung ist in unseren Schulen üblich und die Folge ist eine Stresssituation nach wenigen Arbeitsmonaten und eine berufliche Frustration, die sich auf die Benutzer der Schule auswirkt. Genauso, wie es möglich ist, die Abstimmung einer Schulkapelle zu erkennen, ob jedes Mitglied im richtigen Takt ist, bemerkt auch die externe Schulgemeinde die Divergenz zwischen den LehrerInnen oder zwischen ihnen und der Schulleitung. Darüber hinaus bemerken sogar die jüngeren Schüler, wenn LehrerInnen dieselbe Sprache sprechen, wenn sie keine guten Beziehungen pflegen. Sie bemerken es nicht nur, sondern sie spielen mit der Konfliktsituation. Man kann nicht oft genug daran erinnern, dass in Gruppierungen oft Energiefelder vorkommen. Eines ist sicher: Schüler mögen es nicht einen Lehrer zu haben, der sich den anderen nicht anschließt und lieber Intrigen spinnt.

Diese Situation der Schüler wurde von einer Lehrerin aus der Schule Maria Raimunda in Rio Branco bestätigt. Sie sagte, dass die Schüler sehr neugierig sind und immer wissen möchten, worüber geredet wird, was abgemacht wird. Es ist wirklich ziemlich üblich, dass Schüler bemerken, wenn LehrerInnen mit dem restlichen Team nicht abgestimmt sind. Da es immer noch eine stillschweigende Vereinbarung für die Joberhaltung von ein paar mittelmäßigen Angestellten gibt, sehen sich die Schüler zur Reaktion und zum Kampf für die Entlassung eines Lehrers angetrieben,

¹⁰⁹ Albrecht (op.cit., 19) benutzt einen Begriff aus der Thermodynamik – Entropie – um sich auf den Verlust einer Organisation zu beziehen, der aus der Teamauflösung resultiert. Das Gegenteil, das Maximieren der individuellen Potentiale zu Gunsten der Gemeinschaft ist die Syntropie.

der nicht die Einsicht der Schule teilt. Die Schulleiterin der Schule Marcelina Campos in Cuiabá berichtete von so einem Fall, in dem sie die Portugiesisch- und ChemielehrerInnen wechseln musste, weil sie nicht dem Leitgedanken der Schule folgten und das Arbeitsklima vergifteten.

Ich kann behaupten, dass es ein Spiel Ursache und Wirkung zwischen Arbeitsklima und Arbeitsteam gibt. Laut Brunet (1995) hat das Arbeitsklima eine direkte und entscheidende Wirkung auf die Zufriedenheit und Leistung der Mitarbeiter einer Organisation¹¹⁰. Dem Autor zustimmend, kann ich auch behaupten, dass die LehrerInnen nicht in einer Schule arbeiten möchten, wo Autorität oder strenge Trennung herrschen. Auf eine Frage über die Möglichkeit in einer Schule zu arbeiten, deren Hierarchisierung die Mitarbeiter entfremdet, sagte eine Lehrerin: „Gott bewahre mich in so einer Schule arbeiten zu müssen! Man muss sich wohlfühlen. Es muss Gefühle geben“. Das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe annulliert nicht die individuellen Interessen, im Gegenteil, behauptet Senge (op. cit., 259) als er eine Parallellinie zur gemeinsamen Vision zog. In einer Analogie zu einem Hologramm, stellt er fest:

wenn Sie ein Foto in der Mitte durchschneiden, zeigt jede Hälfte nur einen Teil des ganzen Bildes. Aber wenn Sie ein Hologramm teilen, zeigt jede Hälfte das vollständige Bild. Wenn Sie das Hologramm weiter aufteilen, zeigt jedes Teil weiterhin das ganze Bild, gleichgültig wie klein die Teile werden. Auch wenn eine Gruppe von Menschen eine gemeinsame Vision für eine Organisation hat, behält jede Person ihr eigenes Bild vom idealen Zustand der Organisation. Jeder trägt Verantwortung für das Ganze, nicht nur für seinen Teil.

Die Schulleiterin der Schule Tereza de Banguela in Cuiabá sagte, dass sich in ihrem Schulteam alle kennen und, dass es ohne Zusammenarbeit unmöglich ist, gute Arbeit zu leisten. Über das Arbeitsklima berichtet die Schulleiterin uns den Fall einer Lehrerin, die lieber aus einer 30 km entfernt gelegene Nachbarstadt reist, um in einem ausgeglichenen Schulteam zu arbeiten. Laut der Schulleiterin sagte die Lehrerin:

„Es lohnt sich jeden Tag diese Entfernung zurückzulegen und hierherzukommen. Weil hier arbeite ich in Ruhe, es ist angenehm, ich fühle mich sehr zufrieden. Wozu nutzt es, in einer gegenüber meinem Haus gelegenen Schule zu arbeiten, in der ich mich nicht wohl fühle. Dann habe ich noch nicht Mal Lust zur Arbeit zu gehen. Hier ist es anders. Ich komme, mir gefällt es, ich erledige meine Arbeit“.

Die Schule ist ein Ort, wo die Kräfte und die Energien in jedem Individuum stecken, wobei sie in einer diffusen oder klaren Linie stehen können. Dadurch ist festzustellen, dass die Identität der

¹¹⁰ Für Brunet (op.cit., 133) handelt ständig der Mensch entsprechend seinem Umfeld und bildet ein Stammrepertoire, womit er sein Verhalten ins Gleichgewicht bringt. Beim Studieren der Einflüsse des Arbeitsklimas der Schule auf die Zufriedenheit der Mitarbeiter stellt Brunet folgende Merkmale vor, die sich auf die Produktivität der Organisation auswirken können: Art der sozialen Kompetenz, Zusammenhalt der Arbeitsgruppe, Voraussetzungsgrad der Aufgabe, erhaltene Unterstützung in der Arbeit. Siehe auch Fullan& Hargreaves (2000); Nóvoa (1995); Glatter (1995)

Schule von den Handlungen ihrer Mitarbeiter abhängt. Zusammengefasst heißt es, dass der Charakter der Schule dem Charakter der Mitarbeiter entspricht. Das bedeutet auch, dass das Wissen einer Schule das Wissen der Menschen ist, die sie ausmachen. Es geht nicht darum, zu fragen *wie viel* die Schule weiß. Darüber hinaus ist das Wissen nicht messbar. Es geht eher darum zu erfahren *was* die Menschen dieser Gruppierung wissen und wie dieses Wissen anderen Menschen zugänglich sein kann, das heißt, wie jedes „kleine Stück“ sich einem anderen „kleinen Stück“ anschließen kann, laut Batesons Behauptung. Schließlich kann man nicht verneinen, was man weiß. Aber es kommt oft vor, dass man die Interaktion des Wissens ablehnt. Daher kann die Entscheidung des Teams das Lernen zu erlangen für den Erfolg der Schule ausschlaggebend sein. Diese Entscheidung kann „kleine Brüche“¹¹¹ in der Struktur des Individualismus verursachen, aber das kann die Spalte für den Durchgang einer Gruppe sein, die die Zusammenarbeit, den Dialog und das Vertrauen in der gemeinsamen Vision akzeptiert.

Teamarbeit: gemeinsame Vision

Bei den Befragungen habe ich die LehrerInnen darum gebeten, über die Teamarbeit und über den Erfahrungsaustausch mit den anderen Kollegen zu berichten. Mein Ziel war festzustellen, welche Strategien sie für folgende Situationen hatten:

Für die Überwindung der vielfältigen bürokratischen Struktur, in der sie arbeiten müssen;

Für die Überwindung der isolierenden Praxis der Trennung der Wissenschaften.

In den ersten Antworten gab es gerechte Klagen, die davor schon erwähnt wurden, über die durch die administrative Struktur der Schule errichteten Hindernisse. Danach sprachen sie über die menschliche Seite, die in den LehrerInnen stark veranlagt ist und erkannten, dass der Wunsch nach einem Austausch größer als die Auferlegung der Trennung und das Zusammenleben in Gruppen wichtiger als die Macht der Individualisierung ist, denen sie unterworfen sind.

Auf der einen Seite haben die Probleme, die die LehrerInnen von einer Zusammenarbeit abhalten, ihren Ursprung nicht in diesen selbst. Auf der anderen Seite sind es dennoch die LehrerInnen, die die Probleme aufrecht erhalten und nur sie können diese Logik durchbrechen. Der Abbruch ist auf die Zukunft bezogen und kann nur mit dem Verständnis in der Gegenwart und der Entschlossenheit für Veränderungen erreicht werden. Diese Entschlossenheit kann mit der Festlegung eines Vorhabens erreicht werden, das sich in der von Senge (1997, 43) genannten „gemeinsamen Vision“ bildet. Die gemeinsame Vision ist ein Nebenprodukt der Interaktion von

¹¹¹ Fullan & Hargreaves (op. cit. 58) sagen, dass außer diesen Brüchen „die ehrliche Zusammenarbeit, die langen Gruppengespräche, die gegenseitige Beobachtung und die berufliche Interaktion sind jedoch noch nicht Hauptdarsteller in der Mehrheit der beruflichen Geschichten der LehrerInnen. Davon hört man nur ein unbedeutendes Flüstern, obwohl dies besser ist als das Schweigen, das davor herrschte“.

individuellen Visionen¹¹². Eine gemeinsame Vision zu teilen ist eine Strategie für den Abbruch mit der individualistischen Vision; es ist eine Prämisse für die Akzeptanz des Dialogs. Dem Autor zufolge beginnt die Teamarbeit mit dem Dialog. Mit der Verbindung von gemeinsamer Vision und Teamarbeit hätten wir Ausrichtungen, die die Dynamik des Schulablaufes ändern könnten.

In den vom MEC der Schule bereitgestellten Dokumenten, wie es der Fall der PDE-Anleitung ist, wird die Nomenklatur „Zukunftsvision“ benutzt. Die Zukunftsvision „bestimmt was die Schule in der Zukunft sein möchte. Sie nimmt die Bestrebungen der Schule auf und beschreibt das zu erreichende Zukunftsbild. Sie gibt auf diese Weise der Zukunft der Schule Form und Richtung“, so Xavier (2007, 137). Im Wörterbuch und im offiziellen Diskurs heißt es, dass die Schulen eine Vision entwickeln müssen, um zu bestimmen, „wo man hinkommen möchte“. Der oben genannte Autor ist der Meinung, dass die Schulen, wenn sie in die Zukunft blicken, „mit Klarheit verstehen [werden], was geändert werden muss“ oder „wie sie sich ändern muss, damit die Vision verwirklicht werden kann“.

Hier sehe ich eine Verbindung zwischen den Autoren. Beide beziehen sich auf die Vision als etwas, was die Beteiligung und Kompromissbereitschaft der Mitglieder der Organisation fordert. Aber ich beteuere, dass eine individuelle berufliche Vision nötig ist, damit man sich auf das Ganze einlassen kann. In meiner gesammelten Erfahrung in der Beratung für die Entwicklung von Zukunftsvision in Schulen und Schulämtern, war das Verständnis immer sehr niedrig für diese Einsicht, die als entfernt, unerreichbar vorkam, so dass die vorhandenen Hindernisse weiterhin bestanden, weil sie nicht als eine Herausforderung wahrgenommen wurden. Wenn man nur in die gegenwärtige Ungewissheit blickt, verhindert das einen erweiterten Blick und die Vision nimmt eine abstrakte Form an. Jedoch sehe ich das nicht als eine unüberwindbare Lage. Deswegen möchte ich mich anhand der Ergebnisse der Befragungen in diese Reflexion vertiefen. Ich werde versuchen Zeichen der Dialogbereitschaft, der Zusammenarbeit und der Interaktion der beruflichen Wissensbereiche zu identifizieren, die Teil eines Vorhabens sind, das sich nach einer auf Vorschläge beruhenden Bildung richtet.

Dieses Thema wurde in den gestellten Fragen angesprochen. Im Mittelpunkt standen die individuellen Visionen und die Möglichkeiten, diese mit anderen zu teilen. Die folgenden Äußerungen, die sowohl die Zukunftsvision, als auch den beruflichen Kompromiss betrachten, wurden von LehrerInnen gemacht, die eine differenzierte Beziehung zu ihrer Lehrpraxis herstellen, was ich im folgenden kommentieren werde. Dem ist hinzuzufügen, dass es um solche Visionen der LehrerInnen ging, in denen diese sich als SozialagentInnen, als InhaberInnen einer öffentlichen

¹¹² Senge (op.cit., 266) schreibt : die Erfahrung zeigt, daß wirklich gemeinsame Visionen ein laufendes Gespräch erfordern, bei dem der einzelne nicht nur offen über seine eigenen Träume spricht, sondern auch lernt, den träumen anderer zuzuhören. Aus diesem Zuhören ergeben sich nach und nach neue Einsichten und Möglichkeiten.

Stelle sahen:

Ich sehe, dass es viel von unserer Bildung, unserer Familie und den Überzeugungen über unsere Berufsausbildung gibt, von diesem Glauben, der Verantwortung als LehrerInnen. Wie die [Kollegin] sagte, wenn ich mich dafür entschieden habe, im Bildungsbereich zu arbeiten, muss ich das so gut wie ich kann machen, wie ich es am besten weiß, immer mit dem Gedanken, dass es für die Bildung ist, dass wir es schaffen werden, ein entwickeltes Land zu sein. Ich habe diesen Glauben! In 20, 30, 40 Jahren, aber es ist durch die Bildung, dass wir ein besseres Land schaffen werden. Das betrifft die sozialen und wirtschaftlichen, sowie die kulturellen Bedingungen. Das Bild ändern, das die Familien von der Schule haben, dass die Schule allein ihre Aufgabe zu erledigen hat. Wir wissen, dass es nicht so ist, wir müssen diese Verbindung zur Gemeinde herstellen. Die Schule und die Gemeinde müssen an die Kraft der Bildung in einem Land glauben. So sehe ich das Ganze. Wenn jede Schule, so klein es sein mag, ihre Aufgabe in der Betreuung, der Charakterbildung, der Verantwortungs- und Kompromissbereitschaft erfüllt, wenn wir das unseren Schülern beibringen, natürlich werden wir alle zukünftig davon profitieren. Denn es sind Sachen, die wir erleben, die wir verkörpern und die zu unserem Glauben werden. (Leiterin der Schule Mozart Donizet, Rio Branco)

(...)

Eigentlich wenn man in diesem Bereich arbeitet und man seinen sozialen Kompromiss erkennt, mindestens denke ich das, meine Sicht als Lehrer ist nicht von jemandem, der den Unterrichtsstoff einfach weitergibt, es ist eine soziale Sicht mit sozialer Verantwortung. Ich glaube das ist das Wort. Unabhängig davon, ob ich 150 Schüler habe, ich habe einen enormen Kompromiss, (...) unterstützt durch das soziale Verständnis, das ich habe, ohne jegliche Demagogie. Ich habe einen Kompromiss, der basiert auf meiner Erfahrung, meiner Herkunft. Eine Person, die Kekse und Schwarzkaffee abends aß, weil es keine Milch gab. Ich meine, man hat eine ganze Lebensgeschichte, die man auf keinen Fall vergessen darf. Es ist eine sehr große Verantwortung. (Lehrer an der Schule Serafim Salgado, Rio Branco)

Gibt es ein politisches Thema in den Aussagen? Ohne Zweifel! Es ist so deutlich, wie zwei notwendige Verbesserungen: Alle Themen sind politisch und müssen keine Verbindung zu politischen Parteien haben. Zugegebenermaßen ist der politische Hintergrund in der Aufgabe der LehrerInnen verschwommen, was einen negativen Aspekt bildet. Anhand der oberen Äußerungen stehe ich vor einem sozialen und politischen Engagement, das über eine bestimmte Ideologie hinausgeht, das aber bestimmt ein starkes ideologisches Element hat. „Den Charakter bilden“ sagte die Lehrerin, die als pädagogische Koordinatorin tätig ist. Es scheint ungewöhnlich zu sein, in der Schule einen guten Charakter zu formen, wenn wir weiterhin die Ansicht vertreten, dass in der Schule das Lernen durch den Unterricht mit einem bestimmten Lehrstoff eines Faches

stattfindet. Aber wir wissen, dass es nicht so ist, wie es von Senet (2005, 10) behauptet wird. Die Charakter „sind individuelle Gepräge, die wir in uns selbst wertschätzen und wodurch wir erreichen möchten, dass die anderen uns wertschätzen“. Diese Gepräge resultieren also aus unseren Haltungen, aus einer erhabenen Lehre, die durch die verantwortungsvolle berufliche Haltung, den Respekt, die Praktizierung von Demokratie oder die vom Lehrer erwähnte „soziale Verantwortung“ zum Ausdruck kommt.

Eine gemeinsame Vision, die sich auf Werte wie Charakter und Verantwortung stützt, wird dauerhaft bestehen und besitzt eine starke Aufnahmefähigkeit. Zudem möchte ich die Rolle der Schule als eine „öffentliche demokratische Sphäre“ (Giroux) betonen, denn das verstärkt meinen Wunsch nach einem gemeinsamen politischen Potential, das in dieser Organisation vorhanden ist. Ein Potential, das ich vor allem in den Interviews mit den LehrerInnen in der Stadt von Rio Branco erkannte.

In der Tat konnte ich eine politische Vision zwischen den Schulämtern und der Schule feststellen, deren größter Begünstigter das Kind ist. Probleme wie der Schulabbruch, die Vernachlässigung und die Durchfallquote sind Flecken, die im Bildungssystem ausharren, als ob sie naturgegeben wären¹¹³. Es gibt jedoch Menschen, die sich dem Problem mit Entschlossenheit stellen und zeigen, dass die Missstände ausgerottet werden können. Für die Überwindung dieser Probleme ist die Kompromissbereitschaft eines Teams mit einer gemeinsamen Vision unabdingbar.

Die Schule João Paulo II in Rio Branco entschloss sich, sich den Ursachen des Schulabbruchs und der Durchfallquote zu stellen. Die pädagogische Koordinatorin erzählte, dass, als sie die Schulleitung übernahm, die Durchfallquote in den ersten vier Schulklassen bei 63% lag. Ganz genau, 63% der Kinder, die ihr Schulleben begannen, wurden als unfähig gestempelt¹¹⁴ und dazu bekamen sie noch die Bestrafung im nächsten Jahr, sich derselben Lernmethode, denselben Unterrichtsinhalten und vielleicht denselben LehrerInnen unterwerfen zu müssen. Die Schulleitung reagierte mit einem Eingriffsplan mit Maßnahmen bezüglich der eigenen Schule und mit der Einbeziehung anderer Sektoren.

Was haben sie so Außergewöhnliches gemacht? Als erstens bekämpften sie die Schulabwesenheit der Schüler mit einer Aktion, die Familie und das Jugendamt – eine Stelle der Judikative, die unter anderen die Aufgabe hat, die Rechte der Kinder zu schützen, wie das Recht

¹¹³ Die Angaben aus dem Jahr 2005 lauten: 1. bis zur 4. Schulklasse, Durchfallquote 12,7%; Abbruchquote 5,7%, Erfolgsquote 81,6%.

¹¹⁴ Das nenne ich partielle Sterbeurkunde der Bürgerrechte, weil dieses Kind seinen Verlauf im Nutzungsrecht des subjektiven öffentlichen Rechts mit dem Erhalt der Nachricht einer möglichen Ausschließung beginnt, aber ganz bestimmt wird die Marke der Ungleichheit es prägen, die sich mit dem Ausschied aus der gleichaltrigen Gruppe konsolidiert. Das Kind, Opfer dieser Bestrafung, kann sich als minderwertig empfinden.

auf Bildung – mit einbezogen. Für die Leiter dieser Schule fördert die gesetzlich geregelte Mindestanwesenheit von 75% den Ausfall von Schülern am Unterricht. Unter diesen rechtlichen Bestimmungen rechnet die Schulleitung, dass ein Kind bis zu 30 Tage am Unterricht fehlen darf, unter Berücksichtigung der jährlichen Unterrichtsstunden von 200 Tagen. Die Schulleitung gab zu, dass einige Eltern in Kenntnis dieser Regeln ihren Kindern andere Aufgaben erteilten, wie z.B. zu Hause die Geschwister betreuen, eine der üblichsten Praktiken der Kinderarbeit.

Als Reaktion auf diese Lage designierte die Schule eine Lehrerin¹¹⁵, deren Aufgabe es war die Familien der Kinder aufzusuchen. Sobald sie die Abwesenheit im Klassenzimmer feststellte, machte sie der pädagogischen Koordination eine Mitteilung darüber. Um die Fortbewegung der Lehrerin zu erleichtern, stellte die Schule ihr ein Fahrrad zur Verfügung. Als die Schulleiterin über die Verantwortungsübernahme der anderen Mitarbeiter befragt wurde, sagte sie, dass diese Aktion von „der pädagogischen Leitung, den LehrerInnen, der administrativen Koordinatorin, der pädagogischen Koordinatorin „übernommen wurde. „Alle engagieren sich für diese Aktion“.

In der folgenden Aussage der Schulleiterin fasst sie zusammen, was unter sozialer Verantwortung verstanden wird.

Wir verstehen darunter, dass ein Lernprozess nur stattfinden kann, wenn das Kind in der Schule ist. Es gibt keinen anderen Weg. Es wird zu Hause nicht lernen und wir sind hier. Deswegen sorgen wir dafür, dass die Kinder in die Schule gebracht werden.

Zu unterstreichen ist, dass die Entscheidung der Schule, die Schulverweigerung zu bekämpfen und somit einen wahrscheinlichen Schulabbruch zu verhindern, auch den Kindern eine neue Chance gab, die in den Schulakten schon als potentielle Schulabbrecher galten. Eine Koordinatorin sagte:

Als wir die Leitung übernahmen, gab es auf der Anwesenheitsliste eine hohe Anzahl an Abbrechern. Die LehrerInnen schrieben: Abbrecher. Wir, das Sekretariat, die Schulleiterin, die pädagogische Koordinatorin, versammelten uns und stellten fest, dass dies nicht richtig war. Die Abbruchquote war sehr hoch. Was werden wir machen? Wir haben gemeinsam überlegt und entschieden uns dafür, eine Mitarbeiterin mit der Aufgabe zu beauftragen, diese Schüler von zu Hause zu holen und in die Schule zu bringen. Jeden Schüler, der als Abbrecher galt, haben wir aufgesucht. Zuerst geht die Beauftragte. Wenn sie keinen Erfolg hat, dann gehe ich. Wenn ich nichts erreiche, dann ist die Schulleiterin dran, es ist wie eine Pyramide. Wenn die Schulleiterin keinen Erfolg hat, dann wenden wir uns an die Sozialarbeiterinnen des [Programms] „Gesundheit in der Schule“, denn hier sind sie tätig.

¹¹⁵ Laut der Schulleiterin hatte die besagte Lehrerin Schwierigkeiten beim Unterrichten, aber sie wurde vom Gemeindesekretariat für Erziehung und Bildung innerhalb der Schule „versetzt“, um diese Aufgabe zu leiten. Laut derselben Quelle erzielte sie ausgezeichnete Ergebnisse. Die Leiterin des Sekretariats verstand sehr gut, dass die Lehrerin auch außerhalb der Lehrpraxis eine Lehrerin bleiben würde.

Sie kommen zur Schule, wir bringen den Vater für ein Gespräch mit ihnen mit. Wenn sie es nicht schaffen, dann wird die Sache an das Jugendamt weitergeleitet.

Im Anschluss an den Bericht informierte die Schulleitung, dass sie sogar schon in Nachbarstädten auf der Suche nach Kindern war. Als sie feststellte, dass die Kinder nicht in der Schule waren, blieben sie mit den Schulen in Kontakt, die den Kindern am nächsten gelegen waren, machten die Einschreibung des Kindes und reichten danach die Schülerunterlagen ein. Das heißt, die Aufgabe dieser Leute war, die Kinder zum Lernen zu bringen, unabhängig von der Schule oder Stadt, denn, so die Schulleiterin:

Das Kind hat seine Rechte durch die UNO-Kinderrechtskonvention gesichert und es muss respektiert werden. In diesen Fällen werden Sozialarbeiter, das Jugendamt, das Staatsjugendamt eingeschaltet. Manche Sachen liegen außerhalb unseres Zuständigkeitsbereiches. Wir helfen soweit wir können. Wir gehen hin [ans Haus], rufen den Vater, unterhalten uns. Sie [die Koordinatorin] wurde schon beleidigt. Wenn sie sehr darauf besteht, das Kind abzuholen, schimpfen die Eltern, werden sauer. Wir verstehen, dass sie ihre Probleme haben, aber wir können einfach nicht die Rechte der Kinder übersehen. Sie haben das Recht darauf. Wir als Schule machen das Mögliche, um diese Rechte zu sichern.

Zum Schluss blieb noch die Beseitigung der internen Ursachen. Wie die Koordinatorin sagte: „Wir sind uns dessen bewusst, dass im Moment wenn das Kind unser ist, das Problem auch unser ist. Es ist in der Schule, es ist unser Problem“. Insofern richtete sich die Aktion gegen die Defizite in der Alphabetisierung in zweierlei Hinsicht: Feststellung des Problems bei den LehrerInnen und beim Schüler und Nachhilfeunterricht in der freien Unterrichtszeit. Man kann sich vorstellen, dass der Widerstand am meisten von der Seite der LehrerInnen geleistet wurde, denn sie fanden die verzeichnete Durchfallquote normal. Der Koordinatorin fiel die Aufgabe zu, sie in der Schulklasse zu begleiten, sie zu beraten, ihnen bei der Planung der Aktivitäten zu helfen, unter der Berücksichtigung der Lernbedürfnisse der Schüler. Das heißt, der Unterricht konzentrierte sich jetzt auf den Lernprozess und nicht mehr auf den Lehrstoff. Die Zeitausdehnung des Lernprozesses trug zur Leistungserhöhung der Schüler bei, allerdings war die Koordination einer effektiven Zeitplanung der normalen Unterrichtsstunden am relevantesten. Die Koordinatorin wies auf eine Tatsache hin: Das Kind fühlte sich weder durch die Kollegen noch durch die LehrerInnen diskriminiert; sein Selbstwertgefühl und seine Motivation erhöhten sich.

Dieses Beispiel kommt aus einer Schule mit 567 Schülern, die in einer durch Armut, Arbeitslosigkeit und zerrütteten Familienverhältnissen geprägten Region liegt. Soziale Verhältnisse, worüber die Schule keine Kontrolle hat, die außerhalb des Verantwortungsbereiches der Schule liegen, wovor man aber die Augen nicht verschließen kann. Insofern muss die Schule effektiv arbeiten; sie hat sich nicht vor den Problemen zurückgezogen, um ihre Defizite zu

verbergen. Im Gegenteil, sie suchte nach Alternativen im kollektiven Potenzial der Gemeinschaft, um zu verhindern, dass diese Bedrohungen ihre Arbeit beeinträchtigte. Als größte Utopie galt die gemeinsame Vision Bürger zu werden, den Bürgersinn zu entwickeln.

Zwei Jahre nach der Einführung der genannten Maßnahmen wirkten sich die positiven Ergebnisse auf die gesamte Schule aus. Aus dem Jahr 2006 ergab sich folgende Statistik für alle Schulklassen: Schulabbruch: null, Erfolgsquote 94,8%, Durchfallquote 5,2%. Diese Daten wurden von allen Mitwirkenden begrüßt, aber man war sich darüber einig, dass noch mehr zu erreichen war.

Was ich außer der Überzeugung, dass Bedingungen für den Schulbesuch und Schulerfolg der Kinder geschaffen werden müssen, aus dem Bericht dieser Schule gelernt habe? Zwei Aspekte: erstens: den Kontakt mit sozial engagierten Menschen im Bildungsbereich; zweitens: die Durchführung einer gemeinsamen Arbeit, der ein beruflicher und sozialer Einsatz zugrunde lag. Diese Aspekte kommen selten vor, und je mehr wir darüber erfahren werden, desto überzeugter werde ich davon sein, dass die Schulen ein Verständnis für die demokratische Praxis haben.

Aus dieser Überzeugung komme ich auf Giroux' Auffassungen zurück (op. cit., 40-41)

Die Schulen brauchen LehrerInnen mit Zukunftsvision, die als Theoretiker und als Praktiker auftreten, die in der Lage sind, Theorie mit Kreativität und Techniken zu verbinden. (...) Schließlich muss jede mögliche Schulbildung die Leidenschaft und den Glauben in sich tragen, dass für eine bessere Welt gekämpft werden muss. Diese Worte können in einer Gesellschaft, die das Eigeninteresse zum Status eines universellen Gesetzes gemacht hat, fremd klingen. Und doch hängt unsere eigene Existenz davon ab, in welchem Maße die Gemeinschaftsprinzipien, unser Engagement und soziale Gerechtigkeit für die Verbesserung der Privilegien aller Gruppen sich durchsetzen werden. Die Organisation der öffentlichen Schulen muss sich aus einer Vision ergeben, in der man nicht sieht was man ist, sondern was man sein könnte; eine Vision die außer dem unmittelbar Bevorstehenden auch die Zukunft mit einbezieht; eine Vision, die den Kampf an neue Möglichkeiten für die Menschen anknüpft.

Das soziale Interesse, anders als das Eigeninteresse, tritt aus der Berufsausübung hervor. Das öffentliche Bildungswesen anzusprechen, bedeutet auf seine soziale Verantwortung aufmerksam zu machen, deren Erfüllung durch die Berufsethik zu erlangen ist. Daher wäre es möglich daraus zu schließen, dass die LehrerInnen Subjekte sind, deren soziale Handlung sich stark mit Fragen beschäftigt, die die Entwicklung der Menschheit betreffen. Das heißt Ethik und Verantwortung sind untrennbare Begriffe in der beruflichen Praxis. Laut Freire (2008, 20) „können wir uns nicht als Subjekte begreifen, die suchen, entscheiden, Umbrüche vollziehen, Optionen wählen, als geschichtliche und verändernde Subjekte, ohne uns als ethische Subjekte zu begreifen.“ Beim

Lehrerberuf gewinnt diese Tatsache an Bedeutung, da es um eine Praxis geht, bei der die Betroffenen – Auszubildende und Auszubildende – in der Ausbildung miteinander harmonisieren.

Die Mehrheit der LehrerInnen an den öffentlichen Schulen haben die öffentliche Schule besucht. Das kann die soziale Herkunft der LehrerInnen andeuten. Jedoch ist das bei der Schließung des Kompromisses mit dem Beruf nicht entscheidend. So wie wir LehrerInnen aus anderen, nicht in der öffentlichen Schule vorhandenen, Sozialschichten treffen können, gibt es auch LehrerInnen, die sich von der Sozialschicht, mit der sie in der Schule konfrontiert werden, distanzieren möchten. Es kommt hier nicht darauf an, die Gründe für die Ablehnung der Herkunft festzustellen, aber es ist zu behaupten, dass der Einfluss der Segregation in der Bildung der LehrerInnen desto stärker war, je mehr diese von ihrer Herkunft entfremdet waren. Wenn wir es also mit einem Schulcurriculum zu tun haben, welches die Hierarchisierung verbreitet, kann es sein, dass sich der Mensch aus Eitelkeit auf der Seite der Stärkeren befinden möchte, auch wenn dabei klar ist, dass er Gefahr läuft, die Identität zu verlieren. Denn den Nächsten abzulehnen bedeutet nicht, sich dem Entfernten zu nähern.

Die Gründe dafür, warum auf die Frage der Distanzierung einiger LehrerInnen von der Realität nicht näher eingegangen wird, ist auf den Wunsch zurückzuführen, dass man das Gegenteil zeigen möchte. So wie die Schule João Paulo II im oben genannten Beispiel, befassen sich auch andere Schulen mit der Lage ihrer Schüler, wie es in der Schule Maria Raimunda in Rio Branco der Fall ist. Eine Lehrerin aus dieser Schule erzählte:

Ich hatte eine Schülerin in meiner Klasse. Sie war so arm! Niemand in ihrer Familie konnte lesen. Zu dieser Zeit gab es keine Hilfe [vom Staat für das Schulmaterial]. Ihre Mutter kam und sagte, sie würde nicht lernen, weil es keine Hilfe gab.

Wie schon gesagt wurde: „Elend ist Elend, egal wo“, aber „Reichtümer unterscheiden sich“, worauf die Lehrerin beschloss, ihre Geschichte zu bereichern und ein trauriges Ende für ihre Schülerin zu verhindern. Hier haben wir einen Lernprozess: Die Lehrerin übt Einfluss auf das Kind aus, damit es weiter lernt. Daraus entstehen ein Lernprozess und eine Lehre, die in den Bürgersinn münden. Die Lehrerin griff ein, damit ihre Schülerin nicht die Schule aufgeben würde, weil die Eltern kein Geld für das Schulmaterial (Heft, Bleistift, Radiergummi, Bücher) hatten.

Die Lehrerin teilte der Mutter mit, dass die Schülerin von ihr das Schulmaterial und Nachhilfeunterricht bekommen könnte. Sie zahlte für das Schulmaterial und jeden Tag besuchte die Schülerin die Schule am Vormittag, während sie von der Lehrerin am Nachmittag Nachhilfeunterricht bekam. Wo ist der Lernprozess? Nicht nur wurde der im letzten Abschnitt beschriebene Lernprozess dadurch intensiviert, sondern das Kind wurde sogar am Ende des Schuljahres in die nächste Schulklasse versetzt. Wenn wir den Lernprozess in der Schule für das

Kind und die Lebenserfahrung für beide (Schülerin und Lehrerin) addieren, kann dies als Lernprozess aller Beteiligten betrachtet werden.

Das ist eine sehr einfache Handlung, die aber nur relevant wird, wenn sie sich in einem Kontext befindet. Denn andere LehrerInnen handeln auch so und es muss üblich sein zu hören, dass ein Lehrer ein Kind „gerettet hat“. Nicht üblich dagegen ist eher, dass das Kind weiterlernt und die Sekundarschule abschließt. Die Anzahl der Kinder, die bis zur Sekundarschule kommen, wie es im Fall dieser Schülerin war, ist sehr niedrig. Das bedeutet die Armutslage zu überwinden und möglichst schnell die 12 Jahre Elementarbildung abzuschließen.¹¹⁶ Der Lernprozess und die Lebenserfahrung, die dieses Kind jetzt als Erwachsener erworben hat, können ihm dazu verholfen haben, weiter zu lernen und sogar eine berufliche Laufbahn anzufangen. In anderen Worten: es produzierte Wissen aus den Werten heraus, die seine Lehrerin selbst erworben und in die Praxis umgesetzt hatte.

Sagte ich weiter lernen? Ja: Die Lehrerin, die ihre Emotionen nicht mehr zurückhalten konnte, sagte:

Letztes Jahr legte sie die Vestibular-Prüfung (für die Zulassung an der Universität) ab und bestand sie. Ich war überglücklich, das war das Beste, was in meiner Lehrzeit passiert ist.

Die Lehrerin traf ihre ehemalige Schülerin in der Fakultät für Erziehungswissenschaften. Wie erwähnt haben einige im Bundesstaat Acre tätigen LehrerInnen, die nur den Sekundarschule-Abschluss hatten, die Chance bekommen, die Hochschule zu besuchen. Beide haben sich in der Universität wieder getroffen. Die Umstände wollten es, dass die Lehrerin in diesem Moment Kollegin der ehemaligen Schülerin war. Bei diesem Wiedersehen trafen sich bestimmt nicht Vergangenheit und Gegenwart, sondern die Zukunft. Laut der Lehrerin interessierten sich die Leute für ihre Geschichten, die sie zurück zur Vergangenheit bringen würden, die aber auch für die Zukunft dieser und anderer Menschen wichtig sind. Das ist ein immenser Lernprozess, der Wissen produziert, welches ich in den Augen der anderen LehrerInnen sehen konnte, die am Interview teilnahmen. Sie waren nicht gleichmütig, sondern sie waren begeistert; sie teilten die Emotion, nahmen Kenntnis von der Zukunftsvision, die die Lehrerin erreichte: ein Empathieprozess fand statt.

Als die Lehrerin zum Ende ihres Berichtes kam, sagte sie: „Ich war sehr froh darüber, sie dort zu sehen“, es war nicht nur eine Erinnerung, sondern ein Abschnitt einer Geschichte. Aber es ist keine flüchtige Erinnerung, die tief in einer Schublade des Gedächtnisses aufbewahrt ist. Es ist eine

¹¹⁶ Daten des IPEA (2006) zufolge für jede Gruppe von 100 Schülern, die das 1. Schuljahr antreten 47 beenden das 9. Schuljahr im regulären Schulalter, d.h. ohne durchzufallen. Nur 14 schließen die Sekundarschule ab und nur 11 kommen bis zur Universität. Laut demselben Institut die Hauptopfer der Ausschließung gehören zu der armen Bevölkerung, die sich dazu gezwungen sieht, die Schule abzubrechen, um Arbeit zu suchen und den Lebensunterhalt zu sichern.

Erinnerung ohne Türen, offen und allen zur Verfügung stehend. Auf den ersten Blick kann es einem wie eine Geschichte eines Siegers vorkommen. Aber man kann sie anhand Benjamin anders lesen und andere Aspekte darin erkennen. In dieser Geschichte ist der Bericht von jemandem, der den Sieger besiegte, der sich nicht vor einer auferlegten Situation beugte, die die Schülerin zum Schulabbruch veranlassen und die Lehrerin dazu bringen konnte, sich „die Hände zu waschen“. Vielleicht ist die Stimme, die wir jetzt hören, das Echo der „Stimmen, die stumm geworden sind“, so Benjamin (1994, 223).

Dieses Zusammenkommen von zwei Generationen – Lehrerin und Schülerin – ist ein starkes Zeichen dafür, dass die Vergangenheit nicht ignoriert werden kann und, dass die Geschichte nicht nur von denen gemacht wird, die Denkmäler auf öffentlichen Plätzen verdienen. Ohne sich dem Schicksal zu ergeben, aber in einer kritischen Vision über den Verlauf der Geschichte „gibt es eine heimliche vorbestimmte Begegnung zwischen den vorigen Generationen und unserer Generation. Jemand auf der Erde wartet auf uns“, Benjamin (op.cit.). Dass wir in der Gegenwart eine Verantwortung ausüben und ständig Erfahrungen im Hinblick auf die Zukunft sammeln, lässt uns mit einem Gefühl der Zeitlosigkeit zurück.

So wie die Lehrerin es tat, so wie viele andere es tun.

Ich berichtete von Menschen, die die Gegenwart ergriffen; die auf ihre gegenwärtige Zeit eingewirkt haben, die sich gegenüber der Vergangenheit behaupteten und sich denen vorgestellt haben, die die Zukunft sehen wollen. Laut Benjamin (op.cit. 229) ist „die Geschichte Gegenstand einer Konstruktion, deren Ort nicht die homogene leere Zeit, sondern eine mit 'jetzt' gesättigte Zeit ist“. Diese Menschen verstehen, dass es keine Leere gibt und, dass ihre Handlung für die Entwicklung des Wissens entscheidend ist, da sie ihren Beruf und die Anwendung ihres Wissens bestätigt. Ein Wissen, das jemandem gehört, der weiß, dass man zur Gegenwart keinen Zugang hat, ohne in die Gegenwart einzugreifen.

Es gibt auch noch Fälle, wie den des Lehrers der Schule Serafim Salgado, der darüber berichtet, wie er sich während seiner Zeit an einer öffentlichen Schule zum ersten Mal mit Ethik auseinandersetzte. Der Lehrer erzählte, dass sein Engagement gegenüber dieser Schule besonders wichtig war, weil er dort selbst gelernt hatte. Als er gefragt wurde, ob dies einen Unterschied machen würde, antwortete er:

Diese Frage ist sehr komplex. Zuerst, weil ich in meinem Leben immer sehr verantwortungsvoll war. Es ist, wie ich gesagt habe; im Laufe des Lebens sammelt man Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule. Natürlich ist der Schule die Einstellung zu verdanken, die ich jetzt habe, dass man lernen muss, dass man den anderen helfen muss. Ich spreche nicht von Perfektion, sondern von sozialer Vision. Ich habe viel in der

öffentlichen Schule gelernt, weil es Mängel gab. Das war der Hauptfaktor: Die Defizite der Schule, wie zum Beispiel, LehrerInnen, die niemals kamen. Ich war ein Kind, das die Verbesserung nötig hatte. Ich würde nicht den Rest meines Lebens Eier bei meinem Nachbar frittieren, der Reis und Bohnen bereitstellen würde.

Hier ist ein Beweis dafür, dass die LehrerInnen nicht nur eine kurze Hochschulausbildung in den IES mit in den Beruf bringen. Zudem müssen auch die zwölf Jahre Grundbildung gerechnet werden. Deswegen ist es üblich, LehrerInnen als ihre eigenen LehrerInnen auftreten zu betrachten. Jedoch wollen die LehrerInnen den negativen Erfahrungen bezüglich der oben und gleich unten genannten Defizite ein Ende bereiten.

Vor wenigen Jahren in der öffentlichen Schule kam der Lehrer, wann er wollte, meistens verspätet. Unzählige Male habe ich in der Schule Serafim Salgado Unterricht gehabt, zu dem der Lehrer montags und freitags betrunken kam. Ich erinnere mich daran, als ob es gestern gewesen wäre. Niemand sagte etwas und es passierte absolut nichts.

Da er sich jetzt in einer anderen Lage befindet, will der Lehrer seine Schüler dazu motivieren, eine andere Perspektive zu bekommen, „den Sachen hinterher zu laufen, denn das ist sehr wichtig“, sagt er. Außerdem sei es in Bezug auf seinen Lehrstoff nötig, so viele kritische Texte wie möglich einzubringen, „damit der Schüler interagiert und dadurch die Regeln [grammatikalischen] lernt“. Anders als einige LehrerInnen, die den Lehrstoff schnell abhaken möchten, die ihre Defizite hinter einem formellen Schulcurriculum verbergen; die einem didaktischen Buch folgen, dessen Format die Homogenisierung der Schüler vorsieht.

Es ist unbestritten, dass die Schule ein soziales und politisches Umfeld ist. Laut Stephen Arons¹¹⁷ „kann ein Kind viel mehr lernen, als das, was im formalen Schulcurriculum steht“. Nach all dem, was schon über das Schulcurriculum gesagt wurde, wäre es vielleicht ratsam, die Erklärungen und Rechtfertigungen über das, was als verborgener Lehrplan bezeichnet wird, nicht mehr so stark zu erklären und rechtfertigen. Denn je mehr über den verborgenen Lehrplan geredet wird, desto verborgener bleibt die Kultur der Schule. Es scheint, dass die Menschen Angst davor haben, „verborgene“ Elemente einzuführen. Daher ist es besser, dass im Schulcurriculum alles, was auf dem demokratischen Prinzip beruht, berücksichtigt wird. Um die vorhandene Hegemonie einer Gruppe nicht aus den Augen zu verlieren, muss die andere Partei ihre Beteiligung erweitern, ohne sich dafür rechtfertigen zu müssen. Laut Giroux (op. cit. 64) müssen die Lehrkräfte „den Schülern helfen zu verstehen, dass das Wissen nicht nur veränderlich und auf menschliche Interessen bezogen ist, sondern es muss auch im Hinblick auf seine Gültigkeitsansprüche untersucht werden“. Und das gilt auch für die LehrerInnen.

Der Lehrer aus der Schule Serafim Salgado begriff den Wert seiner Bildung dermaßen, dass er

¹¹⁷ Zitiert von Giroux (op. cit. 61)

über seine berufliche Verantwortung hinaus sehen konnte. Das Beispiel muss ich nicht weiter ausführen. Es ist nicht nötig seine Handlungen zu erklären, wenn sich diese aus seinen Worten ableiten lassen. Er sagt, dass „diese ganze Erfahrung [die Erfahrung als Schüler aus der öffentlichen Schule] hat mir sehr viel geholfen, dieses Verständnis zu bekommen. An dem Tag, an dem ich diese Einsicht für soziale Verantwortung verliere, höre ich auf zu unterrichten“.

Die Berichte über die individuelle oder gemeinsame Vision dieser LehrerInnen werden nur vorgetragen, weil sie meiner Vision entgegenkommen. Es muss jedoch klar bleiben, dass diese Situationen – ob sie zustande kommen oder nicht – nicht nur von dem Wunsch der LehrerInnen abhängen. Das würde der Idee Vorschub leisten, dass die LehrerInnen eine ehrenamtliche Arbeit leisten müssten, wofür ihr Wunsch nach der Überwindung der schlechten Arbeitsbedingungen genügen würde. Es gibt LehrerInnen mit einer individuellen Vision, die am Team-Lernen teilnehmen möchten, aber aus institutionellen Einschränkungen daran gehindert sind, mit anderen Kollegen zu arbeiten. Aus dieser Feststellung ergeben sich zwei Überlegungen.

Die LehrerInnen und der Stundenplan

Von den 1,8 Millionen in der Grundbildung tätigen LehrerInnen lehren 30.000 im Bundesstaat Mato Grosso und 9.000 im Bundesstaat Acre. Mit Ausnahme der Ein-Lehrer-Staatsschulen¹¹⁸, in denen normalerweise nur ein Lehrer arbeitet, verfügen alle anderen über eine Lehrerschaft. Die anfängliche Anzahl von Millionen LehrerInnen kann auf zehntausend in den Städten und sogar bis auf vereinzelte Lehrer in manchen Schulen reduziert werden. In diesem Fall kann ich – aus der Sicht der Kollektivität – daraus schließen, dass die LehrerInnen immer von Kollegen umgeben sind und, dass dies ein Zeichen der sozialen Interaktion im Beruf ist. Das ist die erste falsche Annahme!

Festzustellen ist auch, dass die Beziehungen zwischen den LehrerInnen und Schülern darauf hindeuten, dass viele LehrerInnen an mehreren Schulen unterrichten. Das ist die erste richtige Warnung!

Diese LehrerInnen – wenn wir uns nur auf die Bundesstaaten Mato Grosso und Acre beschränken – sind für die Koordinierung der Lernaufnahme von 578.000 Schülern in Mato Grosso und 155.000 in Acre zuständig. Das bedeutet, dass sie ständig in Kontakt mit einer großen Anzahl von Menschen sind. Die LehrerInnen interagieren also mit ihren Schülern. Das ist eine zweifelhafte Annahme.

¹¹⁸ I.d.R. sind dies Dorfschulen, bei denen die Anzahl an Schülern nicht ausreicht, um diese in mehrere Klassen zu unterteilen.

Ich werde die falsche, die zweifelhafte Annahme und die richtige Warnung behandeln. Der Widerspruch in der ersten Argumentation liegt darin, dass obwohl die LehrerInnen größtenteils die Zeit mit anderen Kollegen verbringen, sie sich in einer ziemlich isolierten Lage befinden. Die Wurzel dieses Problems liegt in der Ablaufstruktur der Schule, die die LehrerInnen dazu zwingt, mit einem zerstückelten Lehrstoff zu arbeiten. Oder besser gesagt: die LehrerInnen geraten in einen blinden Mechanismus und rennen von einem Klassenzimmer zu dem anderen, um den Stundenplan der Schule zu erfüllen (die Verteilung der LehrerInnen nach ihrem Abschluss und Unterrichtsstunden des Faches) ohne zu bedenken, dass manche LehrerInnen von einer Schule zur anderen fahren müssen. Diese Bedingungen schaffen eine unerwünschte Lage und benachteiligen die LehrerInnen in der Unterrichtsplanung.

In Cuiabá habe ich folgendes Gespräch mit einer Lehrerin geführt:

Interviewer - Arbeiten Sie nur in dieser Schule?

Lehrerin - Zurzeit arbeite ich in der Schule João Briene. Ich unterrichte Biologie und naturwissenschaftliche Fächer. Ich arbeite mittags und abends. Von Montag bis Donnerstag unterrichte ich abends für alle Schulklassen der Sekundarschule. Nachmittags unterrichte ich in zwei 6. Schulklassen. In der Schule Esmeralda Fontes unterrichte ich in der 7. 8. und 9. Klasse, naturwissenschaftliche Fächer und Mathematik in der 9. Klasse...

I - In wie viele Schulen arbeiten Sie zurzeit?

L - In drei Schulen.

I - In welcher arbeiten Sie morgens?

L - In der Schule Esmeralda [Fontes]

I - In welcher arbeiten Sie nachmittags?

L - In der Dejadi [de Campos] und in der João Briene.

I - Und abends arbeiten Sie auch in der João Briene. Ungefähr wie viele Schüler betreuen Sie?

L - [Es sind] acht Schulklassen in der João Briene – ca. 250 Schüler; in der Esmeralda sind es drei Schulklassen – ca. 110 Schüler und in hier [Dejadi de Campos] betreue ich eine Klasse mit 32 Schülern.

I - Sie sind für 400 Schüler verantwortlich und müssen Unterricht, Prüfungen vorbereiten und korrigieren für alle diese Schüler. Wann machen Sie das?

L - Samstags und sonntags.

I - Schaffen Sie es in der Schule mit anderen MathematiklehrerInnen zu sprechen, um Erfahrungen auszutauschen, oder ist das nicht möglich?

L - Nein, das ist nicht möglich! Der Lehrer, der hier in der 7. Klasse unterrichtet, wir verbringen nur die Pause [zusammen]. Unsere Unterrichtsvorbereitungszeiten stimmen nicht überein. Er arbeitet morgens und mittags. Es gibt eine Lehrerin in der Mittagsstunde, die in einer anderen Schule arbeitet und ergänzt hier nur [ihre Arbeitszeit]. Sie arbeitet auch morgens [in einer anderen Schule]. Wir haben keine Zeit [für den Erfahrungsaustausch].

I - Merken Sie, ob die Situation dieser Schule anders ist als in den anderen oder wiederholen sich die Schwierigkeiten einen Kontakt mit den anderen LehrerInnen zu pflegen?

L - Es wiederholt sich! Es ist die gleiche Situation. Was sich ändert ist der Ort.

Im Folgenden einige Informationen über diese beschriebene gravierende Situation. Erstens wiederholt sich diese Situation bei anderen LehrerInnen in anderen Schulen, wie die Aussagen bestätigen. Zweitens stimmt es, dass es LehrerInnen gibt, die ihre Unterrichtsstunden nur in einer Schule erfüllen. Drittens wird den LehrerInnen eine bestimmte Zeit für die Unterrichtsplanung erteilt, die so genannte Unterrichtsplanungsstunde (*hora-atividade*). Es gibt zwei Probleme: Die Verteilung und Erfüllung der Arbeitszeit und die Erfüllung der Unterrichtsplanungsstunde. Natürlich beinhaltet der erste Aspekt den zweiten.

Die Möglichkeit von zwei Arbeitsverhältnissen ist direkt mit der Nichterfüllung der Arbeitszeiten verbunden. (Das ist die oben erwähnte richtige Warnung). Sie können gleichzeitig in einer Bundes-, Staats- oder Gemeindeschule arbeiten. Also können sie mehr als einen Arbeitsvertrag abschließen. Der Grund dieses Problems liegt in der rechtlichen Ordnung, denn die Gesetzgebung erlaubt die Besetzung zweier Arbeitsstellen. Es steht in der Verfassung¹¹⁹. Es wurde von dem Berufszweig als ein Sieg bejubelt. Welches war die Logik des „Sieges“? Die LehrerInnen könnten ihr Einkommen mit zwei Arbeitsstellen aufbessern. Sie könnten in verschiedenen Modalitäten angestellt werden, zum Beispiel: 20 Wochenstunden über die Staatsregierung, 40 Wochenstunden durch die Gemeinden oder umgekehrt. Später gab es Anzeichen für die Einführung von Einschränkungen, als Staaten und Gemeinden ihre Arbeitszeiten auf 30 Wochenstunden erhöhten. Außerdem besteht die Möglichkeit eine administrative Stelle zu übernehmen und auch als Lehrer angestellt zu werden. In allen beschriebenen Fällen wird die Grenze von 60 Wochenstunden erreicht. Wie dem auch sei, dem Sieg ist ein Rechtsanspruch auf zwei Arbeitsstellen

119 Im Artikel 37 heißt es „Die direkte und indirekte öffentliche Verwaltung irgendeiner der Gewalten des Bundes, der Staaten, des Bundesdistrikts und der Gemeinden wird den Prinzipien der Legalität, der Unpersönlichkeit, der Moral, der Publizität und Effizienz und auch den folgenden folgen:

(...)

XVI –die Mehrfachbesetzung von öffentlichen bezahlten Dienststellen ist verboten, **es sei denn** die Arbeitszeiten sind unter Beachtung der Bestimmungen in Ziffer XI zu vereinbaren,:

a) zwei Lehrerstellen;

b) eine Lehrerstelle mit anderer technischer oder wissenschaftlicher Stelle

(...)“.

Das fett gedruckte wurde von mir gesetzt. Die Ziffer XI besagt, dass die Mehrfachbesetzung von Dienststellen nicht eine Vergütung erreichen darf, die höher als die des Ministers des Bundesgerichtshofes, des Präsidenten der Republik und anderer zur Spitze der Machtpyramide angehörende Ämter ist. Dieser Vorbehalt klingt ironisch, wenn es um LehrerInnen geht.

zugewiesen. Auf diese Weise können sie zwei Arbeitgeber haben. Im Gegensatz zu dieser Bewegung haben andere Berufszweige während der verfassunggebenden Versammlung die Reduzierung der Arbeitszeiten gefordert. Da die LehrerInnen zu einer intellektuellen Elite gehören, nahmen sie die Gegenrichtung. Sie forderten und erhielten das Recht auf 12 Arbeitsstunden am Tag, fünf Tage in der Woche. Diejenige, die 60 Wochenstunden leisten, leben in der Zeit der Sklaverei.

Dieser trügerische Sieg wird von einem nächsten ergänzt. Beide Arbeitgeber – Staat und Gemeinden – machten aus den Lohnverhandlungen ein Spiel, in dem sie natürlich nicht als Gegner auftraten?. Auf die Forderung nach Lohnerhöhung hörte man oft zwei Gegenargumente: a) ihr – sagen die Arbeitgeber – behauptet wenig zu verdienen, aber das gilt nur für diejenigen, die nur eine Arbeitsstelle haben. Da die Mehrheit zwei Stellen besetzt, seid ihr gut bezahlt; b) oder es kam vor, dass einer der Arbeitgeber aus der Ablehnung des anderen Nutzen zog. Wenn einer keine Lohnerhöhung gewährte, konnte der andere es auch ablehnen. Als begründete Rückantwort vernachlässigten die LehrerInnen ihre Arbeit in den Staats- und in den Gemeindeschulen¹²⁰.

Die LehrerInnen haben also die Möglichkeit zwei Arbeitgeber zu haben (Staat oder Gemeinde). Für die Erfüllung der Arbeitszeit können einige Kombinationen nötig sein: LehrerInnen, die in einer einzigen Schule arbeiten, auch wenn es ganztägig ist; LehrerInnen, die in mehr als eine Schule arbeiten, ganztags oder in drei Schichten; und LehrerInnen, die in mehr als zwei Schulen arbeiten, halbtags, ganztags oder in drei Schichten.

Auch wenn es um die beste Situation geht, in der die LehrerInnen nur in einer Schule arbeiten, wenn die Arbeitszeit die Morgens- und Nachmittagsunterrichtszeit fordert, wird ihre Zeit für Planung und Lernen beansprucht werden. Das zeigen die Kommentare aus den Befragungen.

Wenn die Arbeitszeit als Problem angenommen wird, worin könnten die Ursachen liegen.

Sie [die LehrerInnen] beklagen sich, dass sie keine Zeit haben. Vor allem diejenigen, die für Staat und Gemeinde arbeiten. Sie gehen morgens von hier weg, gehen am Nachmittag zu einer anderen Schule und abends zu einer anderen; sie kommen müde an und haben nicht mehr die Energie zum Sitzen und Schreiben. (...) Ich arbeite hier 40 Stunden (wöchentlich), aber oft bleibe ich [zu Hause] bis nachts am Tisch und plane, studiere, was ich den Schülern

¹²⁰ Eine natürliche Folge war die Abwertung des Berufes, obwohl dies nicht der einzige Grund ist. Jedoch wird dies immer noch als Argument benutzt, um keine Lohnerhöhung zu gewähren. Aufgrund der vielen unzufriedenen Ergebnisse unterstützte auch die Gesellschaft die Lohnforderungen nicht mehr, da eine Vermassung statt fand und die Schuld an dem Misserfolg den LehrerInnen gegeben wurde. Eine andere Folge bezüglich der Arbeitszeit ist die hohe Nachfrage nach Beurlaubungen; ein Zeichen, dass die gestellten Forderungen falsch waren, woraus Krankheiten und die Kürzung eines gesunden Lebens entstanden. Trotz des Beschlusses des Nationalkongresses datiert von 2008 den LehrerInnen einen Mindestlohn festzulegen, der allmählich bis 2010 eingeführt wird, besteht weiterhin die Möglichkeit auf zwei Arbeitsstellen und mit ihr die Überlastung und die Zwei- oder Drei-Schichtarbeit

bringen werde (...) (Schulleiterin der Gemeindeschule Marcos Freire in Cuiabá)

Es gibt LehrerInnen, die in den drei Tageszeiten arbeiten, zum Beispiel: Wir legen den Termin einer Versammlung auf morgens, damit alle kommen können, aber es klappt nicht. Ein Lehrer unterrichtet in einer anderen Schule. Es ist unmöglich alle zu treffen und eine einzige Arbeit zu machen. (Schulleiterin der Gemeindeschule Maximiano da Cruz in Cuiabá)

Es gibt LehrerInnen, die in den drei Tageszeiten beschäftigt sind. Wenn sie in den drei Tageszeiten unterrichten, wissen sie nicht, wo sie leben. (Schulleiterin der Gemeindeschule Rita Caldas in Cuiabá)

Also ist die fehlende Zeit einer der Gründe des Problems der zu hohen Arbeitszeit: sowohl strukturell, als auch individuell. Das System erlaubt, die LehrerInnen wählen. Eine natürliche Folge dieses Problems ist vorauszusehen: LehrerInnen ohne eine effektive, geschweige denn affektive, Beziehung zur Schule. „Sie wissen nicht, wo sie leben“, sagte die Schulleiterin. Das ist wahr! Aber ich weiß nicht, ob sie überhaupt leben. Ich weiß nicht, ob sie gute LehrerInnen sind. Ich weiß nicht, ob sie in der Lage sind, zu ihren Schülern eine Beziehung zu haben, sie kennenzulernen. Ich weiß nicht, ob sie in der Lage sind, die vielen guten in der wissenschaftlichen Literatur vorhandenen Empfehlungen anzuwenden. Tatsache ist, dass diese LehrerInnen keine Zeit zum Lernen haben. Den Informationen zufolge wird die Ineffizienz in der Bildungsstruktur toleriert, was sofort zwei Opfer fordert: die eigenen LehrerInnen und die Schüler.

Dazu kommt noch eine andere vorgeschriebene und schädliche Fragmentierung der Arbeitszeit, die vom 6. bis zum 9. Jahr stattfindet¹²¹. In diesem Fall sind die LehrerInnen in den Fächern Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften, Kunst und Sport die Hauptopfer. Wie geschieht das? Die LehrerInnen nehmen an einer Stellenausschreibung mit 30 Pflichtstunden (wöchentlich) teil¹²². Sie werden in einer Schule angestellt. Aber in dieser Schule müssen z.B. nur 10 Wochenstunden belegt werden. Was bleibt ihnen übrig, um die Bestimmungen des Bildungssystems zu erfüllen? Eine andere Schule suchen und hoffen, dass in dieser die restlichen Pflichtstunden belegt werden können, ansonsten geht die Wanderung nach den Pflichtstunden weiter, bis die restlichen 20 Stunden erreicht sind. Insofern wird das erste Arbeitsverhältnis mit der Schule von der Zeit bestimmt.

Die 20 Wochenstunden werden noch in 20 Unterrichtsstunden unterteilt, die auf fünf Tage verteilt werden. Aus dem Blickwinkel der Arbeit bedeuten die 20 Wochenstunden eine viel schwerere Last und eine Woche kann dem Stress eines Monats entsprechen. Das könnte die starke psychophysische Erschöpfung erklären, worunter einige LehrerInnen schon nach der Hälfte des

¹²¹ Hier berufe ich mich auf die neue Nomenklatur, die neun Schuljahre für die Grundbildung vorsieht.

¹²² Die neuesten Ausschreibungen sehen 30 Wochenstunden vor, wobei 20 Stunden für den Unterricht im Klassenzimmer und die restlichen 10 für die Unterrichtsplanung (die genannte *hora-atividade*) gedacht sind.

Schuljahres leiden, die allmählich zur Verschlechterung der Gesundheit nach der Hälfte des Berufslebens führen kann. Damit werden viele LehrerInnen in andere Stellen versetzt oder müssen eine Frührente beantragen.

In derselben Gedankenrichtung über das Springen der LehrerInnen von einer Stelle zur anderen, sehen wir uns mit der Reduzierung der Bildung auf das Schulcurriculum konfrontiert. In anderen Worten, dem Arbeitgeber ist wichtig, dass der Arbeitnehmer seine Arbeit nach dem Inhalt des Schulcurriculums ausrichtet, unabhängig davon ob es sinnvoll ist oder nicht, der beschlossene Lehrstoff soll unterrichtet werden, wie wir schon gesehen haben. Die Möglichkeiten zur Integration und Reflexion verringern sich, die Perspektiven auf Erfahrungsaustausch und Kritikübung werden in einem Raum, der sich durch die Reflexion kennzeichnen sollte, vernichtet.

Diese Struktur ist Grund für allgemeine Gegenreaktionen, aber sie bleibt beständig. Laut Canário (2006, 15)

Die Organisation unserer Bildungseinrichtungen beruht auf einer standardisierten Einteilung der Zeiten (Unterricht von einer Stunde), der Räume (Klassenzimmer), der Schülergruppierung (Schulklasse) und der Wissensbereiche (Fächer), denen festgelegte Formen der Arbeitsteilung unter den LehrerInnen entsprechen.

Als Geraldi (2003, 94) eine Parallellinie zwischen den LehrerInnen und dieser Zeitplanung zog, verglich er die LehrerInnen mit einem „Fabrikaufseher“. Es lohnt sich diesen Vergleich wiederzugeben, aufgrund der Reaktion, die bei denjenigen ausgelöst werden kann, die über eine differenzierte Haltung in der Lehrpraxis reflektieren möchten. Das sagt der Autor über die LehrerInnen, die in der Zeitkontrolle gefangen sind:

Ihre Aufgabe ist die Zeit zu *kontrollieren*, die der Lehrling mit dem voraus gewählten Material zu verbringen hat; die Übungszeit und deren Quantität zu bestimmen; die Antworten des Schülers mit den gegebenen Antworten in der „Lehrer-Anleitung“ zu vergleichen; das Datum der „Überprüfung des gelernten Stoffes“ festlegen, den Schülern die im Voraus vorbereitete Prüfung abgeben, usw.

Nach dem Dargelegten kann man eine weitere Aufteilung hinzufügen – den Kopf und Körper der LehrerInnen. Ich beziehe mich auf die Trennung von Geist und Körper, postuliert durch Descartes. Es reichen nicht mehr „Ablagekörbe“ für jede Schulklasse, da es jetzt im Falle der LehrerInnen auch Schränke, räumliche Kontexte, Kollegen, Schüler gibt, die sich alle unterscheiden. Unterschiedlich und gleichgültig, entfernt und distanziert, da sie sich weder auf jemanden konzentrieren, noch eine Zusammenarbeit für das Team-Lernen mit jemanden anfangen können.

Es sind die sogenannten Mosaik-LehrerInnen.

Unter diesen Bedingungen stellt sich die Frage, an welchem Arbeitsplatz die LehrerInnen die

restliche Arbeitszeit – die 10 Wochenstunden für die Unterrichtsvorbereitung (*hora-atividade*) – verbringen sollen.

Also diese Stunden sind auch auf die Schulen verteilt, in denen sie arbeiten, außer es gibt eine „Abmachung“ zwischen ihnen und den Schulleitern. In diesem Fall verbringen sie diese Zeit nur in einer Schule, aber planen für alle. Wenn die Anzahl der Schulen eine gerade Zahl ist, ist es besser. Ansonsten könnte man die gerechte Zeitverteilung erlangen, vielleicht mit der Hilfe von Beremiz Samir¹²³. Denn ich kann mir nicht vorstellen, dass ein Lehrer denselben Unterricht für Schulklassen in verschiedenen Schulen vorbereiten kann, der die individuellen Unterschiede berücksichtigt. Oder soll ich daran glauben?

Wenn ein Lehrer in nur einer Schule bleibt, wird diese Schule scheinbar davon profitieren. Denn mindestens ergibt sich die Gelegenheit, sich mit den Kollegen auszutauschen und vielleicht sogar eine minimale affektive Beziehung zu der Schule herzustellen. Ja, das stimmt. Aber das geschieht zum Nachteil einer anderen Schule. Die Lösung ist trotzdem ungerecht. In der Tat kann man die klägliche Lage unter den gegebenen Bedingungen kaum mildern, die – ich wiederhole – durch die Verfassung zugelassen wird. Das bedeutet nicht, dass diese Situation dauerhaft ist, obwohl die Lösung von einem komplexen Arrangement abhängt, das jenseits des Einsatzes der LehrerInnen liegt. Es würde aber auch ohne ihren Wunsch und Einsatz nicht zustande kommen.

Aus dieser Situation entsteht eine Sackgasse, die die idealen Arbeitsbedingungen der LehrerInnen direkt einschränkt. Die Auseinandersetzungen in der Gesetzgebung, die oft zu Qualitätsprinzipien führen, können sich mitunter als ein Hindernis herausstellen. Das Vorhaben, dass die Schulen eine Identität besitzen und ihren pädagogischen Vorschlag erarbeiten sollen, beruht auf labilen Voraussetzungen. Einige Schulen haben ihr pädagogisches Konzept entwickelt, manche aus Überzeugung, andere aus Pflicht. Es sind jedoch wenige, die auf effektive Rahmenbedingungen zählen können, um die Erzielung von positiven Ergebnissen zu sichern. Deswegen gibt es keinen Zweifel daran, dass die Schule nur eine Identität haben wird, wenn sie LehrerInnen haben kann, die ihre gesamte Arbeitszeit für die Projekte der Schule aufwenden. Das ist die Bedingung für den Übergang von einer Zeitgebundenheit zu einer Raumgebundenheit. Es ist schwer, sich Bildung vorzustellen, die im Mittelpunkt den Lernprozess hat, ohne dass die Mitwirkenden den Arbeitsort und die Arbeitskollegen kennen, seien sie Schüler, LehrerInnen und die Gemeinde im Allgemeinen.

Als Canário (2006, 48) eine Reflexion über die Schule der Zukunft machte, sagte er, dass der Lehrer „sich nicht auf die reine Rolle eines Befehlsempfängers beschränken kann. Er wird auch den Lehrerberuf als eine kreative Arbeit erleben und neue Regeln und Abläufe erfinden müssen,

¹²³ Ich beziehe mich auf Beremiz Samir, Darsteller im Buch *O homem que calculava* (auf Deutsch: *Beremis, der Zahlenkünstler*) von Malba Tahan, Editora Record. Malba Tahan ist das Pseudonym des Mathematiklehrers Júlio Cesar de Mello e Souza.

indem er Routine und Bestimmungen missachtet“. Entstanden durch das gezwungene Leben im Labyrinth der Zeit und des Raumes muss sich zuerst dieser erwünschte Lehrer von seinen Fesseln befreien und die Binde abnehmen, die seine Sicht bedeckt.

Dieses Thema – die allzu hohe Arbeitszeit –, die als Hindernis für ein exklusives Engagement der LehrerInnen für eine Schule dargestellt wird, ist direkt mit den Arbeitsbedingungen der LehrerInnen verbunden. Dazu kommen noch andere Defizite, wie die Schüleranzahl pro Klassenzimmer, der gesundheitsschädliche Zustand der Schulen und der Mangel an einem Raum für die LehrerInnen, wo sie sich der Planung und Vorbereitung ihrer Aktivitäten widmen können.

Die LehrerInnen und die Unterrichtsplanung

Die Einführung der Pflichtstunde für die Unterrichtsplanung (*hora-atividade*) ist tatsächlich ein Gewinn für die LehrerInnen. Der Bundesstaat Mato Grosso bestimmte schon in den 80er Jahren 50% der Arbeitszeit für solche Aufgaben¹²⁴. Man erwartete, dass diese Maßnahme eine positive Auswirkung auf die Bildung hervorrufen würde. Sie entsteht auch als eine Forderung für die Reduzierung der Überlastung der LehrerInnen, die nicht genügend Zeit für die Planung der Aktivitäten, die Verbesserung von Prüfungen und die Reflexion über ihre Praxis hatten.

Jedoch haben Probleme in der ethischen Haltung verhindert, den Erfolg zu erreichen. Viele LehrerInnen verzichteten in Abstimmung mit ihren Schulleitern, auf die Erfüllung der Arbeitszeit in der Schule und stellten sich für andere Aufgaben zur Verfügung, einschließlich bezahlten. Es stellte sich als großer Betrug heraus und ruinierte den Ruf des Lehrberufs.

Außer der Anschuldigung, den LehrerInnen nicht den Raum in der Schule für die Nutzung der vorgesehenen Zeit für die außerschulischen Aktivitäten bereitzustellen, konnte eine Toleranz und eine stillschweigende Billigung seitens der Regierung festgestellt werden, bevor sie Maßnahmen ergriff. Ich glaube, es herrscht darüber Übereinstimmung, dass der Mangel an Raum weniger gravierend ist, als der ethische Fehler. Denn es gab Schulen, in denen die LehrerInnen beflissen ihren Verpflichtungen nachgingen. Aber dieser Fehltritt wurde zu einem starken Grund für die Gesetzänderung mit der Reduzierung der geltenden 50% Pflichtstunden für die Unterrichtsplanung¹²⁵.

¹²⁴ Das legale Instrument, das die Unterrichtsplanungsstunde (*hora-atividade*) regelte, was das Dekret 546 vom 13.01.1988, welches das Gesetz 5.076 vom 02.12.1986 (Gesetz der Lehrerkarriere) regelte. Durch dieses Dekret bleibt im Artikel 3^o festgelegt, dass „die Unterrichtsplanungsstunde den bezahlten Wochenstunden entspricht, wovon der Lehrer Gebrauch machen kann, um die Planung von Aktivitäten, Nachhilfe für den Lernprozess, technisch-pädagogische Sitzungen, Bewertung und Betreuung von außerschulischen Aktivitäten, Überprüfung, Betreuung der Eltern der Schüler und andere vorgesehene Aktivitäten im gesamten Schulplan zu entwickeln“. Im Artikel 5^o steht, dass „die vorgesehene Zeit für die Unterrichtsplanungsstunde 50% der wöchentlichen Pflichtstunden der LehrerInnen entsprechen wird“.

¹²⁵ Zurzeit sieht das Ergänzungsgesetz Nr. 50 vom 01.10.1998 den Prozentsatz von 33,3% der gesamten

Jenseits der spezifischen Probleme im Bundesstaat Mato Grosso ruft dieses Thema weiterhin Unzufriedenheit hervor, sei es bei der Festlegung der Zeit, der Erfüllung der Verpflichtungen oder beim erwarteten Ergebnis. Die vorausgesehenen Unterrichtsplanungsstunden (*horas-atividade*) werden in der Bundesverfassung (1988) gesichert und durch das Nationale Bildungsgesetz (1996) geregelt. Der Artikel 67 sieht vor, dass die Bildungssysteme die Anerkennung der LehrerInnen fördern sollen, einschließlich durch eine „in der gesamten Arbeitszeit enthaltene Zeitperiode, die für Planung und Bewertung bestimmt ist“ (Ziffer V).

In der neulich gebilligten Gesetzgebung, die den nationalen Mindestlohn für den Lehrberuf festlegt¹²⁶, wurde 1/3 für die Unterrichtsplanungszeit bestimmt. Somit würden die LehrerInnen von einer gesamten Arbeitszeit von 40 Wochenstunden 28 Wochenstunden der Führung der Schulklasse widmen (was für ein trügerischer Begriff!) und 12 Wochenstunden für die Planung und andere ergänzende Aktivitäten für die Durchführung ihrer Arbeit in Klassenzimmer.

Man kann die Festlegung des Mindestlohnes und die Verteilung der Arbeitszeit zwischen Klassenzimmer und außerhalb des Klassenzimmers als positiv betrachten. Bestimmt werden einige Politiker behaupten, dass diese Maßnahmen mehr Ausgaben verursachen werden und, dass die Gelder für den Bildungsbereich ausgeschöpft sind. Ich werde mich gar nicht mit dieser irreführenden Diskussion befassen, denn wenn die Rede von Mitteln für die Bildung ist, neigt die Diskussion dazu, sich auf die oberflächliche Analyse von Zahlen zu beschränken und sich nicht in die Untersuchung der Gründe zu vertiefen, die zur Verschwendung, zu der mangelhaften Ausbildung der LehrerInnen, einer hohen Durchfallquote und Schulabbruchquote und der hohen Anzahl an Beurlaubungen – weswegen andere LehrerInnen während des Schuljahres angestellt werden müssen – führen und den Bildungssektor nicht in den strukturellen politischen Maßnahmen berücksichtigen.

Das Thema Unterrichtsplanungsstunde (*hora-atividade*) erscheint in dieser Arbeit als eine Strategie für die Feststellung des Lernprozesses der LehrerInnen, der einer der Gründe für ihre Berufswahl ist. Die an die LehrerInnen gestellte Schlüsselfrage lautete: Wie organisiert ihr euch zum Lernen? Aus der Unhaltbarkeit der positiven Antwort sind einige Kritiken entstanden, die die Unanwendbarkeit der Unterrichtsplanungsstunde bewiesen. Das deutet jedoch nicht auf die Abschaffung der Unterrichtsplanungsstunde an, sondern verdeutlicht die Schwäche in der Erfüllung der Gesetzgebung.

Eine Feststellung geht über diese Untersuchungsarbeit hinaus: Die Organisation der Schule in Abstimmung mit den gesetzlichen Arbeitsregelungen ermöglicht den LehrerInnen kein Treffen für den Erfahrungsaustausch. Damit herrschen die isolierte Lage und ihre Folgen in der Lehrpraxis

Pflichtstunden von 30 Wochenstunden für die Unterrichtsplanungsstunde (*hora-atividade*) vor.

¹²⁶ Gesetz Nr. 11.738/2008

vor. Außerdem verfügen die LehrerInnen nicht über einen geeigneten Raum für die Planung ihrer Aktivitäten (bitte verwechseln Sie nicht das Lehrerzimmer mit dem Leseraum und ein zufälliges Treffen mit den Kollegen mit einer Gelegenheit zur Reflexion über die Lehrpraxis). Außer diesen schlechten Arbeitsbedingungen gibt es noch den Mangel an Fachmaterial, typisch für die Schulen, die eine Abneigung gegen Bücher und einen hohen Wechsel von LehrerInnen haben; eine Tatsache, die sie daran hindert sich als Team zu bilden.

Diese dargestellten Elemente weisen auf reale Defizite und Schwierigkeiten hin, jedoch heißt es nicht unbedingt, dass keine gemeinsamen und individuellen Lernprozesse stattfinden. Der enabling context wird in der Schule aufgebaut, trotz aller Widrigkeiten: es gibt Schulen in Bewegung, lernende LehrerInnen, die bei der Gründung einer lernenden Schule helfen; es gibt LehrerInnen, die die Herausforderung der Interaktion zwischen individuellem, gemeinsamem und sozialem Lernprozess begriffen haben, es gibt LehrerInnen, die bereit waren lernen zu lernen.

3.3.5 Lernpraktiken der LehrerInnen

Als ich die Feldforschung begann, stand ich in folgender Ungewissheit: einerseits der Zweifel über die Wirksamkeit der Lehrmethoden an öffentlichen Schulen; andererseits der Wunsch, Berichte aufzufinden, die etwas Positives in dieser Hinsicht aufzeigten. Ich habe bereits mehrere Momente erwähnt, in denen diese Ungewissheit aufkam: der Grund kann an einer bürokratischen und hierarchischen Schule liegen oder in der Berufsausbildung der LehrerInnen, genauer gesagt in ihrer anfänglichen Ausbildung; oder auch in ihrer Weiterbildung, in der ungenügende Inhalte und praktische Mängel der anfänglichen Ausbildung beseitigt werden sollen; oder auch in deren beschränkten Arbeitsbedingungen beziehungsweise in der Formatierung der Lehrinhalte. Zu der Problematik zählt die Gesetzgebung, welche sehr wirkungsvoll nennenswerte Fortschritte in der Praxis verhindert, wie z. B. Demokratisierung der Verwaltung, Ausarbeitung eines pädagogischen Projekts, Neuformulierung des Curriculums und die Ausübung autonomer Tätigkeiten.

Ich werde im Folgenden etwas beschreiben, das das Problem der Ungewissheit fortführt, sich jedoch der positiven Hypothese des Wissensaufbaus annähert. Zwei Bewegungen werden diese Hypothese ausdrücken: einerseits die Aussage der LehrerInnen über ihr Lernen, einschließlich des Lernens beim Interagieren mit den SchülerInnen; andererseits die Bewegung für die Durchsetzung von Projekten. In beiden Fällen besteht die Absicht, die Fähigkeit der LehrerInnen aufzuzeigen, mit ihrer Lehrautonomie in den Lehrplan einzugreifen und somit den Aufbau des Wissens zu fördern.

Dazu beginne ich mit der Konstruktion beziehungsweise Rekonstruktion einiger Bilder. Sprechen

wir vom Lernen im schulischen Umfeld, so entsteht in unserem Geiste als erstes noch schweigendes Bild das Bild eines Kindes. Auf der anderen Seite, das Bild der lehrenden Person, des Lehrers bzw. der Lehrerin. Und weniger transparent, als hätte es keinerlei Verpflichtung in dieser Hinsicht, die organisatorische und bürokratische Struktur der Staatssekretariate für Erziehung und Bildung und des Ministeriums für Erziehung und Bildung. Man weiß, dass der Bildungssektor die These vertritt, die sich im zusammengesetzten Wort Lehr-Lernprozess spiegelt. Die Reihenfolge ist bezeichnend. Sie zeigt, dass der bzw. die Lehrende Macht über die bzw. den Lernenden hat. So ist der/die SchülerIn Objekt des Lernprozesses; Subjekt ist der Lehrer bzw. die Lehrerin. Das Ergebnis dieser Beziehung ist das Wissen der Person, die lehrt.

Was nun, wenn es nicht so ist? Wenn die/der SchülerIn nicht als Objekt angesehen wird? Müsste er notwendigerweise als Subjekt angesehen werden? Was, wenn der Lehrer nicht mehr als der Einzige dasteht, der lehrt? Und wenn der Lehrer als ein Subjekt des Lernens betrachtet wird?

Diese und viele andere Fragen verfolgen mich unablässig, ein Ping-Pong zwischen dem Inneren und Äußeren meines Verständnisses; es weckt meine Neugierde über die Beziehungen, die die Arbeit *in* der Schule und *über* die Schule begründen.

Das Lernen, das ich untersuchen möchte, geht jedoch über den/die SchülerIn hinaus. Natürlich ist er/sie da mit inbegriffen, ich möchte jedoch auch das Lernen der lehrenden Person unter die Lupe nehmen. Eine schreckliche Frage verzehrte mich: unter Berücksichtigung der Geschichte, welche den Begriff Lehr-Lernprozess formte, ist es möglich, zu lehren ohne zu lernen? Natürlich nicht! Die Antwort war einfach. Ein Prinzip der Wissenschaftlichkeit ließ einen einfachen Widerspruch aufkommen: Vielleicht! Das war immerhin schon ein Zweifel, und auf diesem Wege ist die Wissenschaft vorangekommen. Diese Antwort hat die erste herausgefordert und von beiden habe ich mich führen lassen. Doch fehlt in der Trilogie noch das Ja. Nein, das geht nicht, lehren ohne zu lernen...! Ich meinte, diese Möglichkeit sollte ich nicht in Betracht ziehen, sie wäre ein Desaster, sie würde das Image eines ganzen Berufsstandes in Frage stellen und liefe auf eine ethische Umkehrung hinaus. Jedoch hat sich das „Vielleicht“ durchgesetzt, ich musste nachgeben und habe sodann auch diese Möglichkeit in Betracht gezogen. Jedoch behaupte ich sie gegen meinen Willen.

Bei einer Rückschau auf die biologischen Mechanismen des Erkennens (Maturana und Varela, 2004; Schaff, 1967) findet man Aussagen über die Fähigkeit aller Lebewesen, über die Bedingungen für ihr Überleben zu lernen. Ich könnte sogar glauben, dass sich nun das „Vielleicht“ über seinen Zweifel schämt. Schließlich gibt es nicht die Möglichkeit, nicht zu lernen. Das Lernen

gehört zum Menschsein. Könnte dann jemand wirklich glauben, ein Lehrer würde nicht lernen wollen? Würde ein Lehrer wirklich in eine derartige Rolle schlüpfen wollen? Auf keinen Fall! Die Frage müsste spezifischer formuliert werden. Zum Beispiel: Sind die Lehrer dazu bereit, kollektiv zu lernen? Recherchieren sie öfter? Sieht die Institution für sie eine Zeit zur Weiterbildung und zum Lernen vor? Lernen sie mit ihren Kollegen? Lernen sie... mit den SchülerInnen?

Im Folgenden spreche ich von der Fähigkeit der LehrerInnen, im Klassenzimmer den natürlichen Vorgang des Lernens durchzumachen. In diesen Beispielen lernen sowohl die SchülerInnen als auch die Lehrer. Ich bringe auch Aussagen von LehrerInnen dahingehend, dass sie mit ihren SchülerInnen lernen; dies zeigt immer eine gewisse Freiheit auf, in dem Sinne, dass sie mehr tun, als nur eine Pflicht zu erfüllen. All diese Handlungen sind gewiss im Lehrplan vorgesehen. Aufzeigen werde ich, dass vieles, das im vielfältigen Leben der Schulen vorkommt, nicht institutionalisiert ist, nicht Kultur geworden ist, keinen Ausdruck des Handelns der Lehrer insgesamt zu Gunsten der SchülerInnen insgesamt darstellt. Es reicht aber zu zeigen, dass es LehrerInnen gibt, die sich am Spiel des Versuchens beteiligen, die den Mut haben, Freude am Beruf mit sozialer Verantwortung zu verbinden.

Zunächst behandeln wir die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, indem wir LehrerInnen als Lernende betrachten. Wir verwenden mit Absicht diesen Ansatz. Und zwar geht es darum, den Pfeil umzukehren, der traditionell LehrerInnen ausschließlich als Lehrkräfte anzeigt. Wir fangen also mit einem solchen Beispiel an.

LehrerInnen lernen mit ihren SchülerInnen

Bei meiner Feldarbeit hatte ich mit Führungskräften der Gemeindeschule Ministro- Marcos-Freire, Cuiabá, zu tun, als mich eine Lehrerin Folgendes fragte:

Herr Kollege, ich habe gehört, dass Sie Interviews über unsere Arbeit hier auf der Schule machen. Ich weiß nicht, worum es geht, würde Sie aber gern fragen, ob Sie Interesse haben, eine Fahnenausstellung zu sehen, die die Schüler der dritten Klasse vorbereiten?

Ich habe die Einladung angenommen und bin zwei Tage später wieder in diese Schule gegangen, um die Ausstellung mit den Arbeiten der SchülerInnen zu besichtigen. Zuvor machte ich von meinem Recht zu zweifeln Gebrauch und hinterfragte die Umstände der Veranstaltung. Ich weiß, dass es gang und gäbe ist, dass SchülerInnen und LehrerInnen sich am Werken zum Anlass des Tags der Nationalflagge beteiligen; dann werden unter anderem Fähnchen gebastelt, die von den SchülerInnen bemalt werden. Bei dieser Gelegenheit lernen die SchülerInnen, was die Farben auf

der Fahne bedeuten sowie einiges an Geometrie: das Grün im Rechteck stellt unsere Wälder dar; die gelbe Raute, unser Gold; der blaue Kreis, unseren Himmel; und das Weiße, unseren Frieden. Normalerweise wird nicht lange herum erklärt, was auf der Fahne geschrieben steht: *Ordem e Progresso*, Ordnung und Fortschritt. Im Übrigen lässt sich diese vom Positivismus geprägte Inschrift den Kindern gar nicht erklären. Bei dieser Gelegenheit lernen die SchülerInnen auch die Hymne der Nationalflagge singen und erfahren, dass der Text von Olavo Bilac und die Melodie von Francisco Braga stammen. Über die ganze Woche wird die Nationalflagge vor Schulbeginn gehisst und alle singen:

Wir grüßen dich, du wundervoller Stab der Hoffnung,
erhabenes Friedenszeichen.
Deine Gegenwart erinnert uns
an die Größe des Vaterlandes...

Dieses Bild hatte ich vor Augen, als ich über die Verpflichtung nachdachte, in die Schule zurückzukehren. Eine Sache beunruhigte mich aber: die Nationalflagge wird am 19. November gefeiert, es war aber noch September. Der Zweifel blieb und ich dachte sogar, dass es sich möglicherweise um eine eigensinnige Maßnahme der Lehrerin handelte, die das Lehrprogramm um zwei Monate vorzog. Im September sind laut Schulkalender zwei Tage zu feiern: der Unabhängigkeitstag (7. September) und der Frühlingsanfang (23. September).

Also bedurfte diese Vorwegnahme einer Erklärung. Der Lehrerin zufolge fingen diese Arbeiten doch mit den Vorbereitungen zur Woche des Vaterlands (Unabhängigkeitstag) an. Ein Umstand verursachte jedoch diese Änderung. Normalerweise ist der Monat September in Cuiabá sehr heiß und trocken. Der Winter, der von Juni bis September herrscht, ist dort so. Jedoch eine Stadt auf den Koordinaten 15°35'56" S und 56°06'01" W unterliegt sehr stark dem tropischen Einfluss, da spielen die Jahreszeiten keine große Rolle. Relevant ist die Tatsache, dass Cuiabá in der betreffenden Zeit an heißen, trockenen Tagen Temperaturschwankungen zwischen 20°C und 45°C unterliegt; dann ist das Problem der Müllverbrennung und des Anzündens vertrockneter Vegetation im Stadtgebiet besonders extrem, was auf einen großen Mangel an Umweltbewusstsein hinweist. Hinzu kommen die alljährlichen Brandrodungen auf dem benachbarten Hochland, genannt Chapada dos Guimarães, paradoxerweise einem Nationalpark¹²⁷, der ungenügend geschützt wird, sei es seitens der öffentlichen Hand, sei es

¹²⁷ Der Nationalpark Chapada dos Guimarães ist 33.000 Hektar groß und erstreckt sich über einen Teil der Stadtgemeinde Cuiabá und des Hochlandes Chapada dos Guimarães. Dort befinden sich bedeutende archäologische Fundorte und die Quellen verschiedener Flüsse, die das Sumpfgebiet Pantanal Matogrossense versorgen. Das Hochland des Nationalparks befindet sich auf einer Höhe von 700 Metern, während Cuiabá in einer geologischen Depression 175 Meter über dem Meeresspiegel liegt. Bei

seitens der Landbesitzer auf den angrenzenden Ländereien, sei es seitens der Bevölkerung im allgemeinen. Dies führt dazu, dass Cuiabá von einer dichten Rauchdecke eingenommen wird, mit den entsprechenden nachteiligen Folgen für die Lebensqualität und für die menschliche Gesundheit (Atembeschwerden). Die Luftfeuchtigkeit kann dann bis auf 15 Prozent sinken, ein Wert der sonst nur in der Wüste üblich ist.

Umweltbelastung und Gefahr für die öffentliche Gesundheit führten also dazu, dass die Feierlichkeiten im Laufe der Woche des Vaterlandes zu einem Protest der Kinder wurden, wobei die brasilianische Flagge vor einem Hintergrund aus angebranntem Stoff vorgeführt wurde.

Die Lehrerin erklärt es folgendermaßen:

Lehrerin - Als wir mit den Vorbereitungen anfangen, hatte man hier unten die Vegetation in Brand gesteckt. Alles war voll Rauch. ... Da hatte ich die Idee: bald kommt die Woche des Vaterlands und wir werden an der Flagge arbeiten, an den Farben. [Da sagte ein Kind:] Wir könnten über Brandrodung arbeiten!

Interviewer - Das haben die Kinder vorgeschlagen?

L - Die Kinder! Darauf sagte ich: Aber die Brandrodung zusammen mit der Flagge bearbeiten? Die Flagge ist ein [Symbol des] Respekt[s]. „Aber Frau N., [sagte ein Schüler] **eine Hälfte kann Flagge sein, die andere Hälfte, verbrannt.** Weil unser Land zugrunde geht, wir gehen zugrunde. All der Müll, die Flüsse trocknen aus, das Abwasser wird nicht behandelt, alte Reifen, Plastiktüten, Flaschen, Kippen. (...) Lasst uns also den Brand als Thema bearbeiten! Unser Land schreit um Hilfe. Denn alles kommt von der Erde. Meine Schuhe, meine Wäsche, mein Essen. Wenn unser Land zerstört wird, dann wahrscheinlich auch unsere Zukunft“ Ein [anderer] Schüler sagte: „Wahrscheinlich werde ich meinem Enkel [das Hochland] Chapada nicht zeigen können, auch nicht den Cuiabá-Fluss, der ist jetzt schon so niedrig ... Früher sind hier große Schiffe gefahren, die kommen nicht mehr.“

dem Höhenunterschied wird der Rauch aus den Brandrodungen auf dem Hochplateau in Richtung Cuiabá getrieben und bildet darüber eine dichte Dunstschicht. Im Laufe des Jahres 2007 sind zirka 18% der Parkfläche abgebrannt. Paradoxerweise steht auf der Internetseite der für den Park verantwortlichen brasilianischen Umweltschutzbehörde Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis - <<http://www.ibama.gov.br/siucweb/mostraUc.php?seqUc=79>> (entnommen am 27. September 2008) folgender Hinweis über deren Unfähigkeit, ihren Auftrag zu erfüllen: „Der Park leidet unter verschiedenartigen Problemen aus der Umgebung, wegen nicht ordnungsgemäßer Aktivitäten, inklusive Raubbau: Ländereien werden für neue Siedlungen erschlossen, es wird Gold geschürft, Viehzucht und Bienenhaltung betrieben, Kanäle für Trockenlegung, Staudämme an kleinen Flüssen und Landsitze gebaut, Pflanzen gesammelt und afrobrasilianische Kulte gefeiert.“ Dieselbe offizielle Internetseite informiert, dass auch neun Jahre nach der gesetzlichen Einrichtung des Parks 64,17 Prozent seiner Fläche sich weiterhin in Privatbesitz darstellt, d.h. weniger als 35 Prozent der Fläche steht regulär unter Verwaltung der Bundesregierung.

Meinem Enkel werde ich wohl nur noch ein Foto zeigen können.“ (Hervorhebung des Autors)

Klar ist, dass diese Kinder aus ihrer sozialen Umgebung in ihrem Geist, strukturell verankert, das Bild der Flüsse haben, die zu Kanälen für unbehandeltes Abwasser verkommen sind; keine Mülltrennung, unregelmäßige Müllabfuhr – dieses Bild hat sie dazu gebracht, obige Begründung anzuführen. Es sind SchülerInnen aus der vierten Klasse, zwischen 9 und 10 Jahre alt, aus einer Schule am Rande der Staatshauptstadt, aus Familien der unteren Mittelschicht¹²⁸. Diese Kinder äußerten also ein wirklichkeitsnahes Verständnis ihrer Gesellschaft, auch wenn es sich um einen Mikrokosmos handelt. Wie drückten sie es aber aus?

Während meines Besuches bei der Ausstellung durfte ich eine Mischung aus Fantasie und Wirklichkeit feststellen. Was die SchülerInnen mit dem „Symbol des Respekts“ anstellten, wie es die Lehrerin ausdrückte, ging über verschiedene Töne und Formen, über sinnvolle aber mitunter auch unverständliche Linienführung, eben oder erhaben. Sie zeichneten, malten und schrieben und sprachen ihre Freude über ihr Werk aus. In dieser schlichten Beschreibung begegnen sich zwei unterschiedliche Ansätze, die in den Diskussionen von Lehrkräften üblich sind: Wie soll das Konkrete und das Abstrakte bei der Arbeit mit Kindern in den ersten Schuljahren koordiniert werden?

Wir sollten uns mit dieser Diskussion nicht lange aufhalten, schon weil die Erkenntnis notwendigerweise über beides läuft: Erwachsene ignorieren weder das Abstrakte noch die Fantasie, ebenso wenig bewegen sich die Kinder nur in der Welt der Fantasie. Mythen bevölkern weiterhin den Alltag der Erwachsenen, Fiktion im Kino und im Roman, Fernsehserien und selbst Comics begleiten sie beim Erhalt und bei der Erneuerung des individuellen und kollektiven Repertoires an Fantasien. Dazu kommt noch die Fähigkeit der erwachsenen Person, beim Berichten über einen Vorgang zu fantasieren, einen Witz zu erzählen oder – in einer anderen Dimension – an die allerhöchste Fähigkeit zu glauben, ihre Probleme dadurch zu lösen, dass sie sich ausschließlich an Grundsätze hält. Neben dem Rationalen und Konkreten kann die erwachsene Person also auch mit der Fantasie und Vorstellung umgehen.

Wenn das stimmt, nämlich dass die Fantasie nicht auf ein bestimmtes Alter beschränkt ist, wäre die Rolle in Frage zu stellen, die die Schule bei der Einführung der Kinder in die konkrete Welt

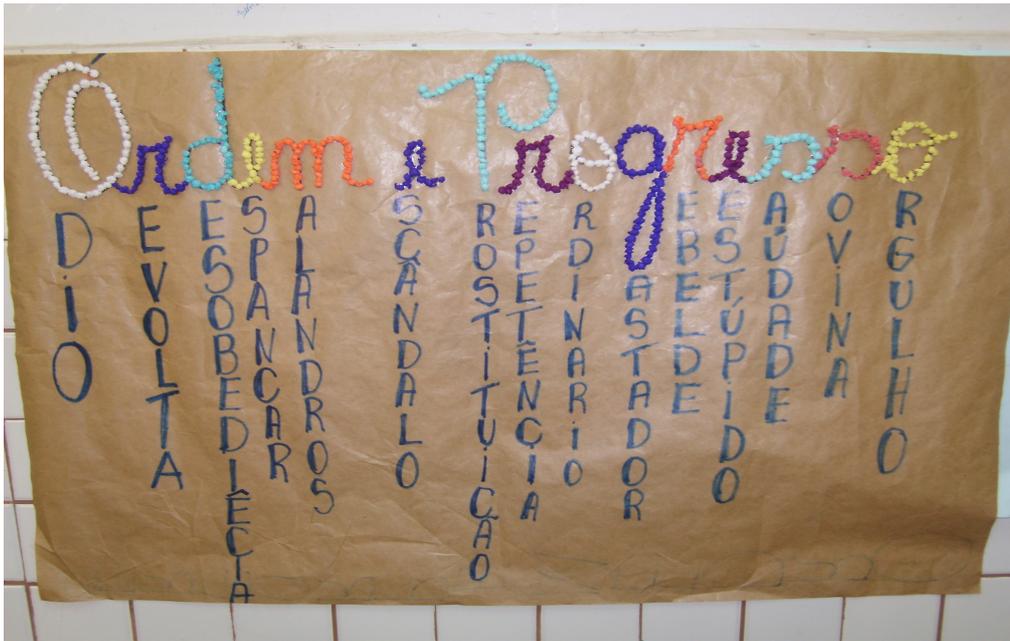
¹²⁸ Das Stadtviertel Jardim dos Ipês, auf dem sich die Schule befindet, ist eine Gegend der unteren Mittelschicht, mit einem mittleren Einkommen zwischen 2,91 und 5,65 Mindestlöhnen. (Die Klassifizierung findet in fünf Stufen statt: Unterschicht, untere Mittelschicht, Mittelschicht, obere Mittelschicht und Oberschicht). Diese Angaben stammen aus *Perfil socioeconômico de Cuiabá*, Vol. III, 2007, eine Veröffentlichung des Stadtamts von Cuiabá. http://www.cuiaba.mt.gov.br/orgaos/ipdu/arquivos/perfil_socioeconomico_de_cuiaba_Vol_III.pdf entnommen im September 2008.

einnimmt¹²⁹. Die Kinder der Marcos-Freire-Schule haben unter der Leitung ihrer Lehrerin einen Weg beschritten, der ihnen die Schöpfung ausdrucksvoller Bilder ermöglichte, die ihr Verständnis von dem erarbeiteten Thema spiegelten. Wie erwähnt, hatte die Lehrerin eine Idee, die aber von den SchülerInnen erweitert wurde. Als Lehrerin und SchülerInnen die Arbeit begannen, haben sie sich nicht vorgestellt, dass die Ergebnisse eine derartige Tiefe und Vielfalt erreichen würden; dies wurde durch die Öffnung für das Lernen ermöglicht. Wie Vygotskij behauptet, ist es in der Zone der Nächsten Entwicklung so, dass „der Entwicklungsprozess langsamer als der Lernprozess abläuft“.

Ein weiterer Aspekt muss noch berücksichtigt werden: Lehrerin und SchülerInnen hatten sehr wohl ihren Ort im Auge, beschränkten sich jedoch nicht auf ihn; sie gingen vom Konkreten aus, ließen jedoch der Fantasie freien Lauf. Mehr noch: es kam Kritik an der öffentlichen Politik auf, man verhielt sich als WeltbürgerIn, Bewusstseinsbildung kann stattgefunden haben. In den Lehrgang „eingedrungen“ sind die Brandrodungen. Diese Situation kann verstanden werden als Ergebnis einer Reihe von Fehlleistungen seitens des öffentlichen Dienstes, die letztlich die demokratischen Beziehungen innerhalb der Gesellschaft schwächen. Was im Klassenzimmer mit Kindern bis zu zehn Jahren geschehen ist, gewinnt politische Relevanz. Um politisch tätig zu sein, braucht man weder Flugblätter verteilen noch Proselytismus betreiben. Es wurde erkannt, dass „Schulen öffentliche Orte sind, an denen SchülerInnen das Wissen und die notwendigen Fähigkeiten erlernen, um in einer echten Demokratie zu leben“ (Giroux, 1997, 28). Diese Feststellung kann mit folgendem Beispiel deutlicher werden.

Eine Arbeit der Kinder zeigt ein Akrostichon. Es baut auf den Wörtern der Nationalflagge auf, *Ordem e Progresso*, und liefert folgende Komposition gemäß (Bild 1). Manche dieser Wörter können die Kinder wahrscheinlich nicht begrifflich definieren, sie wissen jedoch ihre Bedeutungen. Hass, ordinär, Stolz, Empörung, [in der Schule] sitzenbleiben, rebellisch, schlagen, Skandal, doof – sind einige der Wörter, die aus der optimistischen Botschaft der Nationalflagge hervorgegangen sind. Die ursprüngliche Botschaft ist positivistisch, die Schöpfung der Kinder ist jedoch völlig negativ - aber realistisch! Man sollte vielleicht den Gefühlen der SchülerInnen nachgehen, die jene Wörter vorgezogen haben und nicht z. B. Gold, Abbildung, Gott, Hoffnung, Wunder, Schule, Vaterland, Beziehung, Gebet, Herrlichkeit, Lachen, Emotion, Gesundheit, Glück und Danke.

¹²⁹ Egan (1996, 1997) kritisiert das Konzept und die Zusammenstellung der Lehrgänge, die die Kinder von der Nutzung ihrer Vorstellungskraft fernhalten und sie stattdessen an eine Grundlage binden, die der sogenannten „logischen“ Abfolge vom Konkreten zum Abstrakten gehorcht, des Bekannten zum Unbekannten usw.



Während ich an allen Tischen vorbeiging, auf denen die Arbeiten ausgestellt waren, erzählten die Kinder, normalerweise zwei, mit großer Begeisterung, was sie mit ihrem Oeuvre ausdrücken wollten. Ich bemerkte trotzdem eine gewisse Melancholie, Schmerz und Entrüstung, Gefühle gegenüber Menschen, gegenüber der Tier- und Pflanzenwelt. Da war auch der Ausdruck des Glaubens an die Möglichkeit in der Gegenwart und in der Zukunft etwas zu ändern; sie äußerten ihren Glauben an eine Verbesserung der Lage. Diese Gefühle der Empörung und Hoffnung haben sie sich angeeignet noch bevor sie in die Schule kamen. Gefühle haben mit Emotion zu tun. Dieses Gefühl kann den Lernprozess positiv beeinflussen. Nach Kieran Egan (1997) spielen Vorstellung und Emotion eine Rolle im Leben der SchülerInnen, obwohl sie „keine Leidenschaft für Algebra haben müssen, um es zu erlernen, noch vor Freude aus dem Häuschen sind, wenn sie Zeichensetzung lernen“, aber „ertragreiche Bildung braucht eine gewisse emotionale Beteiligung des Schülers an der Sache“.

Einige ergänzende Bemerkungen zu obiger Veranstaltung in der Schule, zunächst zu dem möglicherweise hier vorliegenden Schulmodell: Eine traditionelle Schule würde niemals die Kinder zusammenarbeiten lassen und sie sich dabei vom sozialen Kontext beeinflussen lassen. Das heißt nicht, dass dieses Beispiel das gesamte Bildungswesen in Mato Grosso oder Cuiabá widerspiegelt, obwohl es wünschenswert wäre. Es unterscheidet sich jedoch vom gewohnten Unterricht, in welchem die erwachsene Person sich als Herr oder Frau Magister hinstellt und Inhalte vermittelt, als wäre das Kind ein Stück menschlicher Naivität.

Einer der Kritiker der traditionellen Schule, John Dewey (1859-1952), vertrat Anfang des vorigen Jahrhunderts die Ansicht, man solle das Kind als ein Wesen betrachten, das sich in der Entwicklung befindet, eben nicht nur als ein kleineres Wesen; man sollte die Fähigkeit der Kinder, auch ihre Vorstellungskraft¹³⁰, beachten und respektieren. Er untersuchte die Ausrichtung, die einige Psychologen hinsichtlich des Entwicklungspotenzials und der gesellschaftlichen Fähigkeiten der Kinder zu geben versuchten, und klagte, dass diese Fachleute noch glaubten, der Geist sei „eine ausschließlich individuelle Sache im direkten oder sehr nahen Kontakt mit der äußeren Welt“, und dass dessen Entwicklung der Natur selbst zu verdanken sei. Dewey (2002, 86) meinte jedoch, der Geist sei „unfähig, von sich aus zu funktionieren oder sich zu entwickeln; im Gegenteil, er braucht Stimuli aus der Gesellschaft, er wird von der Gesellschaft genährt“¹³¹.

Trotz aller bestehenden Beziehungen zwischen Technologie und Erziehung, und obwohl sie manchmal zusammenarbeiten - nicht immer kommt es zur Assimilierung der auf beiden Seiten erlangten empirischen oder wissenschaftlichen Untersuchungsergebnisse in einem ihrer Anwendungsfelder: der Schule. Dewey, Vygotskij und Piaget haben reichhaltiges Erbe an Untersuchungen über Kinder hinterlassen¹³². Ihre Ergebnisse weichen jedoch voneinander ab und die von ihnen vertretenen Paradigmenwechsel sind von den Lehrern noch nicht ganz verstanden worden. Natürlich stimmen nicht alle Fachleute diesen Autoren zu. Dies liegt auch daran, dass im Bereich Erziehung viele gegensätzliche Positionen bestehen, was nicht unbedingt schlecht ist.

Wie dem auch sei, auch wenn Untersuchungen zeigen, dass sich Kinder im Klassenzimmer aktiver beteiligen sollten, finden wir sie immer wieder misslichen Bedingungen ausgesetzt, wie derjenigen,

¹³⁰ Für Dewey (2002, 58) „lebt das Kind in der Welt der Vorstellungen. Für das Kind sind alle Orte und Dinge, auf die es aufmerksam wird oder mit denen es umgeht, mit einer Überfülle von Wert und Bedeutung besetzt. Die Frage hinsichtlich der Beziehung zwischen Schule und dem Leben des Kindes lässt sich grundsätzlich folgendermaßen zusammenfassen: Sollen wir diese eingeborene Neigung ignorieren, um statt mit dem lebendigen Kinde mit dem seelenlosen Bilde umzugehen, das wir von ihm konstruieren? Oder sollen wir dem Kinde Freude und Zufriedenheit gewähren?“

¹³¹ Wenn eine Verbindung zwischen Lernen und dem gesellschaftlichen Kontext vorausgesetzt wird, wird das Lernen üblicherweise mit dem Namen Vygotskij in Verbindung gebracht. Als Dewey jedoch dabei war, *The School and Society* zu schreiben (Erstausgabe 1900, Universität Chicago, wo Dewey Pädagogik gelehrt hat), befand sich der russische Autor noch in einer voroperatorischen Phase, nämlich im Alter von vier Jahren. Später sind jedoch die Untersuchungen der beiden Autoren zusammengekommen; sie sind hinsichtlich der notwendigen Verbindung des Wissens mit dem gesellschaftlichen Kontext grundlegend. Insbesondere betonen beide das Kind als Subjekt im Lernvorgang.

¹³² Egan (1997, 31) behauptet, dass die „selbsternannten Anhänger“ Deweys seine Ansicht über die Vorstellungswelt und Fantasie der Kinder verfälscht haben. Er erkennt die Bedeutung von Vygotskijs Untersuchungen an und kritisiert diejenigen Piagets. Nach Egan hatte Vygotskij - anders als Piaget - das berücksichtigt, was die Kinder machen könnten. Piaget seinerseits, gemäß Egan (1996, p. 36), als er das logisch-mathematische Denken der Kinder und Erwachsenen untersuchte, unternahm Vergleiche, die unproportional waren und konzentrierte sich lediglich auf die Schwierigkeiten der Kinder. Er verallgemeinert und behauptet, dass „der größte Einfluss von Piagets Werk auf die Erziehung restriktiver Art ist, so überraschend es klingt. Mit anderen Worten, bezieht sich in der Erziehung das meiste, was aus seiner Theorie und Entwicklung geschlossen wird, auf das, was das Kind nicht machen kann.“

in der der Lehrer nur Informationen mitteilt und meint, einen noch nicht voll entwickelten Erwachsenen vor sich zu haben. Modeerscheinungen¹³³, die scheinbar Neues brachten, waren nicht in der Lage, diese überaus traditionelle Situation in der Schule zu überwinden.

Ein Problem bei der Übernahme solcher Ansätze hat mit dem geringen Grad an Reflexion über den kompletten Zusammenhang, über die Bedingungen und den Kontext zu tun, in den sie eingeführt wurden; in der Hauptsache liegt es an der mangelnden Bereitschaft zum Studium bei manchen LehrerInnen; eine Rolle spielt auch die bedingungslose Unterstützung anderer politischer Führungskräfte, die auf ideologische Gefolgschaft erpicht sind. Darüber hinaus sind diejenigen, die solche neuen Ansätze übernehmen, nicht kritisch genug gegenüber den wahrscheinlichen Ursachen für die Missstände, die die Notwendigkeit von etwas Neuem bzw. Andersartigem hervorrufen. Mit anderen Worten, es fehlt an strategischer Überlegung. Dies liegt daran, dass Erziehung Spekulationen begünstigt; jeder darf seine Meinung äußern, LehrerInnen sind unkritisch und schließen sich letztendlich einer der „Sekten: Meinungsschule“ (Dewey, op. cit., 157) an. Dieser Zustand der Anhaftung seitens der LehrerInnen ist in den Strukturen ihres Berufs begründet: ihre Ausbildung ist wie eine Initiation, ihr Wirken wie eine Prüfung.

Interessanterweise bestimmt die brasilianische Gesetzgebung, dass der Unterricht erteilt wird als „Pluralismus der Ideen und der pädagogischen Konzeptionen“ (Art. 3, III, Gesetz Nr. 9394/96). Was wäre dann das Problem, verschiedenartige Ansätze anzuwenden? Das kann an dem Abstand liegen zwischen dem, was vom Gesetz vorgesehen ist, und was praktiziert wird. Das Gesetz wurde geschaffen unter dem Gesichtspunkt der Offenheit und Weite, seine Anwendung geschieht jedoch unter der Erleichterung der Reduktion (des Denkens, des Widerstands, des Forderns; sie begnügt sich damit, die institutionellen Mechanismen zu akzeptieren, die sich für die Vereinfachung und für die Linearität entscheiden).

Ich komme auf das Beispiel der Interaktion zwischen der Lehrerin und den Kindern auf der Ministro-Marcos-Freire-Schule zurück, um die Integration von Wissensinhalten zu behandeln. Im genannten Falle sind wenigstens biologische, geografische, historische und künstlerische Wissensinhalte zusammengekommen. Jedoch war es die Kunst, die zur Erzeugung von Wissen führte. Das ist einfach zu verstehen und bedarf wohl keiner weiteren Erklärung. Die Kunst besitzt die Fähigkeit, Barrieren zu durchbrechen, in den entlegensten Riss einzudringen und dem hartnäckigsten Ignoranten Einsicht zu bringen. Diese Transzendenz der Kunst kann daran liegen, dass sie nicht vorgestellt zu werden braucht. Es ist nicht nötig zu sagen: „Das ist Kunst!“ Sie *ist*

¹³³ Unter anderem zu nennen sind der Pragmatismus der Neuen Schule, mit Dewey und Anísio Teixeira, Piagets Konstruktivismus und der Soziokonstruktivismus Vygotskijs.

einfach! Weder die LehrerInnen noch die SchülerInnen im Beispiel hatten Kunst im Sinne. Sie haben einfach das Konventionelle verlassen, um nachzudenken und ein soziales Problem anzugreifen: die Brandrodungen. Dazu ist die Lehrerin so frei gewesen und hat statt eines technischen, restriktiven Unterrichts in Biologie bzw. Ökologie den Vorschlag der SchülerInnen angenommen, mit der Metapher, dem Bild, der Vorstellung zu spielen. So sind die Kinder für ihr Werk vom inneren Bilde zu seiner Äußerung übergegangen¹³⁴.

Das Konventionelle zu verlassen mag eine künstlerische Haltung sein, muss aber noch nicht Kunst darstellen. Die Kinder haben Kunst hervorgebracht, weil die Türen des Klassenzimmers und der Schule sowie die Augen der Lehrerin offen waren. Man kann also die Imagination der Kinder berühren. Sie haben die Verbindung zwischen Flagge und Brandrodungen aufgeworfen – allein dies ist bereits Betätigung der Imagination, des Nicht-Konventionellen. Das von den Kindern hervorgebrachte Ergebnis war zugleich frei von der üblichen, einschüchternden und strafenden Beurteilung, welche die schulische Leistung gewöhnlich begleitet. Manche mögen dies als bloße Spielerei hinstellen. Vielleicht sollte Spielerei in der Schule häufiger vorkommen und zum Abbau der Bitterkeit der Erwachsenen beitragen. Die Kinder haben auch nicht einfach Schönheit gesucht, sie haben sich von der formalen und normalen Ästhetik befreit. Sie wollten nur Kommunikation. Und das haben sie erreicht.

Bei dieser künstlerischen Äußerung zum Zweck der Kommunikation haben sie diese mit anderen Bereichen in Verbindung gebracht: Geografie, Biologie, Umweltschutz. Nach Dewey (2002, 76) vermittelt diese Verbindung „der Kunst Lebendigkeit, sie vertieft und bereichert die anderen Gebiete“. Dies liegt daran, dass Kunst ansteckend ist. Und zwar so weit, dass sie die Kehrseite, das Widersprüchliche und Ausgefallene zeigt. Der genannte Autor fügt hinzu:

Alle Kunst hat mit körperlichen Organen zu tun, wie dem Auge und der Hand, dem Gehör und der Stimme; sie geht aber über die technischen Fähigkeiten hinaus, die diese Organe verlangen. Sie umfasst eine Idee, einen Gedanken, eine geistige Interpretation der Dinge, die trotzdem mehr ist als irgendeine dieser Ideen für sich genommen. Sie besteht in einer Verbindung zwischen Denken und Ausdrucksmittel.¹³⁵

¹³⁴ In diesem Absatz kommt die Kombination der beiden Dimensionen des offiziellen Curriculum-Ansatzes zum Tragen: Leben als vollgültiger Bürger und die verschiedenen Wissensbereiche.

¹³⁵ Zumindest in ihrem Ursprung ist dieser Vorschlag Deweys das, was in Brasilia in den sogenannten Park-Schulen praktiziert wird. Diese Schulen behandeln die künstlerische Komponente in Partnerschaft mit den formalen Schulen. Wir verfügen über keine Daten, um die Effizienz dieser Partnerschaft zu zeigen. In dem in Brasilia durchgeführten Interview konnten wir jedoch feststellen, dass keine echte Integration zwischen den Lehrkräften besteht, die in den verschiedenen Einheiten mit demselben Klientel arbeiteten. Die Arbeit der Park-Schulen ist demzufolge von den weiteren Schulen getrennt und steht somit im Gegensatz zum Ansatz Deweys. Nebenbei sei bemerkt dass die Einrichtung dieser Schulen Anísio

Die Bilder (sehen Anhang, Bilder: 2 bis 7) kann ich nicht beschreiben. Das Zusammenspiel zwischen Bildern und Worten ist mit dem zwischen Blitz und Donner oder zwischen Lernen und Entwicklung vergleichbar. Sie sind zwar Partner, jedoch zeitlich versetzt. So werden zunächst die Bilder wahrgenommen. Danach können sie in Worte gefasst werden - oder auch nicht.¹³⁶ Nach Damásio (1998, 123) „wird die für das Denken und für das Treffen von Entscheidungen notwendige faktische Erkenntnis in Form von Bildern vom Geiste erfasst“. Nach demselben Autor können die Bilder aus der Wahrnehmung stammen (eine Landschaft, Musik oder Gelesenes) oder auch aus der Erinnerung (der tatsächlichen Vergangenheit, die Projektionen für die Zukunft ermöglicht). Die Kinder in unserem Falle haben das Problem wahrgenommen (die brennende Landschaft des *Cerrado*) und haben sich sowohl an die Vergangenheit erinnert (auf dem Cuiabá-Fluss *sind* einmal richtige Schiffe *gefahren*, heute ist das Wasser zu niedrig) als auch daraus Schlüsse gezogen für die Zukunft, wenn sie behaupten: „für meinen Enkel *werde* ich bloß Fotos *haben*“.¹³⁷

Im genannten Beispiel geschieht eine Bewegung zwischen verschiedenen Sprachformen, ein Spiel zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten, dem Buchstäblichen und dem Imaginären. Man ist versucht zu sagen, es sei Aneignung von Wissen geschehen. Nach alledem was mir bei der Ausstellung erzählt wurde, kannten die Kinder die Ursache der Brandrodungen sowie ihre Folgen; als sie ihre Kritik auf die Bilder übertrugen, haben sie ihr Wissen in einer kollektiven Produktion sozialisiert, sie haben beeinflusst und wurden beeinflusst. Die andere Versuchung ist die, zu sagen: dies bedeutet, dass sie sich ihres Wissens bewusst sind.

Teixeira zu verdanken ist, dem Direktor für Bildungswesen im Bundesdistrikt in den ersten Jahren der Bundeshauptstadt. Wie erwähnt, war Teixeira ein bedeutender Verfechter der Ideen des amerikanischen Soziologen.

¹³⁶ Damásio (1998, 134) stellt die Beziehung zwischen Bildern und Denken her und macht dabei folgende Bemerkung: „Es wird oft behauptet, dass das Denken nicht nur aus Bildern besteht, sondern auch aus Worten und nicht-bildhaften abstrakten Symbolen. Sicherlich wird niemand verneinen, dass das Denken Worte und irgendwelche Symbole enthält. Diese Behauptung berücksichtigt jedoch nicht, dass sowohl Worte als auch andere Symbole auf topografisch organisierten Darstellungen basieren und selbst Bilder sind. Die meisten Wörter, die wir in unserem inneren Reden benutzen, bevor wir einen Satz sagen oder schreiben, existieren als Klangbilder oder visuelle Bilder in unserem Bewusstsein.“

¹³⁷ Untersuchungen von Gardner (1997, 128) enthalten Proben über den Eindruck, den Kunst auf Kinder verschiedenen Alters macht. Der Verfasser behauptet, dass Kinder zwischen vier und fünf Jahren „eher abstrakt als realistisch“ sind, denn sie halten sich mehr an Farben und an die Vorstellung. Im Alter von sechs und sieben Jahren sind sie „realistischer, objektiver und aufrichtiger“ und finden, dass Fotografien ein besseres Ausdrucksmittel sind als gemalte Bilder, weil sie natürlicher sind. Außerdem empfinden sie Gegenstände ausdrucksvoller als Fotografien, weil sie massiv sind. Kinder im Alter von circa zehn Jahren, wie diejenigen in der Marcos-Freire-Schule, seien „buchstäblich“, das heißt, für sie ist Kunst die Kopie von Einzelheiten der Außenwelt, allerdings mit weniger Fantasie. Die SchülerInnen in Cuiabá versuchten zwar „buchstäblich“ zu sein, haben aber trotzdem von ihrer Fantasie Gebrauch gemacht, wie es sich gehört, wenn ein Werk eine künstlerische Komponente haben soll. Hier muss ich hervorheben, dass mich nicht die künstlerische Analyse ihrer Werke interessiert, sondern die Erzeugung von Wissen.

Diese ausführliche Darlegung der Ideen stimmt mit Vygotskij überein¹³⁸, der sagte, ein Gesprächspartner brauche mehrere Minuten um einen einzigen Gedanken darzustellen. Ohne vorerst Schlüsse zu ziehen, kann man eine neue Komponente aus der Rede eines neunjährigen Kindes hinzufügen. Auf die Frage hin, ob es den Mut hätte, eine erwachsene Person zu ermahnen, die den Wald in Brand steckte, antwortete es zunächst, dass es sie „aufhalten würde und noch anzeigen würde“. Das Kind schloss dann mit Nachdruck: „Es ist unsere Pflicht!“

Freire (2006, 69) spricht von der Notwendigkeit, die Wirklichkeit in uns aufzunehmen, nicht nur um uns anzupassen, „sondern um die Wirklichkeit zu ändern, um in ihr zu intervenieren, indem wir sie neu erschaffen“, wie es die genannten Kinder taten. Der große Meister sagt ebenfalls: „unsere Lernfähigkeit, von der unsere Lehrfähigkeit kommt, legt nahe oder vielmehr bedeutet unsere Fähigkeit, die Substantivierung des gelernten Objekts *zu erfassen*“. Allgemein betrachtet hat ein solches Erfassen stattgefunden. Wenn ich nun das Leben dieses Kindes analysiere, kann ich sagen, dass es gelernt hat und sich nun darüber bewusst ist, dass es weiß.

Können Kinder also Erwachsenen etwas beibringen, auch ihren LehrerInnen? Selbstverständlich. Kinder lehren andauernd. Die Erwachsenen lernen von ihnen; da sie jedoch stolz und eingebildet sind, wollen sie dies nicht zugeben. Die Lehrerin der Ministro-Marcos-Freire-Schule hat mich in diese Utopie eingeführt, als sie sagte: „Ich habe viel von ihnen gelernt. Der Lehrer lernt täglich dazu“.

Dieser Weg der Beschreibung für das Wirken der LehrerInnen weist auf das Lernen hin, und nicht auf die arrogante Haltung derjenigen Person, die denkt, sie unterrichte nur. Deswegen habe ich bei meiner Feldforschung versucht herauszufinden, wie seitens der LehrerInnen diese Interaktion stattfindet. Die Antworten waren weder einfach noch linear, in manchen Fällen wiesen sie sogar innere Widersprüche auf. Es ergaben sich aber einige überwältigende Aussagen auf die Frage hin: Lernen Sie von ihren SchülerInnen?

– Aber ganz sicher! Es macht mir richtig Spaß. Meine Ausbildung fand zur Zeit der

¹³⁸ Nach Vygotskij (1991, 105) „besteht das Denken im Gegensatz zum Sprechen nicht aus getrennten Einheiten. Wenn ich den Gedanken mitteilen möchte, dass ich heute einen barfüßigen Jungen mit blauem Hemd die Straße hinunterrennen gesehen habe, dann sehe ich nicht jedes Element für sich: den Jungen, das Hemd, dessen Farbe, das Rennen, das Nichtvorhandensein von Schuhen. Dies alles stelle ich mir in einem einzigen Gedanken vor, den Gedanken drücke ich jedoch in getrennten Worten aus. Ein Gesprächspartner braucht manchmal mehrere Minuten, um einen einzigen Gedanken auszudrücken. In seinem Geiste befindet sich der Gedanke als ein Ganzes in einem und demselben Augenblick, aber im Reden wird er in aufeinander folgenden Phasen entwickelt. Ein Gedanke kann mit einer Wolke verglichen werden, die einen Wörterregen erzeugt. Da nun genau genommen ein Gedanke keine direkte Entsprechung zu Wörtern hat, geschieht der Übergang zwischen Gedanke und Wörtern über die Bedeutung. Unser Sprechen enthält immer verborgenes Denken, einen Subtext.“

Militärdiktatur statt, wir durften nicht viel diskutieren. Ich musste das lernen, was der Lehrer vortrug, da gab es keine Diskussion - wir hatten auch nicht den Mut dazu. Mit diesen [Kindern] nicht! Ich gebe ihnen die Freiheit, schöpferisch zu sein. *Dann schlagen sie Wege ein, die ich nie gegangen bin, um gewisse Übungen zu lösen.* Ich meine, es macht etwas mehr Arbeit, weil man überprüfen muss, ob dieser andere Weg auch zu einem Ergebnis führt, wenn er von deinem eigenen abweicht. Aber es stimmt mit den Grundsätzen der Mathematik überein. Da wurde kein Gesetz gebrochen. Also stimmt es. *Er hat einen anderen Weg eingeschlagen. Das ist sehr bereichernd. Ich werde glücklich darüber... ich habe auch schon Schüler gehabt, die es schneller schafften als ich. Wenn sie andere Lösungswege finden als ich, fühlen sie sich freier.* Manchmal muss man noch auf jene Formel zurückgreifen, um zu sehen ob sie wirklich keinen Fehler gemacht haben, um es auf meine Weise zu überprüfen. *Wenn ich dann sehe, dass es stimmt, werde ich untersuchen, wie er es gemacht hat, um zu sehen, ob er wirklich nicht falsch liegt. Das finde ich ganz toll!* (Mathematiklehrerin, 8. Klasse, Souza-Bandeira-Schule, Cuiabá; Hervorhebungen des Autors).

Sie findet es toll! Es ist beachtlich, dass jemand dem totalitären Regime entkommen ist und nun von Freiheit, Glückseligkeit und verschiedenen Wegen zu einer Lösung sprechen kann. Dann untersucht sie noch, wie es der/die SchülerIn gemacht hat! Diese Spontaneität ist in manchen LehrerInnen gedämpft, jedoch in vielen latent vorhanden. Fosnot (1995, 38) kommentiert die Untersuchungen von Eleanor Duckworth (1987): diese „denkt, dass die Lehrer, mit oder ohne Unterrichtserfahrung, sich fragen und untersuchen sollen, wie Kinder Begriffe verstehen, und danach überlegen, nach welcher Logik sie zu diesem Verständnis gekommen sind“. Wenn dies geschieht, lernt die Lehrerin natürlich. Sie lernt und befreit sich von der monokratischen Haltung. Sie lernt, wenn der/die SchülerIn die Freiheit hat, zu lernen.

Eine andere Lehrerin äußerte sich folgendermaßen:

Ich lerne täglich von meinen SchülerInnen. Heute unterrichte ich die Kinder meiner früheren Schüler. Viele ehemalige Schüler leben hier, (...) deren Eltern selbst meine Schüler waren. Wir erhalten viel Feedback von Seiten der Eltern. Wir lernen von ihnen – von Eltern und Kindern. *Wir ändern sogar unseren Stil.* Ich weiß noch, als ich anfang zu unterrichten, habe ich zu schnell gesprochen. Laut und schnell. [Da sagte ein Schüler:] „Frau N., reden Sie bitte langsamer, weil wir nicht mitkommen ...“

(...)

Wenn ich denke, ich bringe dem Kind etwas bei, [merke ich, dass] es mir etwas anderes beibringt. Es ist ein fortwährender Austausch. Man kann es nicht messen. Es [braucht] Zeit. Natürlich fällt mir die Theorie der Inhalte leichter als dem Kind. Das ist angesichts meiner

Ausbildung selbstverständlich. Diese Dinge gebe ich weiter, *aber die Art, wie sie diesen Inhalt analysieren, lässt mich lernen, wie ich diesen Inhalt anderen Kindern anders beibringen kann.* (Lehrerin der 4. Klasse, Escola Rita Caldas, Cuiabá).

Die Lehrerin behauptet, sie „lerne eine andere Art zu lehren“, und zwar angesichts des Verstehens bei dem/der SchülerIn. Das bedeutet einen Eingriff in die Methode. Es bedeutet zu glauben, dass Kinder anders sind, anders denken, und dass die Inhalte neu geordnet und den unterschiedlichen Verhältnissen angepasst werden müssen. Könnte dies eine erste Beteiligung des Schülers bei der Ausarbeitung des Lehrgangs sein? Zweifellos! Tatsache ist, dass die Summe der von den Kindern eingebrachten Welten wesentlich größer ist als die Schichtung in einem linearen Lehrgang. Sie ist nur nicht größer als der Gedanke derjenigen Planung, die grundsätzlich flexibel ist. So wird es bei flexibler Planung, flexiblem pädagogischen Ansatz bzw. Lehrgang immer Raum geben für die Vielfältigkeit der Kinder.

An der Escola Serafim Salgado, in Rio Branco, die ein höchst problematisches soziales Umfeld widerspiegelt, haben die Jugendlichen den Hiphop „durchgesetzt“. Sie sind einfach gegen das Statische und Hierarchische, sie möchten Bewegung und Meinungsfreiheit. Die Schule hat dem Hiphop nachgegeben und eine Art Wettbewerb zwischen den SchülerInnen organisiert; dabei haben die Lehrer den künstlerischen Ausdruck der Jugendlichen behandelt: Lyrik, Sounds, Plastik und Bewegung – quer durch die verschiedenen Themen des Lehrplans. Die SchülerInnen haben unmittelbar einen neuen Raum unter den Veranstaltungen der Schule geschaffen, über die traditionellen *festas junina*¹³⁹ oder Frühlingsfeste hinaus.

Diese Berichte bekräftigen den Gedanken, dass in einer Schule beträchtliches Potenzial zur Veränderung vorhanden ist. Immer lässt sich ein Stück Rebellion identifizieren, ein Funke Aufmüpfigkeit. Dies kann ein weiterer Lernvorgang sein, wenn sich der Blick nicht zu stark an eine bestimmte Disziplin heftet. Was möchten die SchülerInnen sagen, wenn sie die Weisung des Lehrers nicht ohne Weiteres akzeptieren? Was möchten sie mit der Ablehnung „lehren“? Sollte dies bestraft oder gelobt werden? Aufmüpfigkeit darf nicht wie Gewaltanwendung behandelt werden. Sie ist Zeichen der Unzufriedenheit, der abweichenden Meinung. Dies trifft umso mehr zu, wenn man berücksichtigt, dass „die Schule nicht frei gewählt ist, sie ist auferlegt, und dies ruft bei manchen SchülerInnen unvermeidlicherweise beträchtlichen Widerstand hervor“ (Tardif 2007, 131).

LehrerInnen wissen sehr wohl, wie schwierig es ist, Ordnung zu schaffen. Ich glaube, dass sie

¹³⁹ Ein brasilianisches Fest, das landesweit im Juni stattfindet, mit typischen Tänzen, Getränken und Speisen der Landbevölkerung.

zugleich wissen, dass sie nicht bloß die Ordnung des Diskurses und streng voneinander abgetrennte Fächer einhalten können. Man kann vielleicht sagen, dass LehrerInnen ihre eigene Auflehnung vernachlässigen und so tun, als ob sie die Auflehnung der SchülerInnen nicht sähen. Gewaltanwendung ist zur Routine geworden, und alles, was zur Routine wird, wird nicht mehr beachtet. Die Gesellschaft ist gewalttätiger geworden, Radikale und Fanatiker treten stärker in Erscheinung, der Tod ist trivial geworden. Die Wirklichkeit ist scheinbar zum Kino geworden, als könnten die Toten gleich nach der Barbarei zu ihren Familien zurückkehren, als wäre es eine Inszenierung. In diesen Momenten der Gewalt und gegen die Gewalt verlieren LehrerInnen und SchülerInnen die Chance für eine Partnerschaft des Wissens. Die Anspannung ist stärker als die für das Lernen notwendige Aufmerksamkeit.

Diesem Problem innerhalb der Schule kann man nur begegnen, wenn man seine Ursachen identifiziert, welche nicht unter der Kontrolle der Schule liegen. Diese Situation belastet die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und zerstört das romantische Bild der warmherzigen persönlichen Beziehungen. (Als es diese noch gab – es ist nicht solange er – waren auch viele SchülerInnen ausgeschlossen; man kann jedoch nicht diejenigen, die erst vor kurzem den Zugang zur Schule gefunden haben, dafür verantwortlich machen, dass das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen jetzt so angespannt ist). Der Ausschluss ist zweifellos eine Form der Gewalt¹⁴⁰, die Menschen in unterschiedlichen sozialen Milieus trifft. Sie ist nicht eingegrenzt und weder für unterentwickelte noch für entwickelte Länder typisch. Die entwickelten Länder bringen Arten der Gewaltanwendung hervor und werden selbst zum Opfer. In solchen Ländern wäre die kulturelle Vielfalt besser akzeptiert, gäbe es nicht Gewalt in Form von Vorurteil, Hochmut, verdecktem Rassismus und unterschwelliger religiöser Diskriminierung, also Intoleranz.

Dies ist die Wirklichkeit in unserem Alltag. Erwünscht oder nicht, sie wird von uns erzeugt, in direkter oder indirekter Weise. Wenn die Schule jemals eine Insel der Güte war, „eine gerechte Institution in einer gerechten Welt“, wie es Canário sagt (2006, 17), so kann man das heute nicht mehr von ihr sagen - überall zeigen sich in ihr die Probleme von außerhalb. Es ist nicht schwer zu sehen, dass in jenem Zustand der Unschuld die menschlichen Beziehungen innerhalb der Schule die Distanz zu den Konflikten hielt, denn alle gehörten mehr oder weniger derselben Elite an, in der

¹⁴⁰ Bei IPEA (2005, 87), in dem Dokument *Brasil: estado de uma nação*, wird gesellschaftlicher Ausschluss definiert als „ein Mechanismus bzw. ein System von Mechanismen, die bewirken, dass ein Individuum oder eine Familie unabhängig von ihrem Verdienst oder Leistung am gegenwärtigen sozialen Aufstieg gehindert wird oder dessen Wahrscheinlichkeit des zukünftigen Aufstiegs künstlich verringert wird. Das Phänomen des gesellschaftlichen Ausschlusses ist mit institutionellen, politischen und kulturellen Mechanismen verbunden, welche die effektive bzw. mögliche gesellschaftliche Mobilität einschränken; dabei spielen Faktoren eine Rolle wie die Stellung des Individuums im Arbeitsmarkt, Ausbildung, Hautfarbe, Geschlecht und sozio-ökonomische Herkunft. Oft bleiben dabei andere Faktoren unberücksichtigt, wie die Nutzung der Bürgerrechte und umfassende politische Teilnahme.“

Gewissheit, dass alle in ihrer herrschenden Stellung erhalten blieben. Heute sehen die möglichen Beziehungen anders aus. Der Tag fängt ungewiss an, und Aussicht auf Stabilisierung besteht in seinem Verlauf nicht. Das hat Folgen für die Arbeit in der Schule. Die vorhandene Diversität ist ein Reichtum, der aber auch verunsichert und die Dinge aus dem Gleichgewicht bringt; deswegen sind ihre Teilnehmer ständig „im Zustand voller Wachheit“ (Berger&Luckmann op. cit. 24). Die Statusänderung versetzt LehrerInnen und SchülerInnen in eine andere Phase bzw. in dieselbe gesellschaftliche Schicht. Selbst wenn ihre Gleichstellung nicht zugegeben wird, ist nicht zu übersehen, dass beide hinsichtlich des Einkommens zu einer niedrigeren Schicht gehören. Deswegen müssen Untersuchungen zur Erzeugung und Begründung des Wissens erweitert werden, das aus der Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in der öffentlichen Schule hervorgeht.

Das behandelte Beispiel mag nur ein Funke sein, der das größere Bild nicht auszuleuchten vermag. Ich weiß aber, dass andere Funken in den Köpfen der LehrerInnen und SchülerInnen in verschiedenen Klassenzimmern glühen. Nach McLaren (1997, xvi) „müssen die Lehrer in ihren SchülerInnen entdecken, wie der Sinn aktiv aufgebaut wird über mehrfache Erlebnisse, die ihrem Leben Hoffnung und Chancen bringen“. Die Suche nach diesem Sinn ist ein starkes Mittel gegen den Bürokratismus, gegen die Herrschaft des Mechanischen, sie kann ihre zukünftigen Fähigkeiten entwickeln. Natürlich können das die Lehrer auch. Natürlich bedeutet ihre Arbeit nicht Eintönigkeit¹⁴¹ - sie pulsiert. natürlich sehen viele LehrerInnen ihre SchülerInnen als „Partner der pädagogischen Interaktion“ (Tardif 2007, 221).

Bei der Überprüfung des Lernvorgangs bzw. der Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, stelle ich bei ersteren mit Leichtigkeit eine Bewegung, eine größere Vorbildung fest. Glücklicherweise gibt es aber auch bei den SchülerInnen Bewegung. Alle sind sie weitergekommen. Dafür gibt es keine Messwerte, man weiß jedoch, dass sich alle im Vergleich zum Anfang verändert haben. Eine Lehrerin der Schule João Paulo II in Rio Branco meinte „die Schüler können den Lehrer ändern“. Vielleicht ist die Partnerschaft zwischen LehrerInnen und SchülerInnen die wichtigste Strategie, die internen und externen Hindernisse für die demokratische Führung einer öffentlichen Schule zu überwinden. Ist eine Strategie, ein Weg vorhanden, dann gibt es ein Ziel. Ziel ist das Lernen und das Wissen. Wenn dies realisiert wird, kommen alle weiter. Wenn das geschieht, kann man sagen, dass der/die SchülerIn Subjekt seines/ihrer Wissens ist; dass der Inhalt Bedeutungen trägt; und dass die Lehrerin als Vermittlerin gewirkt hat. Ich würde jedoch hinzufügen, dass in den genannten Beispielen die LehrerInnen ebenfalls Subjekte des

¹⁴¹ Bei verschiedenen Sitzungen mit Lehrkräften habe ich bei der Diskussion über ihre Tätigkeit, Routine und Herausforderungen, denen sie in ihrer Situation begegnen, folgenden Satz geäußert: „Unter Langeweile werden wir nicht leiden.“

Wissens (bzw. Erkennens) sind. Schließlich hat der Inhalt für sie Bedeutung und die SchülerInnen sind VermittlerInnen ihres Lernens. Diese Interaktion kann auf die Beziehung von Lernenden zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie zwischen LehrerInnen und LehrerInnen hinweisen.

Die Projekte als Strategien für die Entwicklung des Wissens

Ich habe bereits das pädagogische Projekt der Schule als etwas Unentbehrliches und Grundlegendes für die Handlungsorientierung genannt. Um jedoch die Ziele des globalen, pädagogischen Ansatzes zu erreichen, bereiten die Schulen spezifische Projekte in unterschiedlichen Bereichen vor, welche als Handlungen konkretisiert werden. Diese Projekte sind ein wichtiges Zeichen für die Fähigkeit der Individuen, sich zusammenzuschließen. Es ist einzusehen, dass je mehr Wissensbereiche darin umfasst werden, ihre Umsetzung umso schwieriger wird. Projekte, die die Schule insgesamt oder auch nur fast die ganze Schule berühren, verlangen Kompetenz zu ihrer Formulierung, Überzeugungskunst, um Partner zu gewinnen, rigorose Ausarbeitung und konsequente Mobilisierung für die Durchführung, Begleitung und Beurteilung.

Sicherlich beginnt ein Projekt mit einer guten Diagnose über den Bedarf, sie wird dem Ansatz die geeignete technische Grundlage liefern. Daten sprechen jedoch nicht für sich, sie müssen interpretiert werden. Daten sind Dinge, und Dinge „haben keine Bedeutung: sie haben Existenz“ (Fernando Pessoa)¹⁴². Bedeutung wird ihnen von den Geschöpfen gegeben (Bateson, 1991)¹⁴³. Die Interpretation der Daten wird also die Information für die Ausarbeitung eines Projekts liefern; erst die Interpretation der Information wird Wissen erzeugen. Andernfalls würden Jahr für Jahr gesammelte Daten über die Leistung der SchülerInnen ausreichen, um im folgenden Jahr Änderungen hervorzurufen. Dem ist jedoch nicht so. Und schlimmer: Selten werden die Daten aus einem Jahr dazu analysiert, Informationen und Wissen zu erzeugen. Der Mangel in dieser Hinsicht ist so groß, dass nicht einmal ein Fortschritt gefeiert werden kann, da die Ergebnisse nicht beurteilt werden.

Die Ausarbeitung spezifischer Projekte ist eine mögliche Alternative gegen die Fragmentierung der Unterrichtsstunden. Warum muss ein Lehrer, z. B., zwei bis vier Stunden in einer anderen Schule „ableisten“, wenn er sich in einer und derselben Schule einem Projekt widmen kann? Warum sollte diese Zeit nicht für das Projekt verwendet werden, als Fortführung seiner Lehrtätigkeit? Warum muss Lehrtätigkeit unbedingt als Unterrichtszeit im Klassenzimmer verstanden werden? Gilt ein Unterricht außerhalb des Klassenzimmers nicht als Lehrtätigkeit? Mir scheint das Argument etwas

¹⁴² Aus dem Gedicht „O mistério das cousas“.

¹⁴³ Bateson erwähnt Jung mit seinen Konzepten des Pleroma (leblose Dinge) und der Kreatur.

unsinnig, nach welchem der Lehrer ein Mosaik sein muss, wie ich es bereits formuliert habe.

Ist aber jedes beliebige Projekt gut genug? Natürlich nicht! Obige Bedingungen müssen eingehalten werden: akademische, ethische und ergebnisorientierte Strenge muss sein. Es darf also nicht irgend ein „Miniprojekt“ sein; der Schulrat muss es dahingehend prüfen, dass es frei ist von ideologischen, persönlichen oder sonstigen Präferenzen und professionelle Korrektheit einhält.

Projekte sollen das Lernen fördern, nicht dämpfen. Üblicherweise platzen die Schulen vor Projekten, die ihnen von sogenannten höheren Instanzen aufgezwungen werden. Im Laufe mancher Seminare habe ich die LehrerInnen gebeten die in der Schule laufenden Projekte aufzulisten. Es waren immer über 10, bis zu 20. Projekte wie Mahlzeit in der Schule, Verteilung von Lehrbüchern, Gesundheit der SchülerInnen, Umwelt, Straßenverkehr usw. Nur selten wurde ein Projekt genannt, das in der Schule selbst entstanden ist. Dabei klagten die LehrerInnen darüber, dass man ihnen vorwarf, keine anderen Projekte vorzulegen. Aber wie? – fragten sie. Sie mussten bereits so viele durchführen, dass sie schon das Wort hassten und alles taten, sich vor einer weiteren Aufgabe zu drücken, die nur ihre Zeit stehlen würde.

In der Tat, die von der Zentralregierung vorgelegten strukturierenden Projekte waren zwar für das Schulsystem relevant, berücksichtigten jedoch nicht die lokalen Eigenheiten, oder behandelten nicht die Ursachen für ihre geringe Leistung bzw. führten nicht zur Verbesserung ihrer Leistung. Die von den zentralen Verwaltungen entworfenen Projekte zeichnen sich durch ihren allgemeinen Charakter aus, sehen es auf horizontale Angleichung ab. Die aus der Schule selbst stammenden Projekte sind anders. Sie müssen eine eigene Identität aufweisen und die erzieherische Dimension im Auge behalten. Das ist ein interessanter Aspekt, der die von der Schule entworfenen Projekte auszeichnet. Es kann über das hinausgehen, was im Klassenzimmer geschieht. Ich habe keine Zweifel daran, dass dieser Umstand zu einem erhöhten Engagement der SchülerInnen führt, die sich sehr nach Bewegung, nach Beteiligung und nach Austausch mit den anderen SchülerInnen sehnen.

Normalerweise berührt ein Projekt mehr als eine Schulklasse. Es pflegt auch interdisziplinär zu sein. Dieser Ansatz ist anregend und führt zum Austausch verschiedenartigen Wissens, zu Begegnung und Entdeckung von Talenten. Auf derselben Linie bringen Partnerschaften zwischen Schulen beim Entwurf und beim Durchführen der Projekte die Vergewisserung, dass sie über die Grenzen der einzelnen Schulen hinausgehen. Geht es über die einzelne Schule hinaus, muss es notwendigerweise die Straße überqueren, vielleicht auch bis zum Stadtrand, und sicherlich wird die Diversität sowie die Identifikation von Gemeinsamkeiten gefördert. Partnerschaft zwischen

Schulen bedingt auch eine größere Nachhaltigkeit des Projekts, da mit der Unterstützung von den daran Beteiligten zu rechnen ist, die nicht aus dem Schulbereich stammen. Schließlich kann das Projekt zwar von der Schule entworfen werden, diese versteht es jedoch als ein Projekt, das der Gemeinschaft gehört. In diesem Falle wird die Heuchelei der in sich verschlossenen Schule gebrochen, und sie begegnet dem Wissen der Außenwelt. Eine einzelne Unterrichtsstunde mit ihrem üblichen Ritual wird von den SchülerInnen viel leichter vergessen als die Teilnahme an einem Projekt.

Mehrere Schulen haben bereits begriffen, dass ein Projekt eine Strategie darstellen kann, um den morbiden Zustand zu überwinden, der den SchülerInnen so sehr missfällt. Zugleich haben sie eingesehen, dass Projekte eine Möglichkeit bieten, sich mit der Dynamik unserer Zeit auseinander zu setzen. Es ist wohl kein Zufall, dass LehrerInnen, die sich in Teams zusammenschließen und gute Leistungen aufweisen, auch eine gute Partnerschaft mit SchülerInnen und der Gemeinschaft haben; oder sonst sind sie entschlossen, sich auf den Weg zu machen und engagieren sich am stärksten im Entwurf und Durchführen von Projekten. Manche Schulen nehmen Änderungen an den vom Ministerium für Erziehung und Bildung bzw. von den Sekretariaten für Erziehung und Bildung entworfenen Projekten vor, indem sie ihre eigenen Besonderheiten in die globale Idee der Zentralstelle einflechten.

Projekte zur Lesefertigkeit

Seit 2005 veröffentlicht das Ministerium für Erziehung und Bildung das Ranking der öffentlichen Schulen anhand einiger Kriterien, darunter die Leistungen in Portugiesischer Sprache und Mathematik. Wenn es auch kritisiert worden ist, hat der Index für Elementarbildung (IDEB) am Ehrgefühl der LehrerInnen gekitzelt. Niedrige Leistungen gehören bereits nicht mehr zum Normalen. Die Ergebnisse der Jahresleistungen, die vorher immer gut in der Schule verwahrt blieben, werden nun in den Medien veröffentlicht, von der Öffentlichkeit kommentiert, sind also allgemein bekannt. Dies hat die Schulen dazu motiviert, die Ursachen ihrer Probleme anzupacken. Die Ergebnisse der *Prova Brasil*, die die Leistungen in Portugiesischer Sprache und Mathematik messen und zum oben genannten IDEB-Index führen, zeigen, dass das schwerwiegendste Problem die mangelhafte Lesefertigkeit ist. Das führte dazu, dass sich die Schulen vor allem auf Projekte zur Lesefertigkeit konzentrierten, in denen versucht wird, sie in den ersten Schuljahren besonders zu fördern.

Auf der Serafim-Salgado-Schule in Rio Branco fiel die Diagnose in dieser Hinsicht „erschreckend“ aus, wie es die Schulleiterin ausdrückte. Sie versammelte alle LehrerInnen, Eltern und

SchülerInnen, um dieses Ergebnis vorzulegen. Alle einigten sich darauf, sich besonders stark für die Lesefertigkeit einzusetzen. Es blieb jedoch ein weiterer Mangel: die geringe Leistung in der Lese- und Schreibfertigkeit. Wenn es daran mangelt und man die Art, wie der Lehrplan aufgebaut ist, berücksichtigt, werden praktisch alle weiteren Fächer in Mitleidenschaft gezogen.

Diesmal war es die Lesefertigkeit, die als Angelpunkt dienen sollte, um die Schule besser darzustellen. Laut Schulleiterin hat dieses Projekt dazu geführt, dass alle an einem Strang zogen, die Uneinigkeit der LehrerInnen untereinander und der LehrerInnen mit dem weiteren Schulpersonal überwunden wurde. Alle wurden zu dem Projekt aufgerufen. Gab es Widerstand? Aber ganz sicher, meinte die Schulleiterin: „Es war sehr schwer.“ Der Mathematiklehrer meinte, er sei Mathematiker, wie solle er Portugiesisch unterrichten? Der Lehrer für Naturwissenschaften: „Wie soll ich Portugiesisch unterrichten? Diese Leiterin und die FachleiterInnen [meinten die Lehrer] sind verrückt.“

Im Gespräch mit dem Lehrer für Portugiesisch erfuhr ich mehr über das Projekt „Pause zum Lesen“, und zwar, dass dabei die von der Gesellschaft am meisten gebrauchten Textarten zu seinem wichtigsten Arbeitsmittel wurden. Auf dieser Grundlage wurden die anderen LehrerInnen für ihre spezifischen Fächer in dieser Tätigkeit instruiert. Der anfängliche Widerstand gegen das Neue und die einhergehende Verunsicherung wurden mit der Vertrautheit mit der didaktischen Abfolge überwunden. Für den genannten Lehrer ist das Projekt „Pause zum Lesen“

relevant nicht nur für mich als Portugiesischlehrer, es kommt allen in der Schule zugute: dem Geografielehrer, dem Lehrer für Kunst und hauptsächlich dem Mathematiklehrer. Diese Perspektive müssen wir mit den verschiedenen Fächern verknüpfen. Das ist von grundlegender Bedeutung, denn es hilft dem Schüler, diese Probleme zu lösen, selbstständig zu werden. Denn der Schüler denkt, „Mathematik hat nichts mit Portugiesisch zu tun. Im Fach Portugiesisch habe ich mit Buchstaben zu tun, bei Mathematik nicht.“ Diese Ansicht wird er in unserer Schulen nicht haben.

Die SchülerInnen haben das Recht, so zu denken. Sie kommen in die Schule und lernen sofort die Regeln der Fragmentierung. Das heißt nicht, dass die SchülerInnen immer so denken. In Wirklichkeit sind sie heute einem systemischen, flexiblen Denken näher als viele Lehrer. Deswegen ist die radikale Revision des Lehrplans eine Alternative zur radikalen Revision der Schule. Die Aufteilung des Unterrichts in verschiedene Fächer, die verschiedenen Haltungen und Theorien, denen sie Tag für Tag ausgesetzt sind, sowie die Hierarchie der Fächer führt dazu, dass sie eine unterteilte Gesellschaft wahrnehmen, aneinandergereihte Ideologien bzw. eine strenge, konsequente Hierarchie. Für die SchülerInnen kann es etwas sehr Natürliches sein, keine

Beziehung zwischen den verschiedenen Wissenschaftszweigen wahrzunehmen, ebenso wenig wie den Sinn der zwischenmenschlichen Beziehungen.

Deswegen ist ein Projekt, das verschiedene Wissensbereiche umfasst, gesellschaftlich produktiv und kann für SchülerInnen und LehrerInnen ergiebig sein. Als ich das Projekt „Pause zum Lesen“ kennenlernte, durfte ich mit beiden Extremen sprechen, hinsichtlich der Logik des oben vom Lehrer genannten Schülers. Wie können Portugiesisch und Mathematik aufeinander wirken, wenn das eine Fach Buchstaben, das andere Zahlen behandelt? Gerade der Mathematiklehrer hat den umfassenden Sinn zur Geltung gebracht, als er behauptete:

Den SchülerInnen sage ich, dass wir zwei Sprachen haben: die Buchstaben-Sprache, die mit Buchstaben arbeitet, und die Mathematik, die mit den Symbolen 0 bis 9 arbeitet. Man arbeitet mit Zahlensymbolen und mit Buchstabensymbolen. Wenn du das nicht kannst, hast du Schwierigkeiten. Du musst beide Symbolarten lesen und schreiben können, die aus Zahlen und die aus Buchstaben. Eine hängt von der anderen ab, eine allein reicht nicht. Es gibt keinen Mathematiker, der nicht die Sprache beherrscht. Gibt es einfach nicht!¹⁴⁴

Wenn sich nun die LehrerInnen für Portugiesisch und Mathematik für eine Kooperation in einer Schule mit über 2000 SchülerInnen zusammentun, darf ich nicht eine Linearität der Formen erwarten, sondern eine Vielzahl von Ausdrucksformen. Den Mathematiklehrer fragte ich, ob er Texte seiner SchülerInnen korrigierte, wie er die Interaktion mit Portugiesisch machte. Er gab an, normalerweise in der Schreibweise der SchülerInnen einzugreifen; dies würde jedoch die Reaktion der SchülerInnen hervorrufen, da sie meinten, er sei kein Portugiesischlehrer, um dies zu tun. Er rechtfertigte jedoch sein Vorgehen, sich nicht auf das Zahlenmäßige zu beschränken:

Vielleicht gehöre ich zu den wenigen Lehrern, die über die mathematischen Inhalte hinaus

¹⁴⁴ Vielleicht gibt es tatsächlich Mathematiker, die von der metrischen Beherrschung der Sprache Abstand halten. Ich unterstelle jedoch, dass obige Äußerung eine Verallgemeinerung ist. Der Lehrer könnte zum Beispiel eine Anspielung auf Lewis Carrol machen, der mit seinem Hauptwerk *Alice im Wunderland* sowohl verzaubert als auch gehasst hat. Eine der unauffälligsten Passagen des Buches ist vielleicht diejenige, in der Alice mit der Katze spricht und diese sagt, dass der Weg sie nicht interessiert. Das heißt, dem, der nicht weiß, wo er hin will, ist der Weg egal. Wahrscheinlich haben aber mehrere Leser die mathematischen Spiele des Autors bemerkt. Diese Feststellung mag das Interesse geweckt haben dafür, wie der Autor die Verbindung zwischen Märchen und Mathematik hergestellt hat. In Wirklichkeit sind sowohl Carrol als auch Alice Fantasieprodukte des Mathematikers Charles Lutwidge Dodson. Carrol, wie auch Malba Tahan, haben sich bei der Veröffentlichung ihrer Werke hinter Pseudonymen versteckt. Beide haben Literatur verwendet, um ihr Wissen mathematisch zu äußern. Das Umgekehrte ist jedoch ebenfalls wahr. Mathematik wird nicht nur von den Menschen verwendet, die die Welt scheinbar nur in Zahlen oder Formen sehen. Übrigens kann man beim Lesen eines Gedichts Formen und Linien wahrnehmen und den Geist dabei Hyperbeln bilden lassen. Der Schriftsteller Millôr Fernandes schrieb einmal eine Liebeserklärung, indem er mathematische Begriffe und Gegenstände verwendete. („Poesia Matemática“, ein Gedicht, das sinngemäß folgendermaßen anfängt: „Auf Seite soundso des Mathematikbuches verliebte sich ein Quotient eines Tages närrisch in eine Unbekannte.“)

auch soziale Fragen behandeln. Was heißt das? Das heißt zu zeigen, dass man lesen und schreiben muss, dass man andere Wissensbereiche kennen muss, denn man lebt nicht von Mathematik allein. Natürlich arbeitet man sich da hinein. Am Anfang macht man viele Fehler. Ich bilde keine Mathematiker aus, aus jeder dieser Gruppen von im Mittel 200 SchülerInnen werden, wenn überhaupt, ein oder höchstens zwei Mathematiker hervorgehen. Darüber muss ich mir bewusst sein.

Komplementär dazu stellte der Lehrer für Portugiesisch fest, dass die LehrerInnen der anderen Fächer öfter darüber klagen, dass die SchülerInnen nicht lesen können. Er sieht ein, dass Portugiesisch als Fach große Verantwortung trägt, darin aber nicht alleine ist. Deswegen wird er von anderen Lehrkräften unterstützt. Hinsichtlich der Sozialisierung seiner Erfahrungen mit den anderen Lehrkräften äußerte er, dass es immer heißen wird, die Verantwortung liege immer beim Erlernen der Muttersprache.

Der Junge beherrscht Erdkunde nicht, weil er nicht lesen kann. ... Im Fach Geschichte wird der Lehrer sagen: „Der Junge kann es ja nicht mit anderen Worten wiedergeben!“ Also wie dann? Man soll den Portugiesischlehrer nicht überlasten. Manche Autoren sagen sehr klar: der Portugiesischlehrer ist nicht dafür verantwortlich, dass der Junge keine Mathematikaufgaben lösen kann, sich nicht in Geschichte auskennt. Die Verantwortung liegt beim Geschichtslehrer, beim Mathematiklehrer, der es nicht lehrte. Es existiert ein Buch mit dem Titel *Lesen und Schreiben, Aufgabe für alle Fächer*¹⁴⁵. Natürlich kann der Portugiesischlehrer sehr viel dazu beitragen, z. B. mit dem Mathematiklehrer zusammenarbeiten. Ich könnte an seiner Stelle die Prüfung abnehmen und statt mit Zahlen zu arbeiten würde ich Aussagen bearbeiten. Wir können zusammen im selben Klassenzimmer arbeiten. Das muss aber von der Schule ermöglicht werden. Es scheint eine utopische Vision, ist aber grundlegend: Zusammenarbeit. Man muss aber auch wollen, beide Lehrer müssen dazu bereit sein. Leider kommt das nicht oft vor.

Diese Aussage wird auch durch die des Mathematiklehrers bekräftigt hinsichtlich des Verständnisses beider von der Partnerschaft, die einem Projekt zugrunde liegt. Sie zeigt das Engagement und die Gewandtheit, die nötig sind, um eine konsolidierte jedoch fragwürdige Praxis zu überwinden. Wir sollten uns nicht darüber täuschen, dass Lehrer sozusagen generelle Spezialisten werden, sie sollten aber ausgehend von dem Beitrag der anderen Bereiche bessere Spezialisten in ihrem eigenen Bereich werden. Darum zitiere ich hier die Äußerung des Mathematiklehrers:

In meinem Fach kommt man ohne Lesen nicht weiter. Das geht nicht! Ohne Lesen gibt es

¹⁴⁵ Es handelt sich um das von Lara Conceição Bitencourt Neves herausgegebene Buch, Editora UFRS.

keine Mathematik. Wer nicht lesen kann, kann sich nicht entwickeln.

Zum Abschluss der Grundschule haben die SchülerInnen eine Auswahl von Gedichten herausgegeben. Diese wird vom Portugiesischlehrer folgendermaßen vorgestellt:

Leider ist viele Jahre lang die Kunst des Wortes im Alltag der Schule abwesend gewesen, ebenso in der natürlichen Sprache und im spontanen Schreiben unserer Schüler. Ganz im Gegenteil, Sprache wirkte wie ein wahres Abfuhrmittel, das in langweiligen und sich wiederholenden Unterrichtsstunden aufgezwungen wurde mit dem Ziel, die Regeln der Grammatik zu beherrschen. Tatsache ist, dass unsere Schüler nach so vielen Jahren die Schule verließen, ohne zu wissen, was sie damit anfangen sollten, warum und wozu man Texte produzieren sollte.

Die Zeiten haben sich geändert, unsere Erfahrungen haben uns gezeigt, dass echtes Lernen sich nur verwirklicht, wenn es ein Ergebnis bringt; dass die Wörter sich in goldenen Umschlägen verbergen und darauf warten, geschliffen zu werden.

Wir sind Goldschmiede des Wortes, der Texte und Kontexte, der Genres, des Schreibens und des Neuschreibens, wir sind das verfeinernde Gewürz in einem besonderen Gericht: dem Gedicht.

Was ist die wirkliche Beziehung zwischen Grammatik und Sprache? Warum und wozu Texte produzieren? Nur um die Grammatik zu „fixieren“? Das sind Dilemmata, die Teil der Geschichte von Erziehung und Bildung sind, besonders in der Linguistik; über sie haben schon mehrere Autoren nachgedacht. Es handelt sich aber nicht um eine Eigenheit der portugiesischen Sprache. Geraldi (2003, 126) sagt:

Eine Sache ist die Sprache beherrschen, das heißt, über Redegewandtheit in der konkreten Interaktion zu verfügen, Aussagen zu verstehen und zu machen, Unterschiede zwischen der einen und der anderen Ausdrucksweise zu spüren. Etwas ganz Anderes ist es, Sprache zu analysieren, indem man Begriffe und Metasprache benutzt, mit denen man **über** die Sprache spricht. (Hervorhebung im Original)

Der Unterschied ist groß, und der Versuch, auf der Schule vor allem Grammatik zu üben, setzt einen falschen Akzent. Rui Barbosa¹⁴⁶ (apud Geraldi 126 f.) behauptet:

Die Grammatik in der Form, wie sie gewöhnlich in der Schule unterrichtet wird, ist nicht nur

¹⁴⁶ Sämtliche Bezugnahmen auf Rui Barbosa finden sich bei Geraldi und sind entnommen aus „Métodos e programa escolar“, bei *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Veröffentlicht durch Ministério da Educação e Saúde, 1946. Die Originale sind aus 1883, vol. X, tomo II.

unwichtig für die Kindheit, sie reduziert sich nicht nur auf einen vollkommen negativen Einfluss auf die Kinder, was ihren konkreten Nutzen für sie angeht, sondern sie handelt im positiven Sinne nur als Element des Antagonismus gegenüber der intellektuellen Entwicklung des Schülers.

Der oben genannte, für das Projekt „Pause zum Lesen“ verantwortliche Lehrer meint, die SchülerInnen würden die Schule verlassen, ohne die gelehrten Inhalte zu beherrschen. Es sieht so aus, als würde er Rui Barbosa zusammenfassen, der schrieb:

Seitdem er sich mit dem Ernst des Lebens befassen muss, gewöhnt sich der Schüler daran, an der Schule Aussagen nachzusprechen, die er nicht versteht, fremde Urteile passiv wiederzugeben, Themen in einer Sprache anzuhören, die er nicht versteht, und welche seiner persönlichen Beobachtung fremd sind; dazu erzogen, unaufhörlich zu kopieren, zu konservieren, Wörter zu kombinieren unter völliger Missachtung ihres Sinnes, bei völligem Unwissen über ihre Herkunft, bei völliger Gleichgültigkeit gegenüber ihren realen Grundlagen, nimmt der Bürger in sich eine zweite Natur an, nämlich die des Vortäuschens, der Blindheit, der Oberflächlichkeit. (apud Geraldi, op. cit. 128).

In diesem Sinne formuliert Luft (apud Geraldi, 22)¹⁴⁷, dass das Problem darin bestehe, dass „man 'Sprache lernen' mit 'Grammatik studieren' verwechselt“. Rui Barbosa setzt seine Gedanken folgendermaßen fort: „wenn [der Schüler] die Schule verlässt, wirft er fast immer und für immer 'diesen Ballast' weg“. Geraldi folgert: zum Glück.

Angesichts dieser Zitate von Rui Barbosa, die über ein Jahrhundert zurückliegen, muss ich denjenigen Recht geben, die sagen: Wandel in der Erziehung hängt bereits nicht mehr von Richtlinien ab. Die Motivationen sind anders gelagert. Solange wir nicht das Gen des Fortbestehens verstehen, werden wir nicht das Gen des Wandels hervorbringen. Wenn es mit Reflexion zu tun hat, wird es vielleicht in Handlungen vorbereitet, die auf einer Erziehungspraxis basieren, die jenseits der Disziplin, des Regellernens und der einheitlichen Sichtweise liegt.

Kommen wir auf die Schule zurück. Das oben genannte Projekt ist ein Ergebnis der an der Schule realisierten Arbeit. Dort fiel mir eine Auswahl von Gedichten in die Hände. Bei ihrer Vorbereitung wurden Themen bearbeitet, das heißt, das Projekt sah vor, dass die Themen aus dem Kontext der SchülerInnen entnommen wurden. Ich finde, der Lehrer hat Recht, wenn er sagt, die Gattung der

¹⁴⁷ C.P. Luft (1985), *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre, L&PM.

Lyrik wird in unseren Schulen nicht angemessen behandelt. Dies gilt allerdings auch für alles andere, was mit Schönheit bzw. Kunst zu tun hat. Da diese Dinge aus der Sensibilität kommen und der Kontrolle des Staates ausweichen können, werden sie als gefährlich eingestuft. Man hat sie aber noch nicht ausrotten können; sie müssen nur stimuliert werden, dann werden sie sich auch äußern. Dies konnte ich an den Gedichten sehen, von denen ich zwei wiedergebe:

Favela

Für euch, schönes Leben
Für uns, die Favela.
Für euch, das neueste Auto.
Für uns, ein Rest Stoff.

Für euch, der Luxus.
Für uns, Müll.
Für euch, Schule.
Für uns, Almosen.

Für euch, zum Mond fliegen.
Für uns, auf der Straße sterben.
Für euch, Coca-Cola.
Für uns, Rauschgift riechen.

Für euch, Flugzeuge.
Für uns, der Transportwagen für Inhaftierte.
Für euch, Fitnessstudio
Für uns, Polizeistation.

Für euch, Schwimmbad.
Für uns, Massaker.
Für euch, Mitleid.
Für uns, Organisation.
Für euch, der Immobilienmakler.
Für uns, Agrarreform.
Für euch, Glückseligkeit.
Für uns, Ungleichheit.

Kinder

Eines Tages sah ich Kinder spielen,
andere haben bloß zugeschaut.

Eines Tages sah ich Kinder beim Lernen,
andere haben gearbeitet.

Eines Tages sah ich Kinder lächeln,
andere haben geweint.

Eines Tages sah ich Kinder mit dem Teller in der Hand,
andere mit der leeren Büchse.

Eines Tages sah ich Kinder, Münzen in der Hand,
andere haben um Brot gebettelt.

Eines Tages sah ich Frieden
und dann Glückseligkeit.
Das Ende der Ungleichheit.

Die Versuchung, die Gedichte der SchülerInnen einem bestimmten Genre zuzuschreiben – zum Glück haben wir nicht Philologie studiert – wird vor unserem stummen Geiste weiter nachhallen. Manches Wort mag einen Hinweis darüber geben, was man sich dabei dachte - vielleicht. Diese Gedichte erinnern mich an mehrere Stellen aus Thiago de Mellos *Estatuto do Homem* oder aus der schroffen und kritischen Welt des João Cabral de Melo Neto. Sowohl bei den SchülerInnen als auch bei diesen anerkannten Dichtern war die soziale Thematik die Motivation. Mir geht es nicht um den Vergleich, sondern lediglich um das Potenzial dieser SchülerInnen und darum, wie wichtig es für sie war, ihre Gefühle auszudrücken, die bevölkert sind von:

gebrochenen Bildern,
unsicherem Leben,
zerschlagener Zukunft,
willkommenen Hoffnungen.

Weiter muss man bedenken, dass weder LehrerInnen noch SchülerInnen die Absicht hatten, Gedichte hervorzubringen. Sie haben die Gattung Lyrik durchgenommen und die SchülerInnen sind schöpferisch geworden. Sie Haben Wissen geschaffen. Wenn die Aufgabe darin bestand, die Thematik zu verstehen und sie in dichterischer Form auszudrücken, so ist es ihnen gelungen. Ob sie weiterhin dichterisch tätig sein werden, weiß ich nicht. Sicher wissen sie, dass sie Gedichte geschaffen haben. Sie wissen, wie man die raue Umgebung in einen schönen Text transponiert.

Eines ist allen Schulen gemeinsam, von denen man mir Leseerfahrungen berichtet hat. Keine von ihnen hat eine Bibliothek, also auch keinen Bibliothekar. Lesezimmer werden von jemandem beaufsichtigt, der nicht in seiner eigentlichen Funktion arbeitet bzw. Zusatzstunden ableistet. Damit stellen wir das Fehlen einer Fachperson fest; es fehlt noch viel bis die Schule zu einem kulturellen Milieu wird.

An der Clínio-Brandão-Schule besteht kein Projekt, das auf die Lesefertigkeit absieht. Die dort gemachte Erfahrung wird hier wegen ihrer logischen Umkehrung wiedergegeben. Sie regt zum Denken an, also auch zum Lernen. Brasilien wird als *das* Land des Fußballs angesehen, da es fünffacher Weltmeister ist. Fußball ist die populärste Sportart und kann von allen gesellschaftlichen Gruppierungen gespielt werden. Man braucht dazu nicht viel Ausrüstung: ein kleiner Platz wird zum Spielfeld; Schuhe markieren das Tor, der Ball kann sogar ein zusammengebundener Klumpen Stoff sein.

Die Schulen bestehen darauf, ein Sportfeld zu haben. Die Hauptbegründung ist das Turnen, das weit über den Sport hinausgeht. Die Clínio-Brandão-Schule hat bei der Staatsregierung ebenfalls ein Sportfeld beantragt. Das Grundstück wurde gekauft, das Geld für den Bau war ebenfalls bewilligt. Die Schulleiterin hat die Bewohner der Gemeinde dazu aufgerufen, das Grundstück zu säubern, damit der Bau beginnen könne. Es kam jedoch zu einer Wende, wie sie erzählt:

Wir kamen hin, die Leute haben die Büsche entfernt, ein wunderschöner kleiner Wald blieb zurück. Wir haben den Gouverneur und den Sekretär noch einmal angesprochen und gebeten, die Bäume nicht entfernen zu lassen, das wäre ein Verbrechen. Was haben wir ihm stattdessen vorgeschlagen? Da wir das Sportfeld doch nicht haben würden, denn die Gemeinde wollte die Zerstörung nicht, wollten wir einen Raum, wo die Schüler lernen könnten. Ein Ambiente, das Wissenserwerb ermöglicht. Eine Bibliothek. Wir nennen sie Ökologische Bibliothek bzw. Haus der Lektüre.

Die Schulleiterin sagte, dass die LehrerInnen einen Zeitplan aufstellen, um die Ökologische Bibliothek (sehen Anhang, Bilder 8 bis 12) besuchen. Darüber hinaus können alle in ihrer Freizeit hingehen. Und sie schließt: „Wir haben diesen wunderschönen Raum ... alle verlieben sich in das Haus, ein Ort wo man dazu lernt, ein Ort wo gelehrt wird.“ Ich habe dazu gelernt!

Diese Aktionen sind von Projekten zur Lesefertigkeit ausgegangen und zielen darauf ab, die Fähigkeiten der SchülerInnen als Subjekte des Lehrens und des Lernens zu verbessern. Wie soll man das anstellen, wenn kein Wunsch zu lesen besteht und die entsprechende Praxis fehlt? Wie soll das vor sich gehen, wenn in der Schule das Lesen einfach nur Pflicht ist?

Brasilien ist kein Land von Lesern. Die Schule führt nicht zum Genuss an der Lektüre, außer durch solche Initiativen, die dann trotzdem intensiver Überzeugungsarbeit bedürfen. Die Leiterin der Serafim-Salgado-Schule sagte: „Wir sind keine typischen Leser ... unsere Lehrer sind keine Leser. ... Die Schule hat keine Lesekultur, das gilt für Schulen allgemein. Die Bibliothek wird erst jetzt gebaut.“ Obwohl die Schule nicht gerade zum Lesen anspricht, sondern es nur aufzwingt, ist es sie, die die Leute noch am meisten zum Lesen bringt.¹⁴⁸

Es ist nicht einfach, Pflicht in Lust zu verwandeln. Deswegen können Leseprojekte, die das

¹⁴⁸ Einer Erhebung zufolge, die 2008 veröffentlicht wurde, werden in Brasilien pro Person 4,7 Bücher im Jahr gelesen. Davon stehen 3,4 in Verbindung mit dem Schulbesuch. Das heißt, dass unter denjenigen, die keine Schule besuchen, der Durchschnitt bei 1,3 Büchern pro Jahr liegt. Dieselbe Untersuchung teilt jedoch mit, dass 10% der SchülerInnen geantwortet haben, dass sie im Jahre 2007 kein einziges Buch gelesen haben. Bemerkenswert ist, dass unter den untersuchten Genres die Bibel das meistgelesene Buch war, gefolgt von Schulbüchern, Romanen und Kinderbüchern. Quelle: Instituto Pró-Livro (2008), „Retratos da Leitura no Brasil“ <http://www.prolivro.org.br>

Schreiben stimulieren, zu einem doppelten Erfolg führen. Laut den befragten LehrerInnen wächst das Selbstbewusstsein der SchülerInnen, wenn ihre Arbeiten den MitschülerInnen gezeigt werden, wenn auch nur durch lautes Vorlesen im Unterricht. Wenn also die Schule für die Verbesserung der Lesefertigkeit verantwortlich ist, liegt es an den LehrerInnen, diesen Augenblick zu etwas Dauerhaftem zu potenzieren. Deswegen müssen die LehrerInnen unbedingt selbst am Lesen interessiert sein.

Lernpraktiken jenseits des Lehrbuchs

Sicherlich besteht ein Missverhältnis zwischen der Unmenge an Büchern, die von der brasilianischen Bundesregierung gedruckt und verteilt werden, und dem Geschmack an der Lektüre. An Büchern fehlt es nicht, es mangelt an Leselust. Die Lehrbücher werden vom Ministerium für Erziehung und Bildung gekauft und verteilt, und zwar an alle GrundschülerInnen an öffentlichen Schulen. Eigentlich gehören diese Lehrbücher der Schule. Die SchülerInnen verwenden die Bücher und geben sie zurück, sobald sie in die nächste Klasse versetzt werden. Das Buch soll mindestens drei Jahre verwendbar sein. Ausgenommen sind die Bücher für die beiden ersten Grundschuljahre; diese werden Jahr für Jahr ersetzt. Wegen dieses großen Aufwandes wird den SchülerInnen eingebläut, die Bücher ja nicht zu beschädigen. Manche Schulen sind da so streng, dass die SchülerInnen sich sogar eingeschüchtert fühlen, die Bücher zu verwenden. Sie nehmen es so ernst, dass sie es kaum wagen, in ihnen zu blättern. Der Erhalt des Buches in einem guten Zustand ist schließlich eine Frage der Wirtschaftlichkeit.¹⁴⁹

Der Nutzen des Lehrbuchs ist kontrovers. Für manche LehrerInnen ist es das wichtigste Lehrmittel, für andere nur ein Bezugspunkt. Eine Schulleiterin äußerte, dass sie es begrüßt hat, als die SchülerInnen sich darüber beklagten, dass eine Lehrerin sie das Lehrbuch abschreiben ließ. Wenn das vorkommt, liegt es an methodischen Problemen. Eine gewisse Böswilligkeit ist da nicht auszuschließen, steht hier jedoch nicht zur Debatte. Je nach Alter der Lehrerin kann man vermuten, dass sie vielleicht auch dieser Strafe ausgesetzt war. Damals hatten vielleicht nicht alle Zugang zu einem Lehrbuch. Schließlich wurde erst 1995 die generelle Verteilung von Lehrbüchern eingeführt.

Eine Schulleiterin in Rio Branco sagte:

Einer unserer Lehrer ist immer noch so engstirnig und verwendet das Lehrbuch zum

¹⁴⁹ Es handelt sich um eine sehr beträchtliche Einsparung, da für Erwerb und Verteilung von Büchern im Jahre 2007 ca. 892 Millionen Real ausgegeben wurden, was 356 Millionen Euro entspricht.

Unterrichten. Das Lehrbuch ist die Bibel. Dabei wird mir ganz schlecht. Ich laufe an der Tür vorbei und sehe, wie ein Schüler aus dem Buch abschreibt. Es ist unglaublich, dass so etwas hier vorkommt.

Die strafende Haltung der Schulleiterin wird nur genannt, um den umgekehrten Effekt zu erreichen. Jemand kann also sagen: „Ach, das gibt es nicht mehr!“, bzw. „das ist eine Ausnahme!“ Diese Praxis ist nämlich auf Widerstand gestoßen, der über Entrüstung und Protest hinausging. Das ist übrigens ein echter Fortschritt. Manche LehrerInnen waren empört und haben ihre Arbeitsweise geändert: das Lehrbuch ist bloß ein Lehrmaterial unter vielen, nicht das einzige. Je nach Situation ist es nicht einmal das wichtigste. Eine Lehrerin aus dem Bundesstaat Acre berichtete über ihre Planungsstrategie und erwähnte, wie sie das Lehrbuch einsetzt:

Der Lehrplan gibt die Inhalte vor, die über Pflanzen zu behandeln sind. Das Lehrbuch liefert einen Informationstext über Pflanzen. ... Danach kommen Fragen über den Text. Die SchülerInnen werden lesen, weil ich es ihnen sage. Außerdem bitte ich sie, eine vollständige Pflanze zu zeichnen. Man muss nur denselben Inhalt durchgehen, sodass sie es besser verstehen, in ihrer eigenen Vorstellung, nicht dem Buch folgend. Frage und Antwort!? Das ist langweilig und das Kind lernt nicht. Man muss die Schüler erst fragen, was sie über Pflanzen wissen, eine Bestandsaufnahme machen. Und nicht sagen: heute werden wir Pflanzen durchnehmen, Pflanzen sind dies und das, jetzt schreibt ab. ... Man muss eine gewisse Dynamik in den Unterricht bringen. (Lehrerin an der Schule Mozart Donizet)

Von dieser Strategie ausgehend, die auch einige andere LehrerInnen anwenden, suche ich in der Schulauswahl dieser Forschung weiter nach Produktion von Wissen durch die Schule. Wie bei den anderen Beispielen wird ihre Relevanz gemessen an ihrer Einzigartigkeit und an ihrer Fähigkeit, erweitert zu werden. Beim Lehrbuch interessiert mich seine Anwendung mehr als seine Herstellung. Es sollte vielleicht umgekehrt sein, das hieße aber davon auszugehen, dass unsere LehrerInnen über eine Ausbildung verfügen, die sie befähigen würde, den Determinismus des Lehrbuchs zu überwinden, was jedoch nicht stimmt. Es existiert eine Unterwerfung. Und wenn es die gibt, gibt es eine höhere Gewalt. Und nach der herrschenden Logik der Gewalt kann die Demokratie bedroht sein. Mir ist durchaus bewusst, dass die LehrerInnen die Lehrbücher aus einem Katalog des Ministeriums für Erziehung und Bildung wählen, dass die Bücher dazu dienen, einen Qualitätsstandard zu etablieren. Sie dienen auch der Vereinheitlichung. Einige LehrerInnen machen sich auch das Leben leichter, nämlich diejenigen, die meinen, mit dem Lehrbuch brauchen sie den Unterricht nicht mehr vorzubereiten. Sie wurden von den erleichternden Maßnahmen kontaminiert und stecken ihre SchülerInnen mit diesem Übel an. Mit welchem Übel? Mit dem Lernen der Antworten. Es ist durchaus ein Problem, dass man LehrerInnen findet, die sehr schnell

beim Lernen der Antworten sind und das Interesse am Fragen verloren haben.¹⁵⁰ Leider ist es so, dass die LehrerInnen ein Buch mit den Fragen und den Antworten erhalten. Nur die LehrerInnen haben dieses Recht. Dafür sind sie dem Ministerium für Erziehung und Bildung und den Verlagen sehr dankbar.

Diese Erleichterungen werden durch einen hohen Preis erkaufte. Sie können auch als Investition angesehen werden, bringen jedoch einen unübersehbaren Schaden, denn es handelt sich um den Verlust ethischer Werte. Vielleicht ist es mit der Informationstechnologie so, dass die LehrerInnen dann nur noch eine CD mit dem Lehrbuch und weiteren Materialien zur Erleichterung ihrer Arbeit bekommen. Weniger Bäume werden gefällt, die Ökologie der LehrerInnen wird jedoch weiter zerstört. Geraldi (2003, 94-95) bespricht diese Aneignung des Lehrbuchs durch die LehrerInnen und weist auf ein Paradoxon hinsichtlich dieser Arbeit hin:

Die Technologie erlaubt es, Lehrmaterial immer weiter auszuklügeln und es in Serie herzustellen; sie hat damit die Arbeitsbedingungen der LehrerInnen geändert. Das Material ist verfügbar, hat die Arbeit erleichtert, die Verantwortung für die Bestimmung der Lehrinhalte verringert und alles vorbereitet - auch die Antworten für das Lehrerhandbuch. Darüber hinaus hat es dazu geführt, dass die Unterrichtsstunden zugenommen haben (nun kann dieselbe Person 40 bis 60 Stunden pro Woche unterrichten, und zwar auf verschiedenen Lehrstufen); die Bezahlung ist zurückgegangen (die Arbeit einer Lehrkraft wird der körperlichen Arbeit immer ähnlicher, und diese ist, wie man weiß, in unserer Gesellschaft immer schlecht bezahlt gewesen); und nun kann man LehrerInnen unabhängig von ihrer Ausbildung anstellen usw.

Ich weiß, dass für manche LehrerInnen diese Analyse ihrer Arbeit uninteressant ist. Ob sie wohl die Anwendung des Lehrbuchs unter diesem anderen Gesichtspunkt einmal bedacht haben? Wenn man bedenkt, dass die Praxis der Reflexion immer weiter zurückgeht, dürfte diese Einsicht wohl in weiter Ferne liegen.

Die oben genannte Lehrerin hängt nicht vom Lehrbuch ab. Sie unterrichtet die zweite und die vierte Klasse bzw., in neuerer brasilianischer Ausdrucksweise, das dritte und fünfte Schuljahr,

¹⁵⁰ Ich gehe davon aus, dass eine Frage eine Öffnung zum Wissen darstellt. Wer fragt, bildet sich zuvor einen Begriff und möchte mehr wissen. Beklagenswert ist es, wenn jemand fragt und sich nicht für die Antwort interessiert, die Frage mechanisch stellt, einzig zum Zweck der Beurteilung, eine Einbahnstraße. Die Frage ist der Ausgangspunkt. Für Gadamer (1999, 535) „kommt mithin die *Vorgängigkeit der Fragen* für alles sacherschließende Erkennen und Reden zur Anerkennung“ (Hervorhebung im Original). Nach ihm impliziert die Frage eine Öffnung für die Antwort; die Frage ist unecht, wenn diese Öffnung nicht vorhanden ist; mehr noch: „wir kennen derartiges etwa in der pädagogischen Frage, deren eigentümliche Schwierigkeit und Paradoxie darin besteht, daß sie eine Frage ohne einen eigentlich Fragenden ist“ (...) „nicht nur ohne wirklich Fragenden, sondern auch ohne wirklich Gefragten ist.“ (1972, 345-346)

nämlich Kinder im Alter zwischen acht und zehn Jahren. Sie sagte, ihre Haupttätigkeit mit diesen Klassen sei die Pflege der Lesegewohnheit: Lektüre und Interpretation. Sie zeigte mir einige Ausschnitte aus der Zeitung, welche die SchülerInnen der zweiten Klasse lesen und wiedergeben sollten; darunter ein Zeitungsartikel aus der „Correio Braziliense“, den man nicht gerade kurz nennen würde. Ich fragte, ob die SchülerInnen in der Lage seien, diesen Text zu lesen und zu deuten. Die Antwort war: sie sollten überprüfen, ob „der Verfasser nicht vom Text abgekommen ist“ und „interpretieren und das Verstandene wiedergeben. Das ist bereits zur Gewohnheit geworden. Hier müssen sie sich das Lesen angewöhnen und sagen, was sie verstehen“.

Zu der Frage wurde ich geleitet durch die Information, dass 5,4 Prozent der Kinder in der Altersgruppe bis 14 Jahre nicht lesen können.¹⁵¹ Aber diese Schüler der zweiten Klasse lasen, interpretierten und schrieben Texte. Und die Lehrerin fügte hinzu:

Wenn das Kind liest, wenn es gerne liest, kommt es nicht auf die Klasse an. Man muss das Kind ans Lesen gewöhnen. Was ist das Problem an unserem Lernen? Das Auswendiglernen, einen Text lesen und die Sätze stehen alle fertig da. Früher lernten die Kinder nur lesen, es war jedoch ein reines Erlernen der Methodik - das war sehr leicht. Heute ist das anders! (...) *Gestar*¹⁵² kam hier an unsere Schule und hat uns gezeigt, wie man diese Praxis ändert. Ich mache es jetzt anders. ... Denn vorher brachte ich den Kindern die Interpretation des Textes bei, alles sehr manipulativ: Überschrift, Personen, Rechtschreibung, dann der Aufsatz. Heutzutage müssen die SchülerInnen in der vierten Klasse in der Lage sein, einen journalistischen Text aufzusetzen, ein Gedicht zu schreiben, einen Bericht zu verfassen, eine Fabel zu kreieren.¹⁵³

¹⁵¹ Gem. *Síntese de Indicadores Sociais - uma análise da condição de vida da população brasileira* „wurden unter den 24,8 Millionen Kinder im Alter von 8 bis 14 Jahren, die ihrem Alter entsprechend bereits den Alphabetisierungsprozess durchlaufen haben müssten, 1,3 Millionen (5,4 Prozent) festgestellt, die nicht lesen und schreiben konnten. Dies heißt nicht, dass diese Kinder nicht die Schule besuchten: 1,1 Millionen von ihnen, nämlich 84,5 Prozent, taten es. Von dieser Gruppe aus 1,1 Millionen Kindern lebten 745,9 tausend (65,3 Prozent) im Nordosten des Landes. Circa 5,2 Prozent der Kinder erreichen das Alter von zehn Jahren, das der vierten Schulklasse entspricht, ohne lesen und schreiben zu können; dabei besuchten 85,6% dieser Kinder die Schule.“ (IBGE, 2008).

¹⁵² Die Lehrerin bezieht sich auf den *Gestar*, ein Programm des brasilianischen Ministeriums für Bildung und Erziehung, welches den Entwicklungsplans für Schulen unterstützen sollte. Es handelte sich um die pädagogische Sparte der strategischen Planung und sollte für die kontinuierliche Weiterbildung der Lehrkräfte sorgen. Zu Beginn des Programms geschah jedoch etwas Außergewöhnliches. Der bei den SchülerInnen angewendete Diagnostest, der ihren Ausbildungsstand überprüfen sollte, wurde von der Lehrkräften selbst für schwierig erachtet. Der Test zeigte in der Tat, dass die Mängel der SchülerInnen denen ihrer LehrerInnen sehr ähnlich waren.

¹⁵³ Die Lehrerin fügte hinzu, dass, als sie mit ihren SchülerInnen den Eingangstest für das *Gestar*-Programm durchnahm, sie „einen Schreck kriegte. ... Es war eine totale Katastrophe. Wir waren gewohnt, Fragen zum Text zu stellen; beim *Gestar* muss man lesen ..., gut lesen können, um die richtige Form zu verstehen“. Erst dann - sagte sie - hätte sie verstanden, warum die Ergebnisse im Bundesstaat Acre in den landesweiten Erhebungen so schlecht ausfielen. Weiter sagte sie: „Ich habe mich so angestrengt, es war aber alles so unsystematisch (...). Meine Art zu unterrichten war sehr engsinig. Wie lautet die Überschrift der Geschichte?“

Ich fragte, wie es nun mit der Mathematik aussieht.

Es wird immer von einer konkreten Situation ausgegangen. Heutzutage wird in der vierten Klasse keine Mengenlehre mehr unterrichtet. Leere Menge, so ein Quatsch, wenn es leer ist, wie kann es eine Menge sein? Ich habe oft leere Mengen unterrichtet. ... Jetzt nehmen wir in der zweiten Klasse das Geldwesen durch. Mit wirklichem Geld. Wie rechnet man den Wechselkurs um? ... Ach ja, dass ein Schüler gut in Mathematik ist, aber schlecht in Portugiesisch - das gibt es nicht! Solange man Spaß daran hat, ist man in allem gut.

Diese von der Lehrerin formulierte Voraussetzung, dass man Spaß am Lesen haben muss, ist das erste Zeichen der Interaktion mit dem Wissen. Die SchülerInnen kommen auf den Geschmack der „Lesegewohnheit“. Sie bitten darum, zu lesen. So tun es die SchülerInnen der Schule Tereza Benguela in Cuiabá. Dort erzählte die Lehrerin davon, dass sie die Eltern davon überzeugen musste, dass Lesen eine wichtige Betätigung ist. Das heißt, sie stimmte nicht der Ansicht zu, dass der Unterricht daran zu messen sei, wie viele Seiten geschrieben werden. Sicherlich musste die Lehrerin argumentieren, dass ein vollgeschriebenes Heft einer mechanischen Betätigung entspringen kann, ohne dass der Geist und die Vorstellungskraft geübt würden. Damit hat sich die Lehrerin gegen eine Schule gestellt, die meint, geistige Betätigung ist nur das, was Schreiben verlangt, z. B. eine Reihe Fragen beantworten, einen Text abschreiben. Bei manchen mag das Lesen den Eindruck des Müßiggangs wecken. Lesen ist aber mehr als das.

Die Lehrerin erzählte, dass zu Beginn des Schuljahres die Kinder zu fragen pflegten: „Frau N., werden wir heute nichts machen? Wann werden Sie die Aufgaben verteilen?“ Erst mit der Zeit haben die Kinder sich daran gewöhnt, dass die Aufgabe bereits angefangen hatte, dass Lesen eine Aufgabe ist - es war jedoch „nötig, das den Kindern und den Eltern beizubringen“.

Die Gewohnheit, die da eingeübt wird, stellt zweifellos eine erweiterte Bildung dar. Sie geht auf das Zuhause der SchülerInnen über. Sie ist von grundsätzlicher Natur, denn sie kann die Eltern miterziehen, denn - so meint die Lehrerin - „heutzutage haben viele Erwachsene nicht“ die Gewohnheit zu lesen. Sie fügt hinzu: „es geht um eine Verhaltensänderung, die entwickelt werden muss. Denn das Lesen wird in vielerlei Hinsicht helfen“. Meines Erachtens geschieht diese Arbeit nicht als isolierte Maßnahme, und das ist sehr wichtig, wenn ich die Organisation namens Schule im Blick habe. Mir teilte die Lehrerin mit, die Schulleitung habe entschieden, im „Lesezimmer“ Bücher zur Verfügung zu stellen, die die SchülerInnen nach Hause mitnehmen sollen. Das hat die SchülerInnen (und auch die Eltern) zum Lesen stimuliert und sogar dazu, mit den MitschülerInnen die Bücher auszutauschen, die sie zu Hause haben. Es kommen die SchülerInnen „nach vorne,

fangen an zu erzählen, andere wollen das Mikrofon, sie besprechen es dann am Mikrofon“. Sie üben also das Mündliche ein.

Sicherlich haben wir die Ansicht hinter uns gebracht, dass Text nur in geschriebener Form vorliegt. Text kann mündlich oder schriftlich sein. Zunächst ist er mündlich, wenn auch in der Verschwiegenheit des Geistigen. Der Anreiz zur Textproduktion (mündlich oder schriftlich) kann in der Produktion von Wissen in unseren Schulen einen Unterschied machen. Ich teile die Ansicht von Gherassi (1985):

Ich halte die Textproduktion (mündlich sowie schriftlich) für einen Ausgangspunkt (und Zielpunkt) des gesamten Lehr- / Lernprozesses der Sprache. Dies nicht nur unter der ideologischen Motivation, den unterprivilegierten Schichten das Recht auf freie Meinungsäußerung zurückzugeben, um von ihnen die verdrängte und verschwiegene Geschichte der großen Mehrheit zu hören, die heute die Schulbank drückt. Sondern auch da sich im Text die Sprache (als Gegenstand der Untersuchung) in ihrer Gesamtheit zeigt: als ihre wiederkehrenden Gestalten sowie als Rede in einer intersubjektiven Beziehung innerhalb des Aussagevorgangs, der von der Zeitlichkeit und ihren Dimensionen geprägt ist.

Dabei denke ich an Bücher. Zwischen Forschen und Büchern besteht eine gewisse Affinität. Sie erweitert sich insofern im Laufe des Forschens, als die Bücher sich für eine Erklärung als unzureichend erweisen, jedoch notwendig sind, um das Verständnis über das Untersuchungsobjekt zu fördern. Die Affinität zu Büchern im Allgemeinen ist nur wenigen gegeben. Unter den befragten Personen haben die meisten angegeben, dass sie keine Zeit zum Lesen haben; selbst die, die es tun, lesen wenig. Sie geben zu, dass sie mehr lesen sollten. Mir ist nicht klar, ob es sich bei dieser Aussage um eine Selbstkritik oder bloß um eine gefällige Antwort handelt. Trotzdem, wie oben berichtet, habe ich auch affektive Beziehungen zu Büchern festgestellt.

Man darf das Buch nicht gleich als Friedensbringer bezeichnen. Nicht einmal Religionen, die mit ihrem eigentümlichen Fanatismus die Weisungen ihrer heiligen Bücher befolgen, können sich von Meinungsverschiedenheiten befreien. Dies wäre auch nicht zu begrüßen; im Gegenteil, das Leben in ewiger Einstimmigkeit wäre beklagenswert. Außerdem wäre es gleichbedeutend mit der geistigen Diktatur der Verlage. Doch genauso wie ich den Eklektizismus verteidige, muss ich die Versuche verschiedener Seiten ablehnen, die an eine absolute Wahrheit glauben und geistige Werke vernichten wollen. Schließlich will man mit der Massenvernichtung von Büchern nichts

weiter zerstören als ihren Informationsgehalt.¹⁵⁴

Ich habe in dieser Arbeit bereits die Schwierigkeiten der LehrerInnen erwähnt. Ebenso die Schwierigkeiten der SchülerInnen. Ich habe auch von denen gesprochen, die gegen den Pakt des Mittelmaßes verstoßen. Utopie kann das heilige Wort für diejenigen sein, die über das Passable hinausgehen wollen. An manchen Stellen dieses Textes habe ich eine gewisse Wissenschaftlichkeit beiseite gelegt, um die einzigartigen Maßnahmen mancher Lehrkräfte und auch mancher SchülerInnen hervorzuheben. Ich bin mir darüber bewusst, dass Details wenig bedeuten, sie sind die Quelle derjenigen, die z. B. die Indizienmethode anwenden. Manche Einzelheiten sind bisher dargelegt worden, ohne ihr Ausmaß zu berücksichtigen; wichtiger war ihre Signifikanz. Es geht um die Qualität des Details. Qualität achtet auf die Einzelheiten. Das nun folgende Detail ist singulär, und seine Dimension kann subjektiv ermessen werden.

Rio Branco, 2007. Die Lehrerin, die ihre SchülerInnen zum Lesen stimuliert, zeigt durch ihren Bericht, was ihre Leselust und deren Mitteilung bzw. Lehre in ihren SchülerInnen bewirkt haben mag. Es ist nicht leicht, in unseren Schulen zum Lesen anzuregen, und zwar wegen des etablierten Modells, nämlich der Pflicht, wie bereits erwähnt. Die von der Lehrkraft empfohlene Lektüre bewegt sich zwischen ihrer Welt und der Welt der Kinder; beide leben mit der Fantasie zusammen, mit Mythen, Helden und ihren Gegnern; Sieg und Niederlage, Tod und sogar mit ewigem Leben und Glück. Allem Lesen geht etwas voraus: beim Lesen der Welt, unser vorhergehendes Wissen; beim Lesen des Geschriebenen, das Wissen des/der VerfasserIn. Gemäß Freire (1989, 20) geht das Lesen der Welt dem Lesen des Geschriebenen voraus.

Dementsprechend hat die Art, wie die Lehrerin folgenden Vorgang „gelesen“ hat, mit der Art zu tun, wie *sie* die Welt „liest“. Nicht minder zutreffend ist das Lesen der Welt bei dem genannten Kind. Die Lehrerin erzählte, dass eine Schülerin des zweiten Schuljahrs ihr ein Geschenk machte, das ihr außerordentlich viel bedeutet hat, nicht nur wegen des Inhalts, sondern durch das, was mit dem Geschenk ausgedrückt wurde. Es war ein Buch mit Erzählungen. Drei Erzählungen, die die

¹⁵⁴ In der Geschichte der Menschheit ist es immer so gewesen, dass, wenn ein Teil der Gesellschaft sich als radikal überlegen positionierte, die geistige Leistung des Entgegengesetzten bedroht wurde. Das war in alten Zeiten so, und so ist es auch im 21. Jahrhundert. Die Vernichtung von Bibliotheken, wie die Alexandrias im 48. Jahr v. Chr., oder jüngst bei der Invasion im Irak, insbesondere die Nationalbibliothek Bagdads, in der über eine Million Bücher verbrannt wurden, ebenso die unvergesslichen Verhöre der Inquisition, als die Verfasser mitverbrannt wurden; und die Bücherverbrennung in Deutschland 1933. Man kann ein Buch auf verschiedene Art und Weise vernichten; das kann leicht bei Baéz nachvollzogen werden. In seinen Werken zitiert dieser Autor William Blades, der 1888 „Die Bücherfeinde“ veröffentlichte. Dort können wir die hervorragendste Beschreibung des Brennstoffs für Büchervernichtung finden: Ignoranz. Nach Blades „sind Ignoranz sowie Feuer und Wasser Formen der Büchervernichtung“ (*Ignorance, though not in the same category as fire and water, is a great destroyer of books.* - Das Buch ist verfügbar unter <http://www.gutenberg.org/files/1302/1302-h/1302-h.htm>). – Meines Erachtens setzt der Mensch Feuer und Wasser ein, um Ignoranz zu erreichen. (Eine Beschreibung dieser Geschichte steht in Fernando Báez, *História universal da destruição de livros*, Ediouro, 2006).

Schülerin bereits gelesen hatte, sobald sie Zugang dazu hatte. Um das Buch zu lesen, hatte das Kind ja zuvor die Welt lesen müssen. Daran hatte die Lehrerin teilgenommen, als diejenige, die ihr das Lesen und Schreiben beigebracht hatte: hinsichtlich der Welt sowie hinsichtlich der Schrift. In der Welt des Kindes war das Weltverständnis der Lehrerin enthalten, das von ihrem Charakter geprägt war. Nun war genanntes Buch aus dem Müll gerettet worden, und zwar von der Schülerin. So erzählt es die Lehrerin:

Sie [die Schülerin] sagte, ihre Nachbarin hätte das Buch weggeworfen. Sie schaute es sich an. Sie bewahrte es auf, damit ich es lesen könnte. Es enthielt drei Erzählungen, und sie erzählte mir eine davon. [Ich sagte zu ihr:] Ich bin glücklich darüber, dass du das Buch mitgenommen hast, es gelesen und zu mir gebracht hast!

Die Schülerin „hatte sich das Buch angeschaut“. Schauen und sehen. Manche schauen und sehen nicht, und wollen nicht sehen. Sie sah, weil sie das Buch zu schätzen gelernt hatte, und zwar bei der Lehrerin, sie hatte den Geschmack der Lehrerin für Bücher im Blick, sie hat das von der Lehrerin Gelehrte beachtet; sie handelte, wie jemand, der weiß, dass er weiß. Das Kind hat gelernt, also kann es uns lehren. Außerdem hatte die Schülerin vor dem Schenken das Buch durchgelesen. Sie hat nicht nur das Buch weitergegeben, sondern teilte mit der Lehrerin den Leseakt. Und wollte dann auch erzählen, was sie gelesen hatte - gelesen und verstanden, denn sie hat ja nicht nur ihren Blick über die Buchstaben schweifen lassen. Nach Freire (op. cit.)

ist Lesen eine intelligente, schwierige, anspruchsvolle aber dankbare Operation. Niemand liest oder studiert wirklich, wenn er/sie vor dem Text beziehungsweise vor dem Gegenstand der Neugier nicht die kritische Haltung des Subjekts der Neugier einnimmt, des Subjekts des Lesens, des Subjekts im Erkenntnisprozess. Lesen heißt versuchen, das Verständnis des Gelesenen zu finden oder zu schaffen ...

Wahrscheinlich war das Lesen des Kindes nicht kritisch, das müssen wir tun. Darin liegt die Bedeutung von Freires Zitat. Was das Kind getan hat, können wir mit positiver, ermutigender Kritik betrachten. Damit lesen wir Welt.

Es ist schwer zu sagen, was aus dieser Schülerin wird. Man kann nicht voraussagen, ob sie einmal aus Gewohnheit lesen wird. Die Lehrerin hofft, dass sie weiter fleißig lernt und einmal zu einer mündigen Bürgerin wird. Man kann aber sagen, dass ihre Haltung einen Einschnitt im Leben der Lehrerin bedeutete. Schließlich handelte es sich nicht nur um ein Buch, sondern um einen Lernvorgang, der aus dem tiefen Wunsch zu lernen ans Licht kam. Das Kind hat nicht mechanisch

und pflichtgemäß das Buch in die Hand genommen und gelesen. Es hat die Entscheidung getroffen, zu verhindern, dass das Buch mit anderem Müll vermischt würde und auf der Müllhalde verschwand. Es hat die Entscheidung getroffen, das Lernen fortzuführen, das von einem Buch ermöglicht wird. Die Schülerin hat es geschafft. Dieses anonyme Kind hat uns gezeigt, dass das vom Leben angebotene Lernen keine Schranken haben darf.

4. Systematische Zusammenfassung in einer neo-institutionalistischen Perspektive

Zu Beginn dieser Schlussbetrachtungen muss ich einiges über die bereits vorgelegten drei Kapitel vorausschicken. Zunächst zu den Anfängen von Bildung und Erziehung in Brasilien, wie in Kapitel I beschrieben. Sie stehen im Zeichen des Widerstands gegen die tausendjährige kulturelle Praxis der indigenen Völker. Unter diesen übt der Häuptling die Macht nur in den Augenblicken aus, in denen kein Friede vorherrscht. Die meiste Zeit leben sie in Harmonie zusammen. Dabei wird individuelles Wissen zugelassen und anerkannt, vor allen Dingen wird dieses Wissen sozialisiert. Diese Harmonie wurde von der Kolonisierung gebrochen, welche das lokale Wissen ignoriert und ihr eigenes Wissen durchgesetzt hat. Sie hat die Überlegenheit ihres Wissens etabliert. Überlegen heißt hier „mit Macht ausgestattet“; diese Gegebenheit stellt Hierarchien und Normen auf, denen gehorcht werden muss.

Trotzdem verlangt die Überlebensstrategie, dass man von den Umständen lernt¹⁵⁵; also hat man auch vom Tun der Eingeborenen gelernt. Man hat den Urwald kennengelernt, vielfältige Nahrungsquellen, auch das tägliche Baden, manchmal mehrmals am Tag. Man hat zu leben gelernt. Man hat eine Vielfalt kennengelernt und sich angeeignet, die der bisher bekannten überlegen war; dieses Lernen hat man jedoch nicht seinem eigentlichen Wert entsprechend eingestuft. Man hat nicht zugegeben, dass man von der tausendjährigen Kultur gelernt hatte, denn man konnte nicht zugeben, von der Kultur des Unterdrückten zu lernen. Das wäre schließlich unerträglich. Die von jenen Völkern hervorgebrachte Kultur und Schönheit anzuerkennen würde bedeuten, die Standards der Kultur in Frage zu stellen, die sich als überlegen darstellte. Es war also einfacher, Schönheit als Fremdheit, fast Hässlichkeit darzustellen. Auch wenn die Eingeborenen kulturellen Reichtum hatten, materieller Reichtum wurde mehr geschätzt; der sollte ausgebeutet werden, um das Wohl der Krone zu sichern. Damit wurde das Lernen des Lernens

¹⁵⁵ Nach Maturana (1992, 229) „ist das Lernen eine Erscheinung des strukturellen Wandels in der Konvivenz“. Als Wesen, die sich in fortwährender Interaktion mit anderen und mit dem eigenen Umfeld befinden, bewirken wir Veränderungen, die unsere Stellung in einer sich ständig wandelnden Umwelt stärken. Wir sind immer dem Lernen unterworfen, denn es kommt aus unserem Inneren und ist gegen eine entgegengesetzte Wirkung immun.

ausgeschlossen und das Lehren dem Lernen aufgezwungen.

Die zweite Bemerkung spiegelt sich im zweiten Kapitel. Darin wird das Wesen der Macht sichtbar. Sie wurde durch die Kolonisierung erobert und auf die Strukturen von Rasse, Kultur, Politik und Verwaltung ausgeweitet. In diesem Zusammenhang ist die Schule eine Komponente, die Macht ausübt, Macht verbreitet und Hierarchien materialisiert. Im Wandel der Gesellschaft und unter dem Druck zur Veränderung, ebenso mit der Änderung der Gesetzgebung, hat die Schule eine Chance sich zu verändern. Somit wird Demokratie für die Schule greifbar, sei es im Lehrangebot, sei es in der gemeinsamen Verwaltung. Die von der Gesetzgebung gewährte Flexibilität ist auch heute noch ein Zankapfel zwischen der zentralen und zentralistischen Gewalt und der Aussicht auf Autonomie für die Schule. Ein Weg zu dieser Autonomie ist das pädagogische Projekt der Schule, welches erarbeitet werden muss unter Beteiligung der gesamten schulischen Gemeinde, in dem die spezifischen Eigenheiten berücksichtigt werden und somit das lokale Wissen aufgewertet wird. Die Gestaltung des pädagogischen Projekts befindet sich noch im Anfangsstadium. Es ist zu hoffen, dass dieses Stadium Teil der demokratischen Entwicklung ist und dass das Verständnis der bevorstehenden Aufgaben sowie die Überzeugung über die Adäquatheit dieses Modells Fehler im nächsten Schritt vermeiden können. Unsere Aufgabe als Lehrer bewegt sich zwischen harter Arbeit und der dankbaren und stimulierenden Herausforderung, in einem Bereich zu arbeiten, der uns erlaubt, unseren Beitrag für den Aufbau der Wirklichkeit zu leisten. Schließlich arbeiten wir ständig daran, vollgültige Bürger zu werden.

So wird die Schule zeitgemäß, indem sie in den Beziehungen zwischen den Gewalten nach demokratischen Normen funktioniert; sie hat jetzt auch Aussicht auf eine eigene Identität, ohne ihr kulturelles Erbe aufzugeben; dasselbe muss sie jedoch verstehen und kritisieren. Es ist keine leichte Aufgabe, die vorhandene Form und Gestalt abzulehnen; es ist aber der mögliche Weg, um sich als wichtiges soziales Instrument zu behaupten. Manche Schulen haben bereits verstanden, dass der Weg zu ihrer Autonomie davon abhängt, dass sie ihren Auftrag erfüllen: eine Bildung mit Qualität anzubieten. Sie sind dabei, eine Entwicklung in Gang zu setzen, wissen aber, dass für die anfängliche Ausbildung eine strukturierende Politik notwendig ist; die Lernfähigkeit der Lehrkräfte muss gefördert und das Wissen der SchülerInnen aufgewertet werden; es muss in Teamarbeit und in Projekte investiert werden, die die spezifischen Bedürfnisse der Schule anpacken, wie sie sich in ihrem pädagogischen Projekt spiegeln; u. a. bedarf es auch der Reflexion und Bewertung des Lernvorgangs sowie der Identifizierung des damit erzeugten Wissens, wie in Kapitel 3 dargestellt.

Die oben genannten Bedingungen und Bedürfnisse kommen in zwei Dimensionen vor: Demokratisierung der Schule (im Sinne der Zugangsmöglichkeit und der Verwaltung) und

Autonomie (im Sinne einer eigenen Identität). Beide Dimensionen haben mit der Erzeugung von Wissen in den öffentlichen Bildungseinrichtungen zu tun. In der ersteren erlaubt der Zugang aller Bürger zum Schulsystem (subjektives öffentliches Recht) die Erweiterung und Aufnahme der sozialen Diversität in der Interaktion mit dem systematisierten Wissen; in der letzteren führt die Aufnahme des individuellen und lokalen Wissens (das im pädagogischen Projekt der Schule seinen Niederschlag findet, dessen Grundlagen die gemeinsame nationale Basis und die Eigenheiten des geografischen Kontexts sind) die Schule dazu, das von ihr erzeugte Wissen zu identifizieren.

Diese beiden Dimensionen bergen einen neu formulierten Organisationsbegriff in sich. Er spiegelt sich in der Teilung der Verantwortungen in der (demokratischen) Leitung und lässt Kultur zu (individuelles und lokales Wissen). Bei beidem findet sich die Überwindung des Prinzips einer rationalisierten Bürokratie, welche Organisationen unabhängig von der menschlichen Aktion betrachtet. Die Ablehnung des Ausschlusses des menschlichen Handelns unterstützt die Kritik des neo-institutionalistischen Trends.

Nach Hall und Taylor (2003, 193) gibt es drei Trends bzw. Versionen in dieser Denkschule: den historischen Institutionalismus, den Institutionalismus der rationalen Wahl (in dieser ist den Autoren zufolge eine mögliche vierte Version in Verbindung mit der Wirtschaft enthalten) und den soziologischen Institutionalismus. All diese Trends entstehen als Gegensatz zu den „behavioristischen Perspektiven, die in den 60er und 70er Jahren großen Einfluss hatten“. In dieser Arbeit interessiert mich, was der soziologische Trend hervorgebracht hat.¹⁵⁶

Ein Unterschied zwischen den früheren und den neuen Institutionalisten hat mit der begrenzenden menschlichen Handlung bei der Institutionalisierung zu tun. Für die ersteren hätte das damit zu tun, dass sich die Beziehungen mit den lokalen Gruppen im Laufe der Zeit fortentwickelten. Organisationen und ihre Einheiten würden als Schlüssel-*loci* des Ablaufs institutionalisiert, und zwar unter Aufrechterhaltung der Sitten und Assimilation der Werte. Die neuen Institutionalisten

¹⁵⁶ Nach DiMaggio/Powell (2001, 46) haben sich die neuen Institutionalisten 1985 auf Einladung von Lynne G. Zucker auf einer Konferenz an der University of California, Los Angeles (UCLA) versammelt und „die Anzahl Akademiker, die sich für die Auswirkungen der Kultur, für das Ritual, die Zeremonien und die Strukturen auf höheren Ebenen in den Organisationen interessierten, war groß genug, um die neo-institutionelle Theorie aus der Taufe zu heben und zu materialisieren“. Für die genannten Autoren, Herausgeber von „*The new institutionalism in Organizational Analysis*“ (1991), hat die Arbeit von Meyer und Scott „*Institutionalization and the Rationality of Formal Organizational Structure*“, (veröffentlicht in „*Organizational Environments: Ritual and Rationality*“, Sage, Beverly Hills, Kalifornien, 1983), die institutionellen Prinzipien des Zusammenhangs formaler Organisationen geklärt und zu deren Entwicklung beigetragen.

sehen die Organisation als einen *locus* an, und zwar als Folge der sektorialen, sozialen, also interorganisationalen Ebenen. In diesem Falle institutionalisieren sich die Organisationsformen, die strukturellen Komponenten und die Regeln, nicht die Organisationen an sich (DiMaggio und Powell, op. cit. 48; Meyer und Rowan, 2006, 6). Diese Analyse der NI behauptet, dass die Gesellschaft den Wandel in den Organisationen beeinflusst und nicht nur von ihnen beeinflusst wird. Es hat also mit der Soziologie des Wissens zu tun, mit dem gesellschaftlichen Aufbau der Wirklichkeit (Berger/Luckmann, 2001). Hall und Taylor (op. cit. 210) stellen einen Einfluss des sozialen Konstruktivismus auf den NI fest.

Die vom NI vorgenommenen Organisationsanalysen nehmen also Abstand von der rationalen Wahl sowie von der Effizienz (als Erfüllung formaler Aufgaben). Sie rechnen damit, dass die Veränderungen innerhalb der Institutionen, die den täglichen Alltag koordinieren, unter Berücksichtigung der Kultur durchgeführt werden können und müssen, wobei Kultur verstanden wird als ein „Netzwerk von Gewohnheiten, Symbolen und Szenarios, die Verhaltensmodelle liefern“¹⁵⁷. So verstehe ich den Einfluss der Schulgemeinschaft auf die Führung der Schule. Die Gemeinschaft birgt keine Regeln, sondern Gewohnheiten. Die Schule hat Regeln. Wenn sie jedoch Verhaltensmuster und Symbole der Schulgemeinschaft zulässt, nimmt sie bereits die Veränderung an. Das kann diejenige Legitimität in Frage stellen, die nur vom Gesetz her gegeben ist. Das heißt, die Legitimität der Organisation entspringt der Zufriedenstellung der gesellschaftlichen Interessen und Erwartungen. Sie hat nicht nur mit rationaler Effizienz zu tun.

Die Theoretiker der NI gehen davon aus, dass individuelle Referenzen und Grundkategorien des Denkens wie Persönlichkeit, gesellschaftliches Tun, Staat und Bürgertum von institutionellen Kräften gestaltet werden. Mit anderen Worten, das Individuum hat Bewegungsfreiheit, solange es sich innerhalb des „eisernen Käfigs“ bewegt; die Selektion durch Institutionen geschieht zwar, dieselben entsprechen jedoch nicht den Neigungen und Interessen des Individuums, da sie für ihre Trägheit beispielhaft sind. Auch wenn die Gesellschaft Veränderungen hervorruft, werden diese von den Institutionen nicht wahrgenommen; wenn doch, werden sie ignoriert, da diese Institutionen nicht in der Lage sind, den strukturellen Wandel vorzunehmen, der den Wandel der Gesellschaft berücksichtigt.

¹⁵⁷ Hall und Taylor (op. cit., 209), unter Bezugnahme auf A. Swidler, „*Culture in Action: Symbols and Strategies*“. *American Sociological Review*, 51, 1986, 273-286; s. auch J. March e J. P. Olsen, *Rediscovering Institutions*), unterscheiden verschiedene Kulturverständnisse hinsichtlich der Normen, der affektiven Haltungen und der Werte. Siehe auch L. Zucker (2001) über die Rolle der Institutionalisierung für den Fortbestand der Kultur.

4.1. Effizienz und Legitimität, Mythen und Zeremonien

Die optimistischere Sicht auf den Benutzer einer Organisation ist, dass diese dazu existiert, seine Interessen zu erfüllen und dass die Organisation erhalten bleibt, solange sie ihm nützlich ist oder gesellschaftliche Bedeutung hat. Ebenso glaubt man, dass die Organisation immer auf die Bedürfnisse des Bürgers achten wird und bereit ist, ihre Dienste zu verbessern, um den Erfordernissen eines sich weiterentwickelnden Wesens gerecht zu werden. Angesichts dieser Feststellungen stellt sich die Frage, was manche Organisationen aufrecht erhält, auch wenn ihre Bedeutung umstritten ist. Untersuchungen der neuen InstitutionalistInnen zufolge trachten die Organisationen danach, durch Institutionalisierung zu überleben, gestützt auf Zeremonien, auf einer Praxis, die von Mythen geleitet wird, welche sich auf politische Maßnahmen, Programme, technische Vorkehrungen und Berufe sowie auf den Isomorphismus stützen.

Meyer und Rowan (1991, 97)¹⁵⁸ beschreiben vier Alternativen für diesen Widerstreit; unter anderem Blickwinkel erscheinen sie als Strategien der Organisationen bei der Erfindung von Mythen und Zeremonien. Diese Strategien überlagern sich diesen Beurteilungskriterien, und selbst wenn diese Beurteilung geschieht, tut sie es auf zeremonielle Weise, indem die Zielsetzungen verschiedener Einheiten und Dienste unterschieden werden, zweideutige Zielwerte aufgestellt werden bzw. „die technischen Daten beseitigt oder unsichtbar gemacht werden“ (98). Das wird zum Beispiel von den Verwaltungsorganen eines Systems gemacht, wenn sie es vorziehen, die Anzahl von Veranstaltungen anzugeben, z. B. von Kursen für Lehrkräfte. Die Relevanz des Kurses und seine Wirkung auf die Lehrqualität ist weniger wichtig als die Stichhaltigkeit des Berichts; es kommt nicht darauf an, ob der größte Teil der Ausgaben an Hotels, Restaurants und Reiseagenturen gegangen ist. Schulsysteme möchten mehr SchülerInnen haben, nicht mit Blick auf den Erfolg derselben, sondern um mehr Mittel zu bekommen. Kurz, sie suchen Effizienz und vernachlässigen dabei ihre soziale Funktion.

Natürlich rechnen die Organisationen mit dem geringen Scharfsinn der Bevölkerung bei der Analyse der Ergebnisse. Manchmal bleiben Tricks bei der Unterscheidung von Beurteilungseinheiten unbemerkt. Ich frage mich, warum diejenigen Subjekte, die in den

¹⁵⁸ Die Autoren behaupten: 1. Eine Organisation, die die protokollarischen Vorschriften vernachlässigt und effizient sein will, läuft Gefahr, ihre Effizienz nicht genügend zu stützen. 2. Es reicht nicht, wenn Institutionen sich den Mythen anpassen; sie müssen auch den Anschein wecken, dass die Mythen tatsächlich funktionieren. 3. Eine Organisation mag zynischerweise anerkennen, dass ihre Struktur den Arbeitsvoraussetzungen nicht genügt; diese Strategie bestreitet jedoch die Gültigkeit der institutionalisierten Mythen und sabotiert die Legitimität der Organisation. 4. Eine Organisation mag Reformen versprechen; die Menschen mögen denken, dass sie gegenwärtig nicht machbar sind, aber dass die Zukunft vielversprechende Reformen an Strukturen und Aktivitäten bringen wird. Wird jedoch definiert, dass sich die wirklich gültige Struktur der Organisation in der Zukunft befindet, nimmt diese Strategie der gegenwärtigen Organisationsstruktur ihre Legitimität.

Organisationen sind, dies akzeptieren. Warum fallen sie auf solche Tricks herein? Warum machen sie bei einer Strategie mit, die nicht zur Bewusstseinsbildung ihrer Adressaten beiträgt? Die Angst, die Legitimität zu verlieren, die auf effizienten formalen Kriterien basiert, könnte dieses Ritual rechtfertigen, welches die Existenz einer Organisation ausdehnt, wenn sie über das, was sie tut, nicht in Frage gestellt wird.

Meiner Meinung nach können solche Mechanismen revidiert werden, wenn die Leitung der Schule demokratisiert wird und die Schulgemeinschaft sich an Entwurf und Begleitung des pädagogischen Projekts der Schule beteiligt. Dasselbe gilt für geteilte Verantwortung in dieser Hinsicht. Es geht um Verantwortung für das, was getan werden muss, nicht nur um die Verteilung von Aufgaben, ohne Verantwortung für die Durchführung zu übernehmen. So würden die Ergebnisse, seien sie positiv oder negativ, mit anderen geteilt werden. In diesem Fall kann die Beurteilung zu einer Haltungsänderung führen und vermeiden, dass eine Abteilung (sei es im System, sei es in der Schule) nicht vom Ergebnis der Schulleistung betroffen wird. Laut Goffman (1967, 12-18)¹⁵⁹ sind drei Praktiken bei dieser Strategie vorherrschend: „vermeiden, diskret sein, wegschauen“. Wenn Gruppen aktiv sind, ohne miteinander in Verbindung zu stehen, *vermeiden* sie die Konfrontation; wenn sie auch Mängel feststellen, ziehen sie es vor, *diskret* zu sein; es wird vereinbart, dass man *nichts gesehen* hat. Dies ist natürlich für das Überleben der Organisation von Interesse.

Wenn Organisationen um dieser Mythen willen aufrecht erhalten werden, kann die Beurteilung ihrer gesellschaftlichen Bedeutung verborgen bleiben. Einrichtungen der öffentlichen Hand - aber nicht nur diese - sind mit dem Aufrechterhalten von Mythen eng verbunden und funktionieren innerhalb eines Zeremoniells, das von der Rationalisierung ihrer Handlungen vorgeschrieben wird. Sie erhalten nicht nur diese Mythen, sondern verbreiten sie auch, indem sie bestimmen, was der/die Bürger/in tun und lassen muss. Tatsache ist, dass, wenn eine Organisation sich in einer bestimmten Umgebung niederlässt, sie sich auf natürliche Weise an die Regeln und Normen, Mythen und Zeremonien hält. Diese Elemente gehören zum Repertoire, das für ihre Institutionalisierung sorgt.¹⁶⁰

¹⁵⁹ Erving Goffman (*Interaction ritual*), apud Meyer / Rowan (op. cit., 99).

¹⁶⁰ Jepperson (1991, 195f) sagt: „Die Institution stellt eine Ordnung oder ein soziales Muster dar, das einen gewissen Zustand oder eine gewisse Eigenschaft erreicht hat; die Institutionalisierung ist der Prozess, der dazu führt. Mit Ordnung oder Muster meine ich, wie üblich, standardisierte Interaktionsfolgen. Eine Institution ist also ein soziales Muster mit einem spezifischen Reproduktionsverfahren. Wenn den Abweichungen von diesem Muster durch Reglementierung entgegengewirkt wird, und zwar mittels wiederholter Kontrollen, die von der Gesellschaft konstruiert sind - nämlich durch eine Reihe von Belohnungen und Strafmaßnahmen - sagen wir, dass ein Muster institutionalisiert ist. Mit anderen Worten, Institutionen sind solche Muster, die, wenn sie sich langfristig reproduzieren, ihr Überleben gesellschaftlichen Vorgängen verdanken, die sich gegenseitig aktivieren.“

Organisationen haben auch Beziehungen zu anderen Organisationen, in vertikalem bzw. horizontalem Sinn; es besteht ein Austausch, der ihre Fortdauer mitbestimmen kann. Deswegen suchen Organisationen ihre Handlungen zu institutionalisieren, indem sie Praktiken übernehmen, die in der Umgebung akzeptiert sind. Zusammen mit anderen Organisationen, denen sie irgendwie ähnlich sind hinsichtlich des Wirkungsbereichs, der Finanzierung, hinsichtlich technischer, funktionaler oder geografischer Aspekte, oder in der gemeinsamen Nutzung von Systemen, bilden sie ein Organisationsfeld¹⁶¹. Diese in einem Organisationsfeld eingerichteten Organisationen fördern ihr Überleben besonders durch die gegenseitige Anpassung ihrer Mythen und Zeremonien.

Wenn wir unseren Blick fokussieren, können wir uns über die Institutionalisierung des Durchfallens bzw. Sitzenbleibens in der Schule fragen. Die Tatsache, dass diese Möglichkeit im schulischen Regelwerk gegeben ist, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie auf illegitime Weise angewendet werden kann. Die Gesetzgebung über das Bildungswesen sieht kein Sitzenbleiben vor¹⁶², schreibt jedoch Handlungen vor, die das System vornehmen muss, um den schulischen Fortschritt der SchülerInnen zu gewährleisten. Wenn der/die Schülerin keinen Zugang zum Nachhilfeunterricht im Laufe des Schuljahres hat, kann es vorkommen, dass Grundregeln nicht erfüllt werden, wie diejenige, die bestimmt, dass der Lernrhythmus individuell verschieden ist. Wenn die Schule dies nicht berücksichtigt, und wenn man das Sitzenbleiben als eine Bestrafung auffasst, kann man behaupten, dass eine Gesetzeswidrigkeit begangen wurde.

Nicht versetzt zu werden ist eine Bestrafung, die die Entwicklung im Lernen nicht berücksichtigt. Wie andere Vorgänge in der Schule, gehört es jedoch zum Ritual und zu den Zeremonien. Es gehört zur Kultur im normativen formalen Sinne. Hohe Prozentsätze von SchülerInnen, die sitzen bleiben, sind nicht selten. Es ist schon beinahe seltsam, wenn eine Schule über 90 Prozent ihrer SchülerInnen versetzt, wie in Kapitel III beschrieben. Dieses Ritual des Nicht-Versetzens war früher Kennzeichen einer erfolgreichen Schule, und zwar auf Grund des Slogans „Gut ist die Schule, in der es das Sitzenbleiben gibt“. Dies hört man heutzutage nicht mehr. Doch angesichts der Anzahl repetierender SchülerInnen, gibt es vielleicht noch Menschen, die diesen Satz vertreten; vielleicht sind sie verstummt, ihre Perversität dauert aber fort. Schwieriger ist sicherlich die Einrichtung eines Erfolgsrituals für alle, SchülerInnen und Lehrkräfte. Vielleicht führt das zur

¹⁶¹ Nach Dimaggio und Powell besteht ein Organisationsfeld aus solchen Organisationen, die in ihrer Gesamtheit einen anerkannten Bereich des institutionellen Lebens ausmachen: die Hauptlieferanten, die Aufsichtsorgane und sonstige Organisationen im Dienstleistungsbereich und Ähnlichem.

¹⁶² LDB - Art. 24, V: „Die Überprüfung der Schulleistungen geschieht nach folgenden Kriterien: a) kontinuierliche und kumulative Beurteilung der Leistung der SchülerInnen, unter Bevorzugung qualitativer Aspekte über die quantitativen, sowie der Langzeitergebnisse über die etwaigen Ergebnisse in Schlussprüfungen.“

Anhebung aller Schichten der Gesellschaft, was von den politischen Führungskadern nicht gern gesehen wird.

Zeremonien haben schon immer ihren Platz im Leben der brasilianischen Schulen gehabt.¹⁶³ Manche Komponenten davon überlagern sich derart, dass sie kaum bemerkt werden. Sie werden zum Beispiel dazu verwendet, Ideologie zu vermitteln. Dazu gehört auch die überall ähnliche Lehrpraxis, die Freire als „Bankiers-Konzept“ bezeichnet hat, wobei die SchülerInnen, entgegen der Empfehlung von Giroux, rein passiv rezipieren. Nach McLaren (1991, 21) sind Rituale Träger kultureller Codes (Information in Worten und in der Gestik), die die Wahrnehmung und das Verständnis der Studierenden formt. Somit gehe ich davon aus, dass Vorgänge in der Schule nicht unparteiisch sein können, obwohl sich nicht alle Lehrer darüber bewusst sind.

Das Zeremonienhafte mit seinem ideologischen Ritus ist an allen Schulbauten bemerkbar, indem die architektonischen Formen den Blick dahin richten lassen, wo die Hauptperson, der Anführer, sitzt. Ich möchte hier radikale Kritik an der Haltung der LehrerInnen üben, die noch meinen, dass sie Hohepriester sein müssen. Laut Illich (1995, 55) benehmen sich manche Lehrer wie ein Zeremonienmeister,

der seine Schüler durch ein schier endloses rituelles Labyrinth geleitet. Er ist Schiedsrichter über das Einhalten von Regeln und wacht über den schwierigen Ablauf der Einführung ins Leben. Im besten Falle schafft er den Rahmen für den Erwerb einer Fertigkeit, wie Schulmeister es von jeher getan haben. Ohne die Illusion, er könne gründliches Lernen erzielen, drillt er seine Schüler in gewissen Grundtechniken routinierten Verhaltens.

Das Zeremonienhafte und das Aufrechterhalten von Mythen sind Strategien des Widerstandes gegen Veränderungen. Sie sind bürokratische Routinemaßnahmen, die jeder Wissensproduktion entgegenstehen. Das Wissen, anhand dessen der Mensch seine gesellschaftliche Umgebung gestaltet, ist notwendigerweise in den Normen enthalten; folglich beeinflusst es die Institutionalisierung der Organisationen. Es gibt aber noch andere Mechanismen, mit denen die Organisationen ihr Überleben sichern, z. B. den Isomorphismus.

4.2. Isomorphismus in den Organisationen

¹⁶³ Dies ist bereits in den schon erwähnten Untersuchungen von Durkheim (1977), Clermont & Tardif (2004) erwiesen. Vgl. auch Peter McLaren (*La escuela con un performance ritual*, 1991) und Ivan Illich (*Sociedade sem Escolas*, 1985).

Organisationen bilden mit den ihnen ähnlichen Organisationen ein Organisationsfeld. Sie werden besonders vom Staat und von den Berufen beeinflusst, wodurch der Isomorphismus der Organisationen entsteht. Der Staat hat im Leben der Menschen eine vorherrschende Stellung. Er kann sich selbst das Recht gewähren, den Bürger zu kontrollieren, ihn zu bevormunden, auch unter Zwang. Der Einfluss der Berufe ergibt sich aus der Tatsache, dass Personen mit gleicher akademischer Bildung sich zusammenschließen und auf verschiedene Organisationen dieselben theoretischen, praktischen und ideologischen Konzeptionen von ihrer Tätigkeit übertragen. So ergibt sich eine Gleichförmigkeit in der beruflichen Ausbildung und im Wirken von Gewerkschaften und Vereinigungen.

Die Organisationsfelder stützen sich auf Isomorphismus, um ihren Bereich zu erhalten bzw. zu vergrößern. Der Isomorphismus¹⁶⁴ ist als eine Konstante in den Organisationen identifiziert worden, die für Veränderung sorgt. Paradoxerweise kommt es oft vor, dass lediglich Anpassungen vorgenommen werden, die das Überleben sichern - Änderung ohne Bewegung. Nach DiMaggio / Powell, (1999, 109) gibt es drei Mechanismen des isomorphen institutionellen Wandels:

1. den aufgezwungenen Isomorphismus, der politischem Einfluss und dem Problem der Legitimität zu verdanken ist; 2. den mimetischen Isomorphismus, der sich aus Standardantworten auf die Ungewissheit ergibt; und 3. den normativen Isomorphismus, der mit der Professionalisierung zusammenhängt.

Je isomorpher, desto ähnlicher und komplexer werden scheinbar die Organisationen für die Person, die sie von außen betrachtet. Der Isomorphismus führt zur Verallgemeinerung; insofern er die globale Beurteilung erleichtert, die für die Zentralgewalt von Interesse ist, verhindert sie völlig die spezifische Beurteilung. Gleichförmigkeit kann für die Leistungsberechtigten bzw. Adressaten eines Dienstes insofern von Nachteil sein, als sie daran gehindert werden, spezifische Probleme zu behandeln und die Sicht des Ganzen darunter leidet. Zum Beispiel: Statt eine bestimmte Schule ins Auge zu fassen, werden wir dazu verführt, die vernetzten Schulen insgesamt bzw. die Schule als Institution zu betrachten; statt an die Sekretariate für Erziehung und Bildung auf Staatsebene bzw. das Ministerium für Erziehung und Bildung auf Bundesebene zu denken, nehmen wir die gesamte Regierung ins Visier.

¹⁶⁴ Zwei anfängliche und komplementäre Konzeptionen des Isomorphismus: Für Hawley (1968) handelt es sich um einen begrenzenden Vorgang, der eine Einheit innerhalb einer Gruppe dazu zwingt, anderen Einheiten ähnlich zu sein, die sich in den gleichen Umgebungsbedingungen befinden; nach Hannan und Freeman (1977) kann der Isomorphismus vorkommen, weil unter einer Gruppe von Organisationen nicht-optimale Formen ausgewählt werden oder weil die Entscheidungsträger der Organisationen adäquate Reaktionen erlernen und dementsprechend ihr Verhalten anpassen. (Zitiert bei DiMaggio und Powell).

Im Schulbereich gibt es weitere Beispiele für Isomorphismus. Die Paradoxie im brasilianischen Bildungswesen hat Auswirkungen, die sich zwischen Autonomie und Zentralisierung bewegen. Mit Sicherheit fördert die Zentralisierung den Isomorphismus. Der ständige und wiederholte Druck seitens des Ministeriums für Erziehung und Bildung im Sinne einer Bildungspolitik fördert die Gleichförmigkeit, auch wenn die Maxime der Führungsbeteiligung ausgegeben wird. Schuld daran ist jedoch nicht das Ministerium für Erziehung und Bildung alleine. Die Vorstellung, dass das Ministerium für Erziehung und Bildung handeln muss, um den Wandel hervorzurufen, ist nicht ganz falsch, wenn man die Planungskapazität und Handlungsfähigkeit der weiteren Akteure im Bildungswesen berücksichtigt. Natürlich kommt diese Rechtfertigung den zentralisierenden Interessen entgegen und hindert die Staffelung der Autonomie auf verschiedenen Stufen über Staatssekretariate für Bildung und Erziehung und, insbesondere, bis zu den Schulen.

Es besteht kein Zweifel daran, dass die Zentralgewalt die Verbreitung des Isomorphismus aufzwingt. Ihn gibt es jedoch nicht nur in unserem Land. Supranationale Organisationen wie die Weltbank, UNDP, UNESCO und UNICEF üben starken Druck auf ihre Regierungen aus im Sinne der Maßnahmen, die sie als richtig ansehen. Wenn sich diese Organisationen außerdem finanziell beteiligen, wie es für die ersten beiden genannten gilt, ist die Durchführung der Maßnahmen nicht mehr eine Option, sondern ein Muss. Am anderen Ende verleihen die beiden weiteren Organisationen noch ihr „Siegel“ zwecks Legitimierung der Maßnahmen ihrer Regierungen.

Die Liste ist noch nicht zu Ende. Brasilien gehört nicht offiziell zur OECD, hat sich jedoch bereit erklärt, den gleichen Bestimmungen zu folgen, die für die 30 Mitgliedsstaaten gelten. Als Gastmitglied wird Brasilien mit demselben Zollstock gemessen wie die Hauptmitgliedsstaaten. Brasilien muss also dieselben Maßnahmen treffen wie die weiteren Länder, obwohl es keine ausreichende Struktur besitzt, um volles Mitglied zu sein. Es darf daher nicht befremdlich erscheinen, dass im Vergleich des OECD die brasilianischen Ergebnisse in Muttersprache und Mathematik die letzten Stellen einnehmen. Noch ein Beispiel zum aufgezwungenen Isomorphismus: Ziel des IDEB für das Jahr 2021 ist das Erreichen eines mittleren Wertes in den Grundschulergebnissen der OECD, nämlich 6,0, wobei der Mittelwert des IDEB für das Jahr 2007 4,0 war. Um dieses Ziel in allen Bundesstaaten und Gemeinden zu erreichen, haben ihre Schulen ihre Planung so vorgenommen bzw. umgestaltet, dass das von der Zentralgewalt festgelegte Ziel erreicht wird, nämlich die Leistungsverbesserung in Standardtests.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Während der Feldforschung konnte ich die Besorgnis der LehrerInnen wegen des landesweiten Tests feststellen. Relativ häufig waren bei Lehrkräften bzw. der Personen in leitenden Funktionen die Anzeichen dafür vorhanden, dass sie zu dem damaligen Zeitpunkt ihre Anstrengung darauf konzentrierten, dass ihre Schule auf den Ebenen Gemeinde, Bundesstaat und vielleicht auch über ganz Brasilien gesehen gut abschnitt. Dazu hatten sie schon vom brasilianischen Ministerium für Bildung und Erziehung die Liste aller Inhalte bekommen, die im Test vorkommen könnten. In gewisser Weise hat die Schulplanung durch

Die Vorteile der Planung, der Erfolgssuche, der Individualisierung im Lernprozess, der Lehrqualität und der hochgepriesenen Autonomie unter den gestellten Bedingungen sind lediglich Instrumente, um das unbedingte Ziel zu erreichen. Natürlich trifft die Zentralgewalt eine Reihe weiterer Maßnahmen, welche ebenfalls den Isomorphismus aufzwingen.

Was ist nun in einer solchen Lage die selbstverständliche Haltung der Sekretariate für Erziehung und Bildung sowie der Schulen? Die Suche nach Einheitlichkeit. Die Tendenz geht dahin, Erfahrungen nachzuahmen, die für erfolgreich gehalten werden, auch wenn sie einer fremden Situation entspringen. Nachahmung kennzeichnet den anderen Typus des Isomorphismus: den mimetischen.

Mimetische Prozesse nehmen überhand, wenn es Ungewissheiten gibt, sei es wegen technologischer Veränderungen, sei es, weil die Ziele nicht eindeutig sind (March/ Olsen, 1976; DiMaggio / Powell, 1999). Die fortwährenden Änderungen durch die Bildungsreformen lassen Ungewissheit in den Schulen aufkommen, besonders weil sie die durchführende Instanz für die Bildungspolitik darstellen. Wie gesehen, wird die Schule nicht immer dazu eingeladen, bei einer Reform mitzuzuscheiden, aber auf sie fällt die komplette Verantwortung für den Erfolg bzw. Misserfolg. So ist es nicht befremdlich, dass die Schulen auf Mechanismen zurückgreifen müssen, die sie abstützen und ihr Überleben gewährleisten, wenn auch um den Preis der Nachahmung.

Der Rückgriff auf den Isomorphismus stellt ein Risiko für die Erlangung der Autonomie dar. Wenn die Schulen schon Schwierigkeiten hatten, ihr pädagogisches Projekt auszuarbeiten und in der Versuchung waren, das Projekt anderer Schulen zu kopieren, stimuliert sie der Druck, positive Ergebnisse zu erreichen, umso mehr dazu. Sicher wird keine Organisation versuchen, ein fehlgeschlagenes Modell nachzuahmen; es wäre absurd, eine solche Dialektik überhaupt zu denken. Kommt es nun aber zur Nachahmung, wird das Spezifikum ihrer Kundschaft und des lokalen Kontexts vernachlässigt. Auf der Suche nach globalem Erfolg wird der Standardisierung nachgegeben. Schließlich ist es der Erfolg bei der Beurteilung, was ihr Effizienz garantiert. Oder in den Worten Aldrichs (1979, apud DiMaggio / Powell, 1999, 109): „die Organisationen wetteifern miteinander nicht nur um Mittel und Kunden, sondern auch um politische Macht und institutionelle Legitimität, um ein günstiges soziales und wirtschaftliches Profil.“

In der Tat darf man keine großen Unterschiede zwischen den Schulen erwarten. Die brasilianische Schule unserer Tage blickt auf eine Geschichte von etwas mehr als zweihundert Jahren zurück; sie

das zentrale Programm gelitten. Das Eifern um ein zahlenmäßig gutes Abschneiden ist an manchen Schulen zur Obsession geworden.

ist als Abbild einer sektenhaften Gesellschaft entstanden. Im Laufe dieser ganzen Zeit hat sie sich der Wiedergabe gewidmet, mit wenigen Ausnahmen. Insofern als Transnationalität, auch des Curriculums, eingeführt wird, woraus auch zeitweise Unsicherheiten entstehen, sieht sich die Schule tatsächlich in ihrer Identität geschwächt. Diese Identität mag nicht einmal mehr Aufgabe sein, wenn sie als Gegensatz zur Einförmigkeit verstanden wird, welche als politische Maßnahme eingeführt wird und ihr das Überleben sichern kann. Schließlich ist es ein Leichtes, davon zu reden, wie wichtig lokale Macht ist, und in der Praxis globale Strategie anzuwenden.

Eine Erfahrung zu kopieren ist etwas Anderes als über die Bedingungen nachzudenken, die zum Erfolg einer gegebenen Schule geführt haben. Das wäre das Wünschenswerte. Reflexion bedeutet in sich hinein schauen. Dieses Schauen kann sich nicht von der Verantwortung befreien für das, was getan ist, und für das, was noch zu tun ist. Dieser Blick in sich hinein überwindet den Impuls, das Andere zu übernehmen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass, wer durch seine eigenen Verdienste Erfolg hat, sich nicht damit begnügt, als Schaufenster dazustehen, er stellt auch nicht sein ganzes Potenzial in diesem Schaufenster aus; schließlich steht Wissen nicht auf einem Regal zur Verfügung. Die Versuchung zur Gleichförmigkeit birgt also das Risiko, das Wissen des Anderen zu bürokratisieren.

Die reproduktive Schule ist ein Übel, das auch zur Standardisierung des Tuns beiträgt. Die Ausbildung der Lehrkräfte ist wenig differenziert, so ist auch ihre Praxis isomorph. Man braucht jedoch den Blick nicht einzuengen, um von beruflichem Isomorphismus zu sprechen. Nach dem, was bereits dargestellt wurde, verbinde ich den zwanghaften und den mimetischen Isomorphismus mit dem normativen Isomorphismus. Er steht gewiss in direkter Verbindung mit dem Bildungswesen, geht jedoch über die formale Ausbildung für einen Beruf hinaus.

DiMaggio und Powell (op. cit., 114) sagen, dass Berufe dem gleichen zwanghaften und mimetischen Druck ausgesetzt sind wie Organisationen. Ihnen zufolge führen zwei berufliche Aspekte zum Isomorphismus:

Einerseits haben formale Ausbildung und Legitimität eine Wissensgrundlage, die von Spezialisten aus der Universität geliefert wird. Andererseits wachsen die beruflichen Netzwerke und sie werden immer komplexer; so verbreiten sie neue Modelle und stellen nicht mehr eine einzelne Organisation dar.

Sowohl Universitäten als auch Kurse zur Berufsausbildung sind an der Verantwortung für den normativen Isomorphismus beteiligt. Die berufliche Ausbildung ist jedoch nicht auf jene begrenzt.

Heutzutage sorgen die Organisationen für kontinuierliche Weiterbildung; deswegen schauen sie auf andere Sektoren, die sich der Ausbildung widmen, besonders im Bereich Geschäftsführung. Für die Berufsausübung genügt ein Grundkurs nicht. Das Diplom stellt nur einen Anfang dar. Wie es Schön (2000, 18) betont, ist die Vertrauenskrise über das berufliche Wissen die Krise der Berufsausbildung. Die Grundausbildung reicht nicht dazu aus, unter gleichen Bedingungen an einem vom Wettbewerb geprägten Markt teilzunehmen; man kann gar nicht von einer Grundausbildung sprechen, wenn die Kurse Erfordernisse der Gesellschaft ignorieren, wie bereits hinsichtlich der Lehrerausbildung bemerkt wurde.

Die Spezialisierung von Funktionen in einem gegebenen Organisationsfeld ist ein weiterer Faktor für den zwanghaften Isomorphismus. Dies konsolidiert sich, wenn die Organisationen dazu neigen, Personen anzustellen, die im selben Feld gearbeitet haben. In einem solchen Fall verwendet man dasselbe Vokabular. Formulierungen, Arbeitsweise, Analyse, Beurteilung und Neuplanung werden auf dieselbe Art und Weise vorgenommen. Sogar ähnliche Kleidung und Körperbau gehören dazu. Diese Ähnlichkeiten, die man auch Bürokratisierung nennen könnte, institutionalisieren sich und setzen Modelle durch, die dazu führen, dass das Andersartige ausrangiert wird.¹⁶⁶

Lehrkräfte sind ganz gewiss solchen Bedingungen ausgesetzt. In Kapitel III wurde bereits über die Missstände bei den *IES* informiert. Die Gewerkschaften können die Anstellung von Personal nicht beeinflussen; sie geschieht über öffentliche Ausschreibung, an der Prüfungen abgenommen und Titel vorgelegt werden; die Gewerkschaften wirken aber intensiv bei der Ausbildung derjenigen Personen mit, die die Leitung von Schulen übernehmen und von allen Teilnehmern der Schulgemeinschaft gewählt werden, also Überzeugungsarbeit leisten müssen. Darin haben Gewerkschaften große Expertise.

Eine letzte Bemerkung zu den weiteren Arten des Isomorphismus. Die (zwanghafte und legitimierende) Aktion des Ministeriums für Erziehung und Bildung für Erziehung und Bildung setzt Ziele fest, fördert Kurse für die berufliche Weiterbildung, um diese Ziele zu erreichen, und fördert damit den normativen Isomorphismus. Dies geschieht insbesondere - und dies wird häufig so gemacht - wenn Vertreter eines jeden Bundesstaats dazu einberufen werden, am Training für die Durchsetzung eines bestimmten Programms oder Projekts teilzunehmen. Diese Vertreter sind

¹⁶⁶ DiMaggio und Powell (op. cit. 114) sagen noch hinsichtlich dieses Filters bei der Anstellung von Personal, dass manche berufliche Laufbahnen so eifrig darauf achten, sowohl beim Eintritt wie bei der Beförderung, dass es unmöglich ist zu unterscheiden, wer den Top-Posten erreicht hat. March und March (1977, zitiert bei DiMaggio und Powell) stellen in ihren Untersuchungen fest, dass die Leiter der Schulaufsicht in einem amerikanischen Bundesstaat (Wisconsin) in ihrem Werdegang und Gesinnung so ähnlich waren, dass das Weiterkommen in ihrer Laufbahn nicht vorauszusehen war.

dann dazu verpflichtet, die Informationen im Sekretariat ihrer Herkunft wiederzugeben. In einer geometrischen Ausbreitung gelangt diese Wiedergabe an die Gemeinden und Schulen. So unterliegen innerhalb kurzer Zeit sämtliche Lehrkräfte demselben Diskurs, derselben Praxis, bis jemand sich an die Autonomie erinnert, an die individuellen schöpferischen Kräfte, und eine Reaktion versucht. Vielleicht als Isomorphismus, vielleicht als Übertretung.

4.3. Schlusswort

Es wäre sicherlich interessanter über den Wandel innerhalb der Organisationen zu sprechen. Doch leider entspricht dies nicht der Wirklichkeit und ich kann mich dieser Einsicht nicht entziehen. Natürlich sind diese Informationen und das Dazugelernte Teil der hartnäckigen pädagogischen Suche nach Beziehungen zwischen Praxis und Diskurs, zwischen der Norm und ihrer Anwendung. Diversität und Pluralismus der Ideen habe ich bereits erwähnt, doch musste ich mich mit Gleichförmigkeit auseinandersetzen. Es ist nicht notwendig, an die Einzigartigkeit einer jeden Organisation zu glauben, man darf jedoch über die Risiken weitgehender Ähnlichkeit nachdenken. Ebenso wenig darf ich der Versuchung erliegen, an die Diversität als Ursache für den Ausschluss zu glauben. Dies würde heißen, den Anderen zu ignorieren, ohne in ihm eine Ähnlichkeit zu sehen; es würde bedeuten, in der Differenz einen Weg zur Nicht-Inklusion zu sehen. Ich befürworte nicht die Änderung, um beim Gleichen zu bleiben, noch den Sieg der kommerziellen Massenwerbung, noch das große prahlerische Reden, das solchen Ohren gefallen soll, die nur an Komplimente gewöhnt sind. Wenn ich Unterschiede behandelt habe, dann weil mir klar ist, dass das Wissen zum Erwerb von Ganzheitlichem und zum Teilen von Räumen und Meinungen wichtig ist.

Die Analyse der Organisationen unter dem Blickwinkel der neuen Institutionen geht davon aus, dass Bürokratie ein Regelwerk für menschliches Handeln darstellt. Das in dieser Arbeit dargelegte Verständnis macht restlos klar, dass Organisationen ein menschliches Produkt sind und gerade deswegen Veränderungen unterworfen sind. Das heißt, dass sie den Bedürfnissen der Gesellschaft angepasst werden müssen. Diese Bedürfnisse äußern sich jedoch nicht zufällig, zusammenhanglos und noch viel weniger ohne denkende Menschen zu mobilisieren. Dieser plurale Zustand ist singulär für diejenigen, die in der Gesellschaft zusammenleben.

Die bürokratische Logik ist unserem Alltag eingeprägt; von ihr können wir ausgehen, um in einer Kreisbewegung einige Dinge neu zu überdenken. An erster Stelle steht die Logik des Staates mit seiner Artillerie von Bestimmungen. Danach kommen wir mit unserer Fähigkeit nachzudenken. Befinden wir uns in einem Rechtsstaat, können wir bereits das Artillerief Feuer zum Teil mit unserem Schild aus denkenden Bürgern abwehren. Schließlich tragen wir zur Ausarbeitung der Normen bei

und sind direkt verantwortlich für die Handhabung öffentlicher Angelegenheiten. Wir leisten unseren Beitrag entweder durch Handeln oder durch Verweigerung. Diese Interaktion, die dem Subjekt Bürger zu eigen ist, erleichtert und erschwert die Sache. Sie erleichtert, weil sie auf Möglichkeiten hinweist, und sie erschwert, weil sie uns zu fortwährender Wachsamkeit führt.

Es wird heutzutage gesagt, dass unsere Gesellschaft mehr und mehr zu einer Wissensgesellschaft wird. Diese Behauptung ist jedoch insofern falsch, als man aus dem Informationsüberfluss nicht auf das Vorhandensein von mehr Wissen schließen darf. Das Erkennen geht über die Summe von Daten und Informationen hinaus und verlangt eine Komponente, die in den Organisationen noch nicht ganz geklärt ist: nämlich die Ausübung des effektiven Denkens, das ein fortwährendes Reflektieren impliziert, ausgehend vom eigenen Tun sowie vom Tun des Anderen, und darüber nachdenkt, wie beide mit ihrer geistigen Produktion zur Erfüllung des Auftrags der Organisationen beitragen.

Die Literatur über das Wissensmanagement wurde als Alternative für größeren Profit der Organisationen vorgelegt. Jedoch besteht an der Basis dieses Ansatzes eine Dichotomie. Mit Unterstützung der Informationstechnologie, die ihrerseits Geräte verwendet, deren Basis ein binäres System ist, haben die Vertreter des Wissensmanagements geglaubt, je mehr eine Organisation die Informatik benutzte, unter Verwendung von Computerprogrammen, desto intelligenter würde sie, als Ergebnis der Datensumme. Insofern würde diese Technologie das menschliche Potenzial maximieren, die Organisation würde konkurrenzfähiger werden.

Jedoch besteht, wie gehabt, ein konstanter Isomorphismus der Organisationen. Der Erwerb von Software, die bereits von ähnlichen Organisationen bzw. der Konkurrenz benutzt wird, kann den möglichen Vorteil vermindern, wenn die Mittel höher bewertet werden als die Personen. Die Schattenseite des Ansatzes des Wissensmanagements, der Komplize der Informationstechnologie, ist jedoch ihre Behinderung kollektiven Denkens, da dieses einer Gruppe von Entwicklern vorbehalten würde, während den übrigen Gliedern der Organisation nur die Rolle von durchführenden Personen übrig bliebe. Darüber hinaus besteht die unabwägbare Aufgabe der Messung des Wissens. Management hat mit Kontrolle zu tun, mit Ordnen und Einschränken; das sind Handlungen, die sich mit der eminent organischen Tätigkeit des Menschen nicht vereinbaren lassen, die ja, eben weil sie organisch ist, nicht gehemmt werden kann.

So gibt es Organisationen, die versuchen ihre Tätigkeit zu fördern, indem sie stark in technologische Anlagen investieren; in manchen Fällen wird Gebrauch davon gemacht, in anderen ist es nur ein zusätzliches Betriebsmittel. Wieder andere sind sich der Bedeutung der Ausrüstung

bewusst, suchen jedoch sich zu differenzieren, indem sie das Individuum durch eine kollektive Konstruktion des Lernens in interaktiven Umgebungen fördern, die die Schöpfung des Wissens begünstigen. Dieses Prinzip enthält die Urfähigkeit des Menschen: das Denken. Es enthält die konstante Einübung in kultureller Produktion. Es impliziert, dass in der Gesellschaft Wissen vorhanden ist, und dass dieses geteilt wird.

Die Organisationen des Bildungswesens (Schulen, Sekretariate und Ministerium) haben Leute, die fortwährend mit Wissen arbeiten, sei es akkumuliertes Wissen, sei es für die Erzeugung von neuem Wissen. Aus verschiedenen Gründen arbeiten diese Organisationen in einem Kontext, das der Wiedergabe dient. Sie entwickeln Kontrollmechanismen, Normen und Regeln, die die Schöpfung des Wissens hemmen. Es ist ein bürokratisches Bildungsmodell, dessen Ergebnis in vielen Fällen kollektiver Stumpfsinn ist.¹⁶⁷

Die Einsicht in diesen Zustand der Organisationen führt zur Negation des Modells und lässt einen nach Mitteln zu seiner Überwindung suchen. Dazu muss man die Geschichte dieser Konstruktion kennen, dessen aktive und passive Teilnehmer, die Leistungsberechtigten und Opfer, mit anderen Worten, die Dimension ihres kulturellen Erbes sehen und verstehen.

Die Organisationsanalyse nach dem Ansatz der Neo-Institutionalisten kann dabei helfen zu verstehen, wie die Organisationen sich an die Schöpfung des Wissens angepasst bzw. sie verhindert haben. Dazu muss man ins Auge fassen, wie sie durch Effizienz die Strukturen aufrecht erhalten müssen, statt den Interessen und Erwartungen der Leistungsadressaten zu dienen; ebenso die Mythen und Zeremonien, die die formale Struktur gestalten; und wie die Organisationen isomorph werden.

Da sie daran glauben, dass Organisationen verändert werden können, neigen die Neo-Institutionalisten dazu, Personen als Akteure anzusehen, die in der Lage sind, diese Veränderungen herbeizuführen. Davon gehe ich aus und stelle die Fähigkeit von Lehrern, SchulleiterInnen, öffentlichen Verwaltungsstellen sowie SchülerInnen fest, ihre Umwelt zu verändern, die so wenig Wissen bietet und an gesellschaftlicher Interaktion arm ist. Trotz der mangelnden Voraussetzungen, kann etwas dabei herauskommen. Dies bedeutet, dass man den Wunsch nach Veränderung infiltrieren muss: in die Organisations- und Betriebsstruktur, in die politischen Verbindungen, so weit sie zentrale Macht (Sekretariate bzw. Bundesministerium) oder

¹⁶⁷ Nach Albrecht (2003, 21) gibt es zwei Arten kollektiven Stumpfsinns: die erlernte und die in das Unternehmensmodell eingebaute. Die *erlernte Art* ist vorzufinden, wenn die Menschen nicht denken dürfen bzw. meinen, sie dürfen es nicht. Die *eingebaute Art* liegt vor, wenn die Regeln und Systeme es erschweren bzw. unmöglich machen, dass die Menschen kreativ, konstruktiv und unabhängig denken.

auch lokale Macht (Schulen) verkörpern; in die Reglementierung der Arbeit derart, dass sie von (schulischem, pädagogischem) Wissen ausgeht; in das individuelle Wirken der Lehrkraft, auch wenn sie sich in einer breiteren, kollektiven Umgebung befindet. All dies ist zugänglich für den notwendigen Erfahrungsaustausch und fachlichen Dialog.

Die demokratische Leitung des Bildungswesens gemäß den herrschenden gesetzlichen Bestimmungen genügt bereits, um bei der Institution Schule eine Kursänderung hervorzurufen. Das Gesetz muss und kann verbessert werden; dies wird nur geschehen, wenn alle Teilnehmer der Schulgemeinschaft intensiver mitwirken und ihre partikulare und kollektive Rolle besser verstehen. Die Änderung unseres Leitungsmodells wird auf allen Ebenen von innen herkommen müssen, Masken müssen fallen, Ideologien, die sich hinter Bräuchen verstecken, müssen entlarvt werden.

Die Kenntnis der Kultur, die in den institutionellen Beziehungen des Bildungswesens vorherrscht, sowie der Art, wie die Arbeit organisiert ist, ermöglicht es uns, nicht-selbstverständliche Fragen zu stellen, permanent Ungewissheiten zu begegnen und die ideologische Offenheit zu haben, eventuelle Mängel zu finden und momentane, partielle Alternativen zu identifizieren, weil wir an die Dynamik des Wissens glauben.

Der in gesellschaftlichen Gruppen stattfindende Kampf kann seine Energie dahin kanalisieren, das Funktionieren seiner Struktur zu verstehen, um dann Änderungsvorschläge zu machen. Unser Handeln kann erleichtert werden, wenn wir die „Zone der nächsten Entwicklung“ verstehen und beschließen, sie zu verbreiten. Dieser Ansatz Vygotskijs beschränkt sich nicht auf das Kind. Er kann sinnbildlich auf Organisationen übertragen werden.

Die „nächste Entwicklung“ der Schulorganisationen kann die Institutionalisierung der demokratischen Leitung und der Schulautonomie unter der Perspektive der Wissenserzeugung sein. Meine Wahl, das Lernen der Lehrkräfte zu erforschen, ist mit dieser Arbeit nicht abgeschlossen. Ich möchte weiterhin die Hindernisse, die sich diesem Lernen in den Weg stellen, enthüllen. Ich glaube auch weiterhin fest daran, dass eine Schule von Lehrlingen bzw. Lernenden möglich ist. Es freut mich festzustellen, dass eine Reihe Kollegen in der gleichen Richtung denken; vielleicht wissen wir gar nicht, wie viele es sind. Die geistige Produktion ist gering; ein Grund ist der Zeitmangel; der Erfahrungsaustausch mit Kollegen ist beschränkt - man kann nicht einmal dem Unterricht des Kollegen beiwohnen. Es gibt keine Sozialisierung der Produktion; ein Grund kann der Mangel an individueller Produktion sein. Die Arbeit findet keinen schriftlichen Niederschlag. Die

reiche geistige Ernte eines Schuljahres bleibt im Gedächtnis verborgen und kann bald verblassen. Man macht nicht einmal Gebrauch von dem Recht auf Weiterbildung, denn manche glauben, sie seien nicht in der Lage eine Dissertation oder These auszuarbeiten. Das ist ein weiterer Mythos: die Überbewertung des Intellektuellen, der von seiner Fähigkeit zu recherchieren und analysieren Gebrauch macht, um zu schreiben. Das ist doch gar nicht die Hauptsache. Theoretische Untersuchungen gibt es genug, wir brauchen mehr praktische Produktion. Verehrte Lehrer, dies sind meine letzten Worte: zeigen Sie Ihr Wissen, stellen Sie Ihre Produktion aus, Ihre Praxis soll Ihr Beitrag sein. Ihre Praxis der pädagogischen Autonomie, Ihre gemeinsame Erfahrung und Teilnahme an der Demokratisierung der Leitungsfunktionen sollen zum Ausdruck gebracht werden. Diese Handlung wird nicht gemessen, Wissen kann nicht gemessen werden, Erfahrung kann nicht geregelt werden.

Ich möchte schließen mit einer Metapher über die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, weil ich daran glaube, dass diese beiden Subjekte eine Interaktion für die Produktion des Wissens wünschen. Es handelt sich um die schönste Lernerfahrung, die ich über Wissen gemacht habe. Ein Metalog zwischen Tochter und Vater, der sich auch ereignen kann zwischen... Bitte, es steht zur Auswahl frei!

Tochter: Pappi, wie viel weißt du?

Vater: Ich? Hmmm - ich habe so etwa ein Pfund Wissen.

T: Sei nicht albern. Ist es ein Pfund Sterling oder ein Pfund Gewicht? Ich meine, wie viel weißt du *wirklich*?

V: Also gut, mein Gehirn wiegt etwa zwei Pfund, und ich nehme an, ich benutze etwa ein Viertel davon - oder nutze es effektiv zu einem Viertel aus. Also sagen wir, ein halbes Pfund.

T: Aber weißt du mehr als Johnnys Vater? Weißt du mehr als ich?

V: Hmmm - ich kannte mal einen kleinen Jungen in England, der seinen Vater fragte: „Wissen Väter immer mehr als Söhne?“, und der Vater sagte: „Ja“. Die nächste Frage war: „Pappi, wer hat die Dampfmaschine erfunden?“, und der Vater sagte: „James Watt“. Darauf der Sohn: „Aber warum hat sie dann nicht James Watts Vater erfunden?“ (Bateson, 1983, 53)

Von mir aus sollen an dieser Stelle keine weiteren Bemerkungen gemacht werden. Ich werde aber noch einmal dazukommen, diesen Metalog zu kommentieren. Schließlich hat dieses Lernen kein Ende.

5. Literatur

- Abu-Duhou, I.** (2002): Uma gestão mais autônoma das escolas. Brasília: UNESCO/IIEP.
- Adorno, T.W.** (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Albrecht, K.** (2003): O Poder das Mentees em Ação. Rio de Janeiro: Campus.
- Almeida, A. V.** (2006): Utopia selvagem, de Darcy Ribeiro: uma fábula mestiça. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Vol V, n° XVIII, Artigo I.* Rio de Janeiro: RJ.
- Almeida Junior, A.M.** (2006): O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre. (tese de mestrado) – UFRJ/UFAC.
- Barros, M.** (1993): O livro das ignorâncias. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Bateson, G.** (1983): Ökologie des Geistes. Fünfte Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beger, P.L. & Luckmann.** (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 21. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Benjamin, W.** (1994): Magia e técnica, Arte e política. v. I, 7ª Edição. São Paulo: Brasiliense.
- Bobbio, N.**(1992): A era dos direitos. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- _____. (1998): (Hrsg.) Dicionário de Política. Brasília: Editora UNB.
- Bourdieu, P. & Passeron J-C.** (1971): La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: ed. De Minuit.
- Brasil.** (2005): Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada – IPEA. Brasil: estado de uma nação, 2005. Verfügbar unter www.ipea.gov.br .
- _____. (2006): INEP - Censo da Educação Superior. Verfügbar unter http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/Sinopse_EducacaoSuperior_2006.xls
- _____. (2006): Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada - IPEA. Nota Técnica “Sobre a recente queda da desigualdade de renda no Brasil”, consolidada por Ricardo Paes de Barros e Mirela de Carvalho. Brasília: DF.
- _____. (2007): Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Verfügbar unter http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm
- _____. (2007): Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. Prova Brasil. Verfügbar unter http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/
- _____. (2007): Ministério da Educação - MEC. Plano Nacional de Educação – PNE. Verfügbar unter www.mec.gov.br
- _____. (2007): Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Verfügbar unter www.funai.org.br
- _____. (2007): Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Verfügbar unter

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/default.shtm>

_____. 2007: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **IBGE**. Síntese de Indicadores Sociais. Disponível unter http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2005/indic_sociais2005.pdf

_____. (2008): Ministério da Educação – O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: INEP/MEC.

Bruner, J. (2005): Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Paris: Pocket.

Brunet, L. (1995): Clima de trabalho e eficácia da escola. In *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Campanha Nacional pelo Direito a Educação. (2007). Disponível unter www.acaoeducativa.org.br

Canário, R. (1995): Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publica Dom Quixote.

_____. (2006): A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Editora Artmed.

Capra, F. (1996): A teia da vida – uma nova compreensão dos seres vivos. São Paulo: Editora Cultrix.

Castels, M. (1999): A Sociedade em rede. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Christians, C.G. (2006): A ética e a política na pesquisa qualitativa. In *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Clastres, P. (2003): A sociedade contra o estado. São Paulo: Cosac&Naify.

Cury, C.R.J. (1997): Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil.

_____. (2002): Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferenças. *Caderno de Pesquisa, 116*. São Paulo: Scielo BR.

Damásio, A.R. (1998): O erro de Descartes – Emoção razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras.

Day, C. (2005): Formar docentes – cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

Deleuze, G. (2002): Espinoza - Filosofia prática. São Paulo: Editora Escuta.

_____. (2004): In *Microfísica do Poder*. São Paulo: Edições Graal.

Denzin, N.K.&Lincoln, Y.S. (Hrsg.) (2006): A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

- Dewey, J.** (2002): A escola e a sociedade e A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W.** (Hrsg.) (2001): El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. México-D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É.** (1977): Die Entwicklung der Pädagogik: Zur Geschichte und Soziologie Gelehrten Unterrichts in Frankreich. Weinheim, Basel: Beltz.
- Egan, K.** (1977): The Educated Mind: How cognitive toll shape our understanding. University of Chicago Press.
- _____. (1996): Fantasía e imaginación: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria. Madrid: Morata
- Elias, N.** (1987): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt am Main: Surkamp Verlag.
- Engeström, Y.** (1987): Learning by expanding. Helsinki: Orienta-Konsulti Oy.
- Faria, M.R.** (2006): Tópicos em educação nas cartas de Manoel de Nóbrega: entre práticas e representações (1549-1559). *Revista HISTEDBR on line*, Campinas, n° 24 p. 64-78, dez, 2006. Disponível unter www.histedbr.fae.unicamp.br/art06_24.pdf
- FGV.** (2005). Educação da primeira infância. Coordenado por James Heckman et alli. Rio de Janeiro: RJ. Disponível unter <http://www4.fgv.br/cps/simulador/infantil/>
- Fichtner, B.** (2005): Pesquisar o Singular em Educação: o exemplo de Gregory Bateson. Disponível unter <http://www2.uni-siegen.de/~fb02/people/fichtner/downloads/downloads.htm>
- Flick, Uwe.** (2005): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. 3. Auflage. Reinbek: Rowohlt
- Fosnot, C. T.** (1995): Professores e alunos questionam-se. Lisboa: Instituto Piaget.
- Foucault, M.** (2004): Microfísica do poder. São Paulo: Edições Graal.
- Freire, Paulo.** (1983): Educação como prática de liberdade. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- _____. (1989): A importância do ato de ler. 23ª Edição. São Paulo: Cortez.
- _____. (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster: Waxmann.
- Freitas, N.K.** (2005): Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotski. In *Revista Ciências&Cognição*. V. 06, 2005. Disponível unter www.cienciasecognicao.org
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (2000): A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. 2ª. Edição. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gadamer, H-G.** (1972): Wahrheit und Methode. 3. Auflage. Tübingen: J.C.B.Mohr (Paul Siebeck).
- Gadotti, M.** (1992): Mova em Movimento. Disponível unter www.paulofreire.org/mova.pdf
- Gardner, H.** (1995): Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas.

- _____. (1997): Arte, Mente y Cérebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Buenos Aires: Paidós.
- Gatti, B.A.** (1997): Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gauthier, C.** (2005): La Naissance de l'école au Moyen Âge. In *La Pédagogie - Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2^a. édition. Montreal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Geraldi, J. W.** (2003): Portos de passagem. 4^a Edição, São Paulo: Martins Fontes.
- Ghiraldelli Jr, Paulo.** (1994): História da Educação. 2^a. Edição, São Paulo: Editora Cortez.
- Gimeno Sacristán, J.** (1995): Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Giroux, H.A.** (1997): Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hall, P. & Taylor, R.** (2003): As três versões do Neo-Institucionalismo. In *Revista Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. São Paulo: n°. 58, p. 193.224.
- Hamilton, D.** (1993): Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 1.
- Hardt, M & Negri, A.** (2001): Império. Rio de Janeiro: Record.
- Holzkamp, K.** (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Maim/New York: Campus.
- Hutmacher, W.** (1995): A escola e todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publica Dom Quixote.
- Ianni, O.** (1991): A formação do estado populista na América Latina. 2^a. Edição, Rio de Janeiro, RJ : Editora Civilização Brasileira S.A..
- _____. (1999): La era del globalismo. México, D.F: Siglo Vientuno editores.
- Illich, I.** (1975): Entschulung der Gesellschaft – Eine Streitschrift. 4. Auflage. München: Beck.
- Jepperson, R. L.** (2001): Instituciones, Efectos Insituacionales e Institucionalismo. In *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México-D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, S. & Fitzclarence, L.** (1993): El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Kincheloe, J.L&McLaren, P.** (2006): Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Krogh, G von; Ichijo, K. e Nonaka, I.** (2001): Facilitando a criação de conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus.
- Larrosa Bondía, J.** (2002): Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. N° 19. São Paulo.

- Maturana, H.R.**(1992): El sentido de lo humano. Santiago: Editorial Hachete.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J.** (2004): A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena.
- Marx, K & Engels, F.** (1960): Die deutsche Ideologie. Berlin: Dietz.
- McLaren, P.** (Vorwort) (1997): *In Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Meyer, J.W. & Rowan, B.** (2001): Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y cerimonia. In *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional.* México-D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, H-D & Rowan, B.** (2006): The New institucionalism in Education. Albany: Suny Press.
- Morin, E.** (2001): Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3ª Edição, São Paulo: Cortez.
- Nonata, A. F.** (2006): O currículo no contexto da escolarização: das teorias a-críticas, às críticas. *Revista Educativa, v.9. N° 2. jul/dez.* Goiânia:GO.
- Nóvoa, A.** (Hrsg.) (1995): As Organizações Escolares em Análises. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de inovação Educacional.
- _____. (Hrsg.) (1995): O passado e o presente dos professores. In *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora.
- Rancière, J.** (2005): O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2ª. Edição, Belo Horizonte. Autêntica.
- Ribeiro, D.** (1996): O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. - São Paulo: Editora Companhia das Letras.
- Santos, M.** (2006): A natureza do espaço - Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: EDUSP.
- Saviani, D.**(1996): Educação: do senso comum à consciência filosófica. 11ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Saviani, N.** (1994): Saber escola, currículos e didática. São Paulo: Autores Associados.
- Schaff, A.** (1967): Lenguaje y conocimiento. México, D.F: Editora Grijalbo S.A..
- Schön, D.A.** (2000): Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem – Porto Alegre: Artmed.
- Scott, W.R.** (2005): Organizaciones: características duraderas y cambiantes. *Gestión y Política Pública. Volume XIV, numero 3. II.* México-DF.
- Scott, W.R & Meyer, W.J.** (2001): La organización de los setores sociales: proposiciones y primeras evidencias. In *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional.* México-DF. Fondo de Cultura Económica.

- Senge**, P.M. (1997): Die fünfte Disziplin. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sennet**, R. (2005): A corrosão do caráter. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Record.
- Simard**, D. (2005): La Renaissance et l'education Humaniste. In *La Pédagogie - Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2ª. édition. Montreal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Skliar**, C. (2003): Pedagogia (improvável) da diferença/e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Spinoza**, B. (1999): Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt. Hamburg: Meiner.
- Tardif**, M. (2005): Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale. In *La Pédagogie - Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2ª. édition. Montreal: Gaëtan Morin Éditeur.
- _____. (2007): Saberes docentes e formação profissional. 8ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vygotski**, L.S. (1991): A formação social da mente. 4ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- _____. (2001): Pensamento e linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Xavier**, ACR. (2005): Como elaborar o planejamento estratégico de sua secretaria de educação. Brasília: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC.
- _____. (2007): Como elaborar o planejamento estratégico de sua escola. Brasília: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC.
- Weber**, M. (1965): Die protestantische Ethik. München: Siebenstern.
- Young**, M.F.D. (2002): Durkheim, Vygotski e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, n° 117, São Paulo.
- Zabala**, A. (2002): Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zucker**, L.G. (2001): El papel de la institucionalización en la persistencia cultural. In *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México-DF: Fondo de Cultura Económica.

Zeitung/Zeitschrift

FOLHA DE SÃO PAULO. Bancos ganham bem mais que empresas. Disponível unter <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u115722.shtml>

REVISTA EXAME. Brasil é lanterna em crescimento, segundo OCDE. Disponível unter <http://portalexame.abril.com.br/ae/economia/m0126019.html>



Bild 2 – Eine Abbildung der Nationalfahne

Bild 3 – Ein Schüler spricht über seine Zusammenstellung der Fahne aus Obst und Gemüse





Bild 4 - Anstelle von "Ordem e Progresso" (Ordnung und Fortschritt) schrieben die Schüler "Fome e Desgraça" (Hunger und Elend)

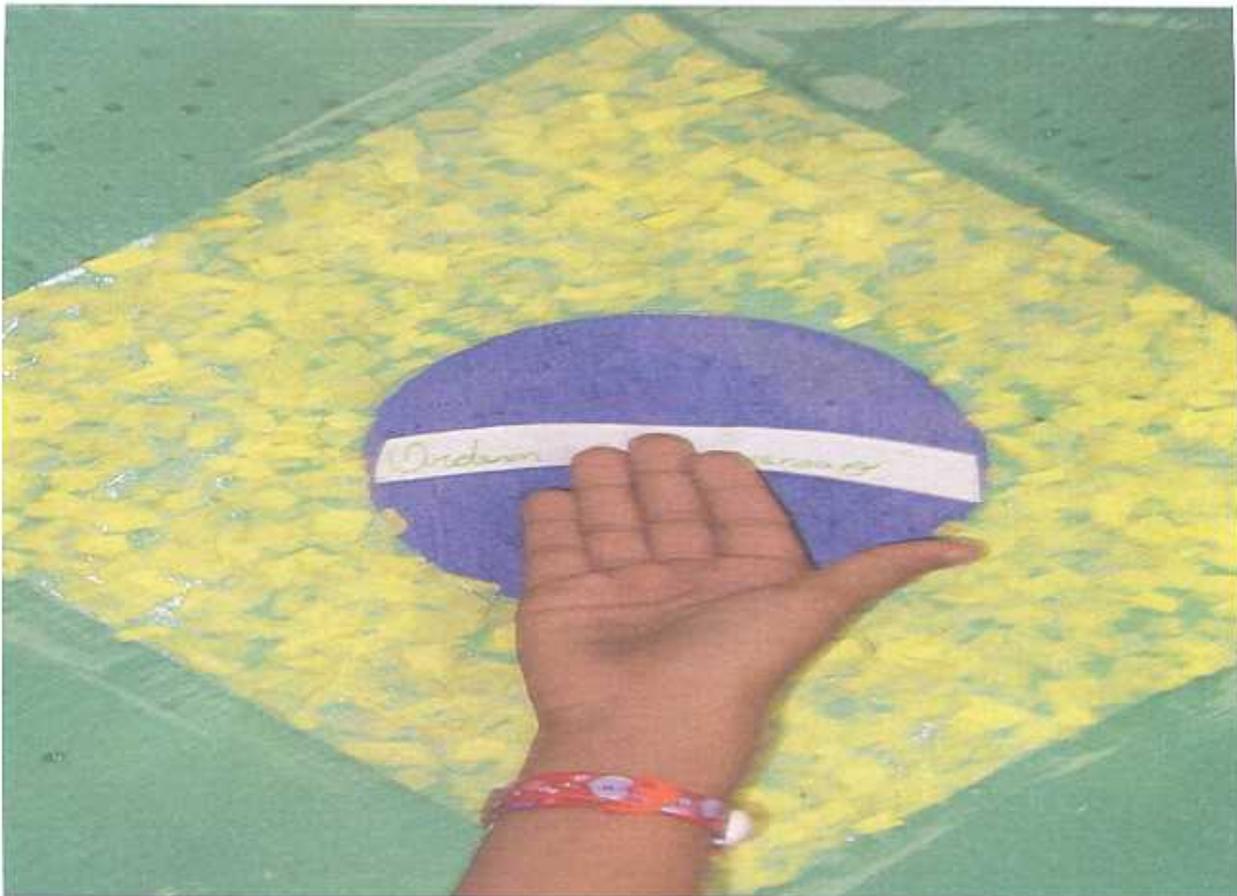
Bild 5 – Nationalfahne, eine Seite ist "verbrannt", die andere Seite mit den Originalfarben





Bild 6 – Die Schüler schrieben: "Ich will ein sauberes Brasilien"

Bild 7 – Eine Geste, mehr als tausend Worte





Bilder 8 bis 11 – Umweltbibliothek der Schule Clínio Brandão - Rio Branco-Acre