

# **JOURNAL FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK**

herausgegeben vom Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik  
an den österreichischen Universitäten

vol. XXIII 1B-2007

## **KUNST REFLEXION**

Schwerpunktredaktion: Gerald Faschingeder  
Sarah Funk

mandelbaum *edition südwind*

## Inhaltsverzeichnis

- 4 GERALD FASCHINGEDER, SARAH FUNK  
Vorwort
- 10 SARAH FUNK  
Lateinamerika in Österreich. Skizze eines Forschungsvorhabens
- 28 SARAH FUNK  
Kunst und Gesellschaft politisch denken
- 60 MARIA DALHOFF, BRUNO EHLER, ANDREAS GEYER,  
REINGARD HOFER, JOHANNA LINDNER, KRISTINA WILLEBRAND  
Grundzüge in Paulo Freires Werk
- 66 SONJA BUCHBERGER, MARIA CLEMENT  
Globales Lernen mit Kindern und Jugendlichen
- 80 JULIA SCHLAGER, INES GRATZER  
Das Phänomen lateinamerikanischer Großstädte
- 91 MARIA DALHOFF, BRUNO EHLER, ANDREAS GEYER,  
REINGARD HOFER, JOHANNA LINDNER, KRISTINA WILLEBRAND  
Onda Freireana 200X?
- 113 FRANZ SCHMIDJELL  
reviewing Onda Latina
- 120 Schwerpunktredaktion, Autorinnen und Autoren
- 124 Impressum

**SONJA BUCHBERGER, MARIA CLEMENT**

## **Globales Lernen mit Kindern und Jugendlichen**

*Bildung im Sinne Paulo Freires?*

Können Workshops für Kinder und Jugendliche, die im Rahmen von Onda Latina stattgefunden haben, den politischen und pädagogischen Ansprüchen freireianischer Bildungsarbeit gerecht werden? Im folgenden Beitrag beleuchten wir deren Konzeption und Umsetzung und reflektieren die von uns besuchten Veranstaltungen.

Eine Herausforderung für die Untersuchung der Workshops für Kinder und Jugendliche lag darin, dass Freire zwar genaue Methoden für Bildungsprogramme für erwachsene AnalphabetInnen in Brasilien formuliert hat, seine Anliegen jedoch bei einer „Übersetzung“ in den europäischen Kontext und unser Bildungssystem einer Interpretation und Auseinandersetzung bedürfen. Entscheidend ist an dieser Stelle auch unsere persönliche Lesart Paulo Freires. Wir waren vor die Frage gestellt, wie ein Festival dieser Art gestaltet und organisiert sein soll, um „auf den Spuren Paulo Freires“ zu bleiben und seinen politischen und pädagogischen Ansprüchen gerecht zu werden. Diese sind sehr hoch und es stellt sich die Frage, ob man denn nicht aus diesem Grund fast per definitionem am hohen Anspruch scheitern muss.

### **1. Was will Globales Lernen?**

Der Fokus unseres Beitrags liegt auf dem Globalen Lernen (hier in Bezug auf Onda Latina besonders auf Globales Lernen mit Kindern und Jugendlichen) als Konzept zur Erfahrung neuer Realitäten und Handlungsperspektiven. Kritische Auseinandersetzung und Entwicklung eines kreativen und kritikfähigen Bewusstseins sollen einen Prozess der Befreiung vom Dik-

tat der unterdrückerischen Gesellschaftsordnung in einer globalen Welt ermöglichen.

Eingangs möchten wir uns mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen beschäftigen, wobei es uns nicht um eine möglichst vollkommene Bestimmung als Ergebnis geht. Vielmehr geht es darum, darzustellen, wie ein bestimmtes Verständnis von Erfahren und Lernen entscheidend dafür ist, wie Erkenntnisprozesse zur Basis einer differenzierten Sicht der Welt und so auch von Veränderung beziehungsweise Befreiung werden. Wie müssen theoretische Ansätze zur Beschreibung von Bildungsprozessen gestaltet sein, um aus praktischer Sicht erfolgreiche Entwicklungen zu ermöglichen?

„Wissen und Erkenntnisse sind nicht das Ergebnis eines passiven Assimilationsprozesses durch den Erkennenden, sondern das Resultat einer Aktion von Individuen.“ (Stadler 1994: 85) In diesem Erkenntnisprozess entwickeln Personen demnach individuelle Sichtweisen, die wiederum entsprechend ihrer bereits vorhandenen Erfahrungen interpretiert und eingeordnet werden. Von diesen Überlegungen geht das Globale Lernen aus, dessen Grundzüge im Folgenden knapp dargestellt werden.

Globales Lernen befasst sich grundlegend mit der Frage, wie die Gestaltung des Erlebnis- und Erkenntnisprozesses idealerweise zu erfolgen hat, um durch Kreativität und Kritikfähigkeit den globalen Herausforderungen unserer Zeit entgentreten zu können. Globales Lernen soll dabei nicht so definiert werden, „dass es dabei in erster Linie darum geht, [...] ‚fit‘ für die globalisierte Gesellschaft zu machen, [...] ein systemkompatibles Eigenschafts- und Fähigkeiten ‚profil‘ ausbilden, das es [...] erlaubt, weitestgehend reibungslos und effizient entsprechend den gegebenen Systembedingungen zu funktionieren, um in diesem System erfolgreich agieren zu können“ (Hallitzky/Dürr 2005: XI), sondern, gemäß dem Verständnis des hier vertretenen Ansatzes, soll Globales Lernen „die Menschen dazu befähigen [...], schrittweise zu Weltbürger(inne)n zu werden, ohne dabei ihre Wurzeln zu verlieren“ (Seitz 2002: 45 zitiert nach Hallitzky/Dürr 2005: X).

### **1.1 Die Postulierung von Globalisierung als Herausforderung**

TheoretikerInnen des Globalen Lernens gehen von folgender Analyse der historischen Transformation des menschlichen Bewusstseins der Welt aus: Historisch gesehen habe sich die Sichtweise der „einen Welt“ konti-

nuiertlich weiterentwickelt: von den Vorstellungen der Philosophen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und Anfang des 19. Jahrhunderts eines vernetzten Zusammenhanges aller natürlichen und gesellschaftlichen Erscheinungen (Herder, Humboldt), die allerdings nur den inneren Zusammenhang der Dinge postulierten, zum heutigen weltanschaulichen Verständnis, das unsere Welt als global vernetztes System sieht (Stadler 1994: 33).

Die Tatsache der Globalisierung fordere ein hinreichendes globales Bewusstsein als Basis einer möglichen globalen Ethik. Damit ist aber nicht gemeint, dass eine Entwicklung zu einer universalen „Einheitskultur“ gefördert werden soll.

Globales Lernen will nun „eine erweiterte und übergreifende Bildungsperspektive angesichts von Problemen und Chancen der Globalisierung vermitteln. [...], um in der zusammenwachsenden Weltgesellschaft Orientierung gewinnen, Handlungskompetenz erwerben und Verantwortung wahrnehmen zu können“ (Seitz zitiert nach Geisz 2002: 143).

## **1.2 Globales Lernen als Bildungsansatz**

In einer UNESCO-Empfehlung über *Erziehung zu internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden* aus dem Jahre 1974 „[...] wird Globales Lernen verstanden als eine Form des Lernens und eine Weise des Denkens, die Menschen dazu ermutigen, die Verflechtungen zwischen lokaler, regionaler und globaler Ebene aufzuspüren und sich mit gesellschaftlicher Ungleichheit auseinanderzusetzen.“ So soll „Globales Lernen die Fähigkeit fördern, die globalen Zusammenhänge, die Einheit der menschlichen Gesellschaft und die eigene Position und Teilhabe daran wahrzunehmen“ (UNESCO 1974). Das Ziel von Globalem Lernen ist „eine Methodik zum Perspektivenwechsel“ (Hartmeyer 2004) zu entwickeln.

*Vier Leitideen Globalen Lernens* des Schweizer Forums *Schule für Eine Welt*, die als Ziel haben, sich so den Globalisierungsprozessen pädagogisch nähern zu können, formulieren die wesentlichen Aspekte, welche die Basis einer dialogischen Wissensvermittlung auch im Sinne Freires darstellen: die „Erweiterung des Bildungshorizontes“ zur Förderung der Wahrnehmung globaler Zusammenhänge und der Position beziehungsweise Teilhabe der eigenen Person in der menschlichen Gesellschaft, das „Reflektieren der eigenen Identität“ und die durch Bildung geförderte Fähigkeit, eigenes „Han-

deln auszurichten auf das globale Umfeld“ und nicht zuletzt auf der Basis von Erfahrungen „lokales Handeln im Hinblick auf die Bewältigung globaler Herausforderungen“ auszuüben (vgl. Geisz 2002: 145).

Die komplexen Strukturen der immer näher zusammenrückenden Welt und die immer mehr zum Tragen kommenden Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Kulturen verlangen, so das Globale Lernen, ein Denken in ganzheitlichen Zusammenhängen, um aus der Sicherheit der eigenen Identität in einen offenen Prozess des Zusammenlebens treten zu können. Dies erfordere, das lineare Ursache-Wirkung-Denken durch ein Denken in vernetzten Zusammenhängen zu ergänzen (Vester 1989: 19).

Verschiedene Lebensrealitäten sollen so in ein Konstrukt aus persönlichen Erfahrungen eingeordnet werden. „Lernen hat [...] notwendigerweise mit der Fähigkeit zur Konstruktion und Rekonstruktion von Ereignissen zu tun. Soll aus einer gegebenen Situation eine Erfahrung wachsen, so muss ein Konstrukt vorhanden sein, das diese Erfahrung überhaupt Gestalt annehmen lässt.“ (Stadler 1994: 86)

In einem Prozess dialogischen Lernens sollen Lernende zunächst ihr Selbst dekonstruieren, indem sie es im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse begreifen, um so kritische AkteurInnen im Prozess einer Veränderung der bestehenden Verhältnisse zu werden.

## **2. Globales Lernen und Paulo Freire – gemeinsame Anliegen und Unterschiede**

Im Folgenden wollen wir anhand einiger ausgewählter Aspekte die pädagogischen und politischen Ansprüche Paulo Freires mit unterschiedlichen Konzepten des Globalen Lernens vergleichen. Wo liegen wichtige gemeinsame Anliegen, wo lassen sich Unterschiede feststellen?

### **2.1 Der Zweck von Bildung und die Frage der Parteilichkeit**

Während bei Freire eine Parteinahme für Unterdrückte quasi die Basis jeder Bildungsarbeit darstellt, lassen sich genau in diesem Punkt im Globalen Lernen Schwierigkeiten einer Positionierung konstatieren: Es zeigt sich, dass unter Personen und Organisationen, die ihre Tätigkeit als Globales Lernen begreifen, Unterschiede hinsichtlich der politischen Ausrichtung

der Bildungsarbeit bestehen. Dies wird besonders deutlich anhand der heterogenen Definitionen von Globalem Lernen sowie dessen erklärten Zielsetzungen (vgl. Grandits 2003 zitiert nach Südwind Agentur 2003), diffus präsentiert sich diese Frage auch in der Literatur. Den Zweck der Bildungsarbeit beschreibt Klaus Seitz in seiner weit rezipierten Habilitation zum Thema wie folgt: „Globales Lernen' soll [...] Menschen dazu befähigen, die Zusammenhänge zwischen lokaler, regionaler und globaler Ebene zu erkennen sowie Handlungskompetenz für das multikulturelle Zusammenleben, die internationale Kooperation und das globale Zeitalter zu entwickeln.“ (2002: 23) Es gelte, pädagogisch angemessen auf Entwicklungen der Globalisierung zu reagieren. Dabei versucht Seitz, die Weltgesellschaftstheorie von Niklas Luhmann für die Erziehungswissenschaften fruchtbar zu machen. Als Lernziel des Globalen Lernens nennt er „*Sustainability*“ (2002: 34); aufgrund der Vieldeutigkeit dieses Begriffs fällt es erneut schwer, den „politischen Ansatz“ konkret auszumachen.

Es herrschen heterogene Auffassungen vor, welche Fähigkeiten und Bereitschaften der Lernenden denn eigentlich anzustreben sind: Während sich im Verständnis von einigen TheoretikerInnen (Hartmeyer 2006) starke Affinitäten zu Ansätzen der emanzipatorischen Bildung erkennen lassen, wird im Verständnis anderer Personen das Ziel des Globalen Lernens offensichtlich darin erkannt, Kinder besser auf die „Konkurrenz im globalen Arbeitsmarkt“ vorzubereiten, wie dies etwa bei der sog. *Global Education Primary School* (Volksschule im Liechtental, 1090 Wien) der Fall ist (persönliche Gespräche mit Helmuth Hartmeyer und Franz Halbartschlager; sowie vgl. Südwind Agentur 2003: 12f.). Es geht nicht um Kritik an der Konkurrenzgesellschaft, sondern im Gegenteil um eine Anleitung, wie man sich am erfolgreichsten in ihr gegen andere durchsetzt. Globales Denken und Handeln wird nicht zuletzt dort reklamiert, wo es darum geht, nationale Standortinteressen im verschärften globalen Wettbewerb zu wahren“ (Seitz 2002: 29). Es ist selbstredend, dass ein derartiger Ansatz, der sich an privilegierte gesellschaftliche Interessengruppen richtet, stark von Freires Vorstellung einer Bildung als Praxis der Freiheit abweicht. Welche Ausrichtung Tätigkeiten im Bereich Globales Lernen haben, muss daher individuell von Fall zu Fall untersucht werden.



## 2.2 Darstellung von Problemen und Lösungsansätzen

Sowohl bei Paulo Freire als auch im Globalen Lernen soll die Welt prinzipiell als wandelbar dargestellt werden; die Darstellung von Problemen soll nicht zu Ohnmachtsgefühlen unter den Jugendlichen führen. Demnach kommt Aktion – neben Reflexion – eine wichtige Rolle zu, doch unterscheidet sich diese Aktion im Hinblick auf ihre Qualität in den beiden Konzepten. Es stellt sich die Frage, welche Ausrichtung die vorgestellten Lösungs- und Handlungsansätze haben, beziehungsweise worin überhaupt drängende Probleme erkannt werden. Die fehlende Klarheit in der Parteilichkeit bewirkt, dass AnhängerInnen des Globalen Lernens diesbezüglich zum Teil sehr unterschiedliche Zugänge haben. Während es in der emanzipatorischen Bildung um ein weites Verständnis von Befreiung geht, wurde in den von uns besuchten Workshops als konkrete Handlungs- beziehungsweise Lösungsmöglichkeit einzig der Kauf von fair gehandelten Produkten nahe gelegt.

Eine explizit politische, befreiende Pädagogik möchte gemeinsam mit unterdrückten Menschen deren Lebenswelt reflektieren, um soziale Systeme der Unterdrückung zu überwinden. Der Ansatz geht davon aus, dass „Menschen von jenen Dingen wissen bzw. diese verstehen wollen, die sie betreffen und bedrohen“ (Faschingeder/Strickner 2003: 156). Bildungsinhalte sind in diesem Verständnis daher kein unhinterfragter Wert an sich, sie erhalten ihre Legimitation erst durch ihre Bedeutung im Hinblick auf Emanzipation. Im Vergleich dazu spricht Seitz vom Globalen Lernen als einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ (2002: 19) und stellt die Sinnhaftigkeit einer Beschäftigung damit nicht weiter in Frage.

In Bezug auf den „Lehrstoff“ listen AutorInnen des Globalen Lernens gern mehrere essentielle Wissensinhalte beziehungsweise „Schlüsselqualifikationen“ auf, die vermittelt werden sollen (vgl. Seitz 2002: 26). Im Gegensatz dazu untersuchen in der Bildung als Praxis der Freiheit die SchülerInnen-LehrerInnen im Wesentlichen selbst, was sie unterdrückt und daher einer genaueren Auseinandersetzung im Lernprozess bedarf. Die Aufgabe der emanzipatorischen BildungsarbeiterInnen ist befreiender Natur: Es gilt, „die Bedingungen, unter denen man selbst gebildet wurde, in ihrem Herrschaftscharakter zu erkennen, um selbst mit weniger ideologischer Beeinflussung andere zur Selbsterkenntnis begleiten zu können. Tatsächlich handelt es sich hier nicht um einen Wissensinhalt, den es wie andere auch



einfach zu vermitteln gilt. Vielmehr geht es darum, Prozesse der Selbstreflexion zu initiieren“ (Faschingeder/Strickner 2003: 169). Die Emanzipation des Individuums von Zwängen und Strukturen bedeutet, sich auch weitgehend von didaktischen Vorgaben wie Richtlinien und Lernzielen zu emanzipieren und eröffnet daher viel Raum für eine kreative Gestaltung.

Der dialogische Charakter von Bildung beziehungsweise die kommunikative Beziehung im Lernprozess wird im Globalen Lernen weit weniger betont als bei Freire. Die klare Zuteilung der Rollen LehrerIn beziehungsweise SchülerIn steht nicht im Mittelpunkt der Kritik; sie werden nicht radikal in Frage gestellt, obgleich eine positive Beziehung zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen mehrfach gefordert wird.

### **2.3 Nahbereichsorientierung**

Als Beispiel einer didaktischen Ähnlichkeit möchten wir uns nun dem Bezug zum eigenen Leben widmen, der sowohl für die Pädagogik Paulo Freires wie auch für das Globale Lernen zentral ist. Bildung darf bei beiden nicht an der Lebensrealität und dem Alltag der Kinder und Jugendlichen vorbeigehen, vielmehr solle sie bei der konkreten Lebenssituation der Lernenden ansetzen. Während jedoch im Globalen Lernen der Lebenskontext der Lernenden in erster Linie als „Einstieg“ oder negative Anknüpfungszone erscheint, ist er bei Freire während des gesamten Lernprozesses von Bedeutung. In einer wechselnden Abfolge von Kodierung und Dekodierung kehrt man im Reflexionsprozess immer wieder zu konkreten Erfahrungen aus dem Alltag zurück. Darüber hinaus stellt die Veränderung der Unterdrückungserlebnisse im persönlichen Lebensumfeld ja das Ziel der „problemformulierenden Bildung“ dar. Die Berücksichtigung des Alltags in der befreienden Bildungsarbeit dient dem Ziel, eine aktive Mitgestaltung dieses Raumes zu ermöglichen, wohingegen dieser – heute oft als „Nahbereichsorientierung“ bezeichnete – Ansatz im Globalen Lernen eher als didaktisches Prinzip dient, Komplexität sachlich und pädagogisch angemessen zu reduzieren. Teilweise wird der Ansatz sogar mit Verweisen auf die Denkstrukturen des menschlichen Gehirns begründet: „Das Gehirn [...] ordnet neue Eindrücke immer den bereits vorhandenen Eindrücken zu. Neues Wissen braucht also Anknüpfungspunkte, an dem zu lernende Inhalte festgemacht bzw. im Kopf zugeordnet werden. [...] Der Aufbau, Vom

Nahen zum Fernen' erscheint den kognitiven Strukturen des Menschen im Grundsatz zu entsprechen.“ (Scheunpflug/Seitz 1995: 380)

Im Vergleich dazu begründet die in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre formulierte Bochumer Didaktik (vgl. Bahr/Gronemeyer 1977), die sich auf Paulo Freire beruft, das Ansetzen beim konkreten Lebensumfeld der Lernenden auf ganz andere Art und Weise: Es solle Faktoren entgegenwirken, die Politisierungsprozesse verhindern. Ohnmachtsgefühle werden in diesem Ansatz als das entscheidende entwicklungsbezogene Lernhemmnis verstanden; die allgegenwärtige Resignation angesichts der als erdrückend und ausweglos empfundenen Ohnmachtserfahrungen in der kommunalen Alltäglichkeit verhinderten damit auch politische Aktion auf überregionaler Ebene. Zur Überwindung dieser politischen Lethargie seien klassische Methoden politischer Bildung, die rein auf kognitiver Aufklärung gründen, unzureichend (vgl. Bahr 1977: 68ff.)

### **3. Reflexionen zu Onda Latina-Workshops im Hinblick auf politische und pädagogische Ansprüche einer freireanischen Bildung**

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dieser Thematik besuchten wir einige Workshops, führten ein Interview mit Franz Halbartschlager (Südwind Agentur), der für die didaktische Vorbereitung der KünstlerInnen verantwortlich war, und reflektierten unsere Ergebnisse mit Erika Köchl-Tunhardt, die Workshopverantwortliche des *vidc / kulturen in bewegung*. An dieser Stelle möchten wir einige Reflexionen zu vier ausgewählten Workshops<sup>1</sup> von Onda Latina darlegen, wobei wir betonen, dass im Rahmen dieses Beitrags kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird, da die Veranstaltungen nur selektiv besucht wurden.

Prinzipiell war es bei den Workshops von *Moleque de Rua* schwierig, sie im Hinblick auf die politischen und pädagogischen Ansprüche freireanischer Bildung zu untersuchen, da – bedauerlicherweise – nichts Inhaltliches vorkam. Die Gruppe beschränkte sich auf das Basteln von Musikinstrumenten und das Musizieren im Anschluss daran. Dies mag zwar größtenteils an der Sprachbarriere liegen, in einem Interview stellte sich jedoch heraus, dass sich die Musiker gar nicht bewusst waren, dass sie „soziale Realitäten

Lateinamerikas“ vermitteln hätten sollen. Auch in Gesprächen mit anderen KünstlerInnen, wie etwa Rodrigo Sarmiento und Luis Parra, zeigten sich diese zum Teil sehr überrascht darüber, dass Onda Latina überhaupt einen gesellschaftspolitischen Anspruch stellt. Letzterer argumentierte sogar leidenschaftlich, dass eine Auseinandersetzung von Kindern mit Politik prinzipiell nicht möglich sei, da sie das „ja schockieren würde“. Die Notwendigkeit aus entwicklungspsychologischer Sicht, Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit „dem Leid in der Welt“ zu begleiten, wurde von ihm nicht erkannt.

In Rodrigo Sarmientos und Luis Parras Workshop standen einzelne musikalische Einlagen ziemlich unvermittelt neben den inhaltlichen Inputs, die jedoch weder den Ansprüchen des Globalen Lernens noch der Pädagogik Freires gerecht wurden: Die Kinder lernten die spanischen Zahlen bis 10 sowie die Namen der südamerikanischen Hauptstädte auswendig. Bezeichnenderweise führt Freire in seiner *Pädagogik der Unterdrückten* gerade Letzteres als Paradebeispiel für sinnlose enzyklopädische Wissensaneignung an. Es gibt ein übermittelndes Subjekt und geduldig zuhörende Objekte, die die Lehrinhalte „Spareinlagen“ (Freire 1990: 57) gleich entgegennehmen; diese deduktive Instruktion wirkt induktiver Reflexion selbst erlebter Konflikte entgegen. Einige Möglichkeiten, Stereotype gegenüber Lateinamerika zu thematisieren, wurden nicht aufgegriffen, so etwa als ein Kind wissen wollte, warum man „nicht Indianer sagen darf“.

Der Aufbau des Workshops – beginnend mit der Vermittlung abstrakter Kenntnisse – konnte so vom Konzept her ein tatsächliches persönliches Erfahren nur insofern vermitteln, als im zweiten Teil landestypische Musikinstrumente vorgestellt wurden, die im Anschluss von den SchülerInnen selbst ausprobiert werden konnten. Ein Verweis auf die Jahrhunderte lange Musiktradition der Andenvölker fehlte allerdings auch hier gänzlich. Ein (auch frontal) gelehrter Refrain eines südamerikanischen Widerstandsliedes (*Guantanamera*) wurde zwar mit Begeisterung gesungen, die sozialen und politischen Zusammenhänge des von den KünstlerInnen vorgetragenen Liedtextes wurden allerdings weder erklärt, noch die Gelegenheit wahrgenommen, hier sozialkritische Inhalte zu transportieren.

Der Zugang zur fremden Kultur hätte im Rahmen der Workshops durch „Erfahren“ und „Erleben“ des anderen erfolgen sollen. Der Versuch, in den Workshops reale Lebenswelten näher zu bringen und so Faszination und Neugierde zu wecken, kann zwar als gelungen betrachtet werden, es

entstand jedoch der Eindruck, dass die KünstlerInnen keine wirklichen Zugänge kultureller und gesellschaftspolitischer Art schaffen konnten.

Die Veranstaltung, die einem gesellschaftspolitischen Anspruch am ehesten gerecht wurde, fand in Zusammenarbeit mit dem Filmfestival *Junge Normale* statt. Der Film *Die Königinnen von Salgueiro haben relative Bürgerrechte* thematisiert Erfahrungen von Rassismus im Alltag von schwarzen Mädchen in einem Armenviertel Rio de Janeiros. Die anschließende Nachbereitung des Films zeugte von einem großen persönlichen Engagement auf Seiten der Veranstalterin Barbara Waschmann. Durch die Gelegenheit, mit der Regisseurin und der Verantwortlichen für den Soundtrack ins Gespräch zu kommen, blieb das Medium Film kein *one way*-Kommunikationsmittel, Dialog wurde ermöglicht. Die Inputs der beiden Künstlerinnen zeigten jedoch, dass diese wenig Routine in der Arbeit mit Kindern hatten und offensichtlich das Vorwissen der Jugendlichen kaum einschätzen konnten. Langatmige Ausführungen über Hochschulzugang unter Lula gehen an der Lebensrealität der Kinder vorbei, die vor Beginn des Workshops noch gedacht hatten, dass Brasilien in Afrika liege. Eine angemessene Reduktion von komplexen Zusammenhängen durch einen exemplarischen methodischen Zugang scheint Waschmann sehr gut gelungen zu sein, gleichzeitig wurde zum Weiterdenken angeregt, was eine spätere Revision des Gelernten erleichtert. Diese Reduktion von Komplexität, die in anderen Bereichen oft den Charakter von Entmündigung bekommt, erscheint wichtig, da sie die Welt für das Individuum begreifbar macht.

In der Umsetzung der Workshops lassen sich zumeist nur wenige Implikationen der entwicklungspädagogischen Theoriebildung erkennen. Vielmehr setzten KünstlerInnen pragmatisch eigene Ideen ohne didaktische oder konzeptionelle Bezugnahme um. Sowohl im Interview mit Franz Halbartschlager als auch im Gespräch mit Erika Köchl-Tunhardt wurde deutlich, dass es auch unter den TrägerInnen von Onda Latina unterschiedliche Zugänge in Bezug auf die Vermittlung entwicklungspolitischer Inhalte durch Kunst gibt, was sich in der Umsetzung der Workshops in einer wenig konsequenten Berücksichtigung sozialkritischer Aspekte auswirkte. Das Engagement von Einzelpersonen in dem Bereich wurde in der Umsetzung offenbar nicht handlungsanleitend. Das Interesse auf Seiten der KünstlerInnen an einer Teilnahme an dem von der Südwind Agentur durch Franz Halbartschlager organisierten Workshop, der zu ihrer didaktischen Vorbereitung gedacht

war, hielt sich sehr in Grenzen. Bereits bei diesem habe er festgestellt, dass für mehrere der beteiligten Personen gesellschaftspolitische Fragen nur von geringer Bedeutung sind. Er selbst war sich der Problematik bewusst, dass der Versuch in höchstem Grade „unfreireanisch“ wäre, KünstlerInnen innerhalb eines wenige Stunden dauernden Workshops so „umzukrempeln“, dass sie einen gesellschaftspolitischen Anspruch erheben und plötzlich Inhalt und Ausrichtung ihres Programms überdenken. Es stellt sich daher die Frage, ob man nicht bereits in der Auswahl der KünstlerInnen in größerem Ausmaß darauf achten hätte können, ob den jeweiligen Personen die Vermittlung von sozialen Problemen ein Anliegen ist. Die oben beschriebene Aufgabe der BildungsarbeiterInnen im freireanischen Verständnis setzt umfassende Reflexionsprozesse voraus: Erst nachdem sie den Herrschaftscharakter der Bildung, die sie selbst erlebt hatten, erkannt haben, können sie befreiungspädagogisch tätig werden. Es ist selbstredend, dass derartige Reflexionsprozesse nicht bei sämtlichen KünstlerInnen im Rahmen eines solchen Festivals vorausgesetzt werden können.

Aus einem Gespräch mit einer Klassenlehrerin an der Volksschule Keplerplatz/Wien ging hervor, dass viele Kinder mit migrantischem Hintergrund in den Ferien zu ihren Verwandten in die jeweiligen Herkunftsländer reisen. Sie erklärte, dass die „Lebensrealitäten“, die Onda Latina vermitteln will, daher gar nicht so fern vom „Nahbereich“ der Kinder lägen. Trotz des Potenzials, im freireanischen Sinne voneinander zu lernen, erkannte die Lehrperson jedoch keinen „Bildungsauftrag“ mehr für sich. Das Aufzeigen von Zusammenhängen und eine Anleitung einer Abfolge von Kodierung und Dekodierung wurde von ihr nicht als notwendig erachtet. Während sie die Kinder in ihrer Klasse und deren Lebensumgebung gut zu kennen scheint, ist es im Falle der KünstlerInnen nicht möglich, die Lernenden „einfühlsam zu beobachten“, wie es Freire vor Beginn einer jeden Bildungsarbeit fordert.

#### **4. Schlusswort**

Der Versuch, in den Workshops reale Lebenswelten zu vermitteln und so Faszination und Neugierde zu wecken, kann als gelungen betrachtet werden. In den vielen Gesprächen mit TeilnehmerInnen der Workshops wurde



jedoch der Eindruck vermittelt, dass die KünstlerInnen im Rahmen dieses Veranstaltungskonzeptes keine wirklichen Zugänge kultureller und gesellschaftspolitischer Art schaffen konnten. Stereotype konnten in den zur Verfügung stehenden zeitlichen Sequenzen nicht behandelt werden und wurden im schlimmsten Fall durch folkloristische Darstellungen eher verfestigt. Es ist nicht gelungen, durch die Begegnungen der Kulturen Stereotypen gegenüber Lateinamerika entgegenzuwirken.

Letztendlich hängt die Wahrscheinlichkeit einer Politisierung nicht allein von der Qualität der didaktischen Arbeit, sondern auch von den Voraussetzungen ab, die die Jugendlichen mitbringen. Es ist jedoch anzumerken, dass Bildungsarbeit im Rahmen eines einmaligen Events keine Anschlussmöglichkeiten an weitere Kommunikation bietet, was weiterführende Reflexionsprozesse unmöglich macht.

- <sup>1)</sup> Film Die Königinnen von Salguiero haben relative Bürgerrechte in Zusammenarbeit mit dem Filmfestival Junge Normale, 12.5.2006; 2. Rodrigo Sarmiento/Luis Parra (chilenische Musiker) im Dschungel Wien, 23.5.2006; 3. Moleque de Rua (brasilianische Band von Straßenkindern) im Dschungel Wien, 25.5.2006; 4. Moleque de Rua in Volksschule Keplerplatz, 31.5.2006;

## Literatur

- Bahr, Hans (1977): Die Zukunft der Ungleichheit. In: Bahr, Hans Eckehard/Gronemeyer Marianne (Hg.): Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt: Kann Erwachsenenbildung Überlebensprobleme lösen helfen? Opladen: Leske + Budrich, 57-71.
- Bahr, Hans Eckehard/Gronemeyer Marianne (Hg., 1977): Erwachsenenbildung. Testfall Dritte Welt: Kann Erwachsenenbildung Überlebensprobleme lösen helfen? Opladen: Leske + Budrich.
- Faschingeder, Gerald/Strickner, Alexandra (2003): (Volks-)Bildung in einer mediatisierten Welt. Wissenskritik, Gegenöffentlichkeit und alternative Vermittlungsformen. In: Faschingeder, Gerald/Fischer, Karin/Jäger, Johannes/Alexandra Strickner (Hg.): Bewegung macht Geschichte. Globale Perspektiven für Gesellschaftsveränderung. Wien: Mandelbaum, 156-171.
- Freire, Paulo (1990): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Mit einer Einführung von Ernst Lange. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Geisz, Martin (2002): Praxisbuch globales Lernen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

- Hallitzky, Maria/Dürr, Susanne (2005): Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. Hohengehren: Schneider.
- Hartmeyer, Helmuth (2004): Globales Lernen. <http://www.buendnisfuereinewelt.at/Artikel/GrundsatzartikelGlobalesLernen-Hartmeyer.htm>, 19.6.2006.
- Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (1995): Schule und Lehrerbildung. Frankfurt am Main: IKO Verl. f. Interkulturelle Kommunikation.
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Stadler, Peter (1994): Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalt. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach.
- Südwind Agentur (Hg., 2003): Globales Lernen in Österreich: Bestandsaufnahme und Strategieentwicklung 2003. Dokumentation. Wien im September 2003. [http://www.oneworld.at/vereintirolo/pdf\\_akt/akglob/oesterreich\\_2003.pdf](http://www.oneworld.at/vereintirolo/pdf_akt/akglob/oesterreich_2003.pdf), 15.5.2006.
- UNESCO (1974): Empfehlung zur internationalen Erziehung. 18. Tagung der Generalkonferenz am 19. November 1974, Paris. [http://www.unesco.de/c\\_bibliothek/empfehlung\\_internationale\\_erziehung.pdf](http://www.unesco.de/c_bibliothek/empfehlung_internationale_erziehung.pdf), 15.6.2006.
- Vester, Frederic (1989): Leitmotiv vernetztes Denken. München: Heyne Verlag.

## Abstracts

In dem Beitrag widmen sich die Autorinnen der Frage, inwieweit die Workshops für Kinder und Jugendliche, die im Rahmen von Onda Latina stattgefunden haben, den politischen und pädagogischen Ansprüchen freireisanischer Bildungsarbeit gerecht werden. Nach einer Einführung in unterschiedliche Konzepte des Globalen Lernens vergleichen die Autorinnen diese mit der Pädagogik der Unterdrückten Paulo Freires anhand bestimmter Aspekte, wie etwa der Nahbereichsorientierung oder der Parteilichkeit. In den Reflexionen zu vier besuchten Workshops wird deutlich, dass sich die KünstlerInnen vielfach dem Anspruch Onda Latinas, „reale Lebenswelten“ zu vermitteln, gar nicht bewusst waren.

In the article the authoresses dedicate themselves to the question, to what extent the workshops for children and young people, who took place in the context of Onda Latina, conform to political and educational requirements of Freires' educational work.

After an introduction to different concepts of global learning the authoresses compare these with Paulo Freires' Pedagogy of the Oppressed on



the basis of certain aspects, as for instance „close range orientation” or the „partyness”. Reflections to four visited Workshops make clear that many of the artists were not at all conscious to Onda Latinas’ requirement to obtain „real environments”.

Sonja Buchberger  
sonja.buchberger@gmx.at

Maria Clement  
maria.clement@deltas.at