

JOURNAL FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK

herausgegeben vom Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik
an den österreichischen Universitäten

vol. XXIII 3–2007

PAULO FREIRE HEUTE

Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik

Schwerpunktredaktion: Gerald Faschingeder, Andreas Novy

mandelbaum *edition südwind*

Inhaltsverzeichnis

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

MARTA GREGORČIČ

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

1. Genealogie der Pädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Archäologie der radikalen Pädagogik

Each one, teach one.

Bob Marley

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Pädagogik authentischer Kämpfe und der Schaffung neuer Gesellschaftlichkeiten

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

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

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

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

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

4.1 Pädagogik der selbstbestimmenden Gemeinschaften

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Radikale Pädagogik horizontaler Netzwerke

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

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

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

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

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

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

4.3 Pädagogiken der *militancia de investigación*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Radikale Pädagogik in der Pädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5 Die Pädagogik radikaler Kunstpraxen

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

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

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

4.6 Pädagogik alternativer Medien

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

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

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

5. Conclusio

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

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

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

Übersetzung aus dem Slowenischen: Lydia Frece

Überarbeitung: Bernhard Wernitznig

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

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

Literatur

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

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

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

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

Abstracts

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

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

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

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