

**VOLKSBILDUNGSPROJEKTE IM KONTEXT
STAATLICHEN HANDELNS:**

EINE ANALYSE DES ERARBEITUNGS – UND REVISIONSPROZESSES DES
RAHMENLEHRPLANS DES BUNDESSTAATES SANTA CATARINA

**Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs
Pädagogik an der Gesamthochschule Siegen**

Betreuer: Prof. Dr. Bernd Fichtner

Vorgelegt von

Paulo Hentz

aus

Florianópolis – Brasilien

urn:nbn:de:hbz:467-1018

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit untersucht die Möglichkeit der staatlichen Umsetzung von Volksbildungsprojekten innerhalb einer bürgerlichen Demokratie. Diese Fragestellung wird im konkreten sozialen Kontext des brasilianischen Bundesstaates Santa Catarina analysiert, indem in kritischer Auseinandersetzung mit historisch früheren Projekten dieser Art in Europa und Brasilien die Wirkungen der Einführung eines Rahmenlehrplans in diesem Bundesstaat untersucht werden.

Die Analyse basiert auf der Beobachtung des Handelns von Staatsvertretern innerhalb des Regierungsapparates von Santa Catarina während des Umsetzungsprozesses eines Rahmenlehrplans, der auf Prinzipien des Historischen Materialismus basiert. Bezüglich der politischen Bedeutung des Regierungshandelns bilden die Überlegungen Antonio Gramscis den wichtigsten theoretischen Bezugsrahmen, während das Werk Vygotskys diesen Bezugsrahmen hinsichtlich der verschiedenen Aspekte des Lernprozesses formuliert. Weiterhin wird auf die Überlegungen von Autoren wie Luther, Comenius, Kant, Hegel und Wilhelm von Humboldt zurückgegriffen.

Methodologisch konfrontierte die Untersuchung die Resultate einer kritischen Analyse der Forschungsliteratur mit statistischen Informationen bezüglich der Einführung und Umsetzung des Rahmenlehrplans wie auch mit eigenen Aussagen der an diesem Prozess beteiligten Personen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Darlegung des Forschungsgegenstandes	17
2.1 Unterschiedliche Konzeptionen des kapitalistischen Staates im Denken der politischen Linken Brasiliens.....	22
2.2 Unterschiedliche Auffassungen von Volksbildungsprojekten im Kontext der Bildungsgeschichte Brasiliens.....	26
3. Die Entstehung und Konsolidierung des allgemeinen Rechts auf Schulbesuch: ein kurzer Abriß der Geschichte der Bildung im westlichen Kulturkreis seit der protestantischen Bildungsreform.....	33
3.1 Die protestantische Reform und die Schulbildung.....	35
3.2 Luther und eine Schulbildung für die deutsche Nation.....	37
3.3 Comenius und die <i>Didactica Magna</i>	39
3.3.1 Allen Menschen Alles lehren	39
3.3.2 Die Gründung von Schulen im ganzen Land	41
3.3.3 Schulen für die Jugend beiderlei Geschlechts.....	41
3.3.4 Das Erziehungsziel	42
3.3.5 Die Methode	43
3.3.6 Der Mensch zwischen Gott und Natur	48
3.3.7 Der Staat und die Bildung	50
3.3.8 Die Ethik im Unterrichtsprozess	51
3.4 Kant und die Pädagogik	52
3.4.1 Die Universalisierung der Schulbildung	53
3.4.2 Die moralische Ausbildung	55
3.4.3 Der Erziehungsprozess	57
3.4.4 Der Kulturerwerb	59
3.5 Hegel und die „Nürnberger Schriften“	61
3.5.1 Die Humanisierung	62
3.5.2 Der Lernprozess	63
3.5.3 Die moralische Ausbildung	66
3.5.4 Das Ziel der Schule	68
3.6 Wilhelm von Humboldt und die Konstituierung der deutschen Nation.....	69
3.6.1 Der Staat als die Institution, Veränderungen durchzusetzen.....	70

3.6.2 Das gemeinsame Handeln mit Wissenschaftlern	71
3.6.3 Die Beziehung zwischen wissenschaftlicher Pädagogik und Bildungspolitik.....	73
3.6.4 Der Volkscharakter von Humboldts politischem Handeln	74
3.7 Antonio Gramsci und die sozialistische Bildungsvision.....	75
3.7.1 Die Universalisierung der Schulbildung – Die Einheitsschule	78
3.7.2 Bildung und Politik – Die Suche nach einer neuen Hegemonie	80
3.7.3 Bildung und Politik – Der Lehrer als Organischer Intellektueller	81
3.7.4 Der Bildungsprozess	83
4. Ein kurzer Ausflug in die Geschichte der Bildung in Brasilien.....	85
5. Der Rahmenlehrplan des Bundesstaates Santa Catarina.....	107
5.1 Die Ausarbeitung.....	107
5.2 Eine Zeit der Rückschläge.....	114
5.3 Revision und Vertiefung	116
5.4 Umfassende Qualitätssicherung: eine entgegengesetzte Kraft.....	128
5.5 Nach der Revision	130
5.5.1 Kontinuität unter Widerständen	130
5.5.2 Der Rahmenlehrplan im Kontext der nationalen Lehrplanvorgaben	140
6. Der Rahmenlehrplan Santa Catarinas und die Bildungsreform in Preußen	146
6.1 Der Staat als Schlüsselement.....	147
6.2 Die Einbindung von wissenschaftlich hochqualifizierten Fachleuten	148
6.3 Die Beziehung zwischen wissenschaftlicher Pädagogik und Bildungspolitik.....	149
6.4 Der Volkscharakter der Reformen	150
7. Der Rahmenlehrplan Santa Catarinas als Volksbildungsprojekt	152
8 Eine kurze Analyse der Schulleistungen in Santa Catarina 1995-1999	160
8.1 Im Lehr-Lernprozess	160
8.1.1 Portugiesisch	163
8.1.2 Mathematik.....	169
8.2 Die Lehrerbildung	176
8.3 Die Sichtweisen der Protagonisten dieses Prozesses	181
9. Schluss	193
Bibliographie.....	198

1. Einleitung

Wenn man die Ausbildung von Subjektivität beim Menschen als einen aktiven Prozess versteht, der innerhalb eines spezifischen sozio-kulturellen Kontexts geschieht, dann impliziert dies, solche Vorstellungen zurückzuweisen, nach denen Subjektivität entweder das direkte Resultat der Kultur ist oder einen rein selbstbestimmten, autogenen Prozess darstellt, innerhalb dessen sich der Mensch unabhängig von seinen materiellen Lebensumständen entsprechend der eigenen Willenskraft selbst entwirft.

Da ich dem Verständnis zustimme, wonach die Ausbildung menschlicher Subjektivität sich in einem Prozess vollzieht, in dem die Aktivität des Subjekts und der kulturelle Kontext, innerhalb dessen sich dieses Subjekt ausbildet, dialektisch zusammenwirken, und weil ich der Meinung bin, dass der Mensch sein Menschliches dadurch ausweist, dass er der objektiv sich ihm zeigenden Welt und ihrer Form subjektive Sinngebungen zuweist, möchte ich diese Promotionsarbeit mit einem kurzen historischen Abriss meiner Laufbahn als Lehrender und Studierender erzieherischer Fragestellungen beginnen.

Denn innerhalb dieses Ansatzes muss man berücksichtigen, dass die hier vorgestellte Forschungsarbeit selbst Teil des Prozesses ist, die Subjektivität des Autors auszubilden und deshalb keineswegs eine neutrale Abhandlung darstellt, die von allen weiteren Einflüssen frei wäre, die über die in den in der Sekundärliteratur erwähnten Autoren und ihren darin dargestellten theoretischen Beiträgen, den darin beschriebenen und kommentierten Fakten und Realitäten, hinausgingen.

Meine Ursprünge wurzeln in einer ländlichen Siedlung, die von Nachkommen deutscher Einwanderer der dritten oder vierten Generation gebildet wurde, die ihrerseits von Rio Grande do Sul nach Santa Catarina einwanderten. Diese Generationen sprachen einen Dialekt des Hunsrück, besaßen kaum Portugiesischkenntnisse und wohnten 10 km nichtasphaltierter Erdstrasse vom Verwaltungssitz der Gemeinde entfernt (Seara-Santa Catarina). Diese Konstellation weist sowohl bezüglich der deutschen Ursprungskultur wie der angenommenen Kultur Brasiliens auf eine gewisse Isolierung hin. Einige Faktoren jedoch trugen dazu bei, dass diese Isolierung nicht vollständig war, wie zum Beispiel das religiöse – katholische oder evangelisch-lutherische – Gemeinschaftsleben; der Empfang der Deutschen Welle mittels tragbarer Kofferradios; die brieflichen Kontakte mit dieser Radiostation, die bewirkten, dass Zeitschriften und Zeitungen, wenn auch veraltet, aus Deutschland diese Bauern erreichten; die Lektüre des Deutschen Volksblattes (einer brasilianischen Zeitung in deutscher Sprache), des Skt. Paulusblattes (einer monatlichen, deutschsprachigen

Veröffentlichung der Jesuitenpater aus Rio Grande do Sul), des Familienfreundkalenders (eine Veröffentlichung der evangelisch-lutherischen Kirche in Rio Grande do Sul), der Ignatiusphanen (einer jährlichen Veröffentlichung der Kapuzinerpater in Rio Grande do Sul), des Gebetsapostalats (eines monatlichen Faltblatts in Verbindung mit der katholischen Kirche), ebenso wie der Empfang der nationalen Rundfunknachrichten des Landes und die Lektüre überregionaler, national verbreiteter Zeitungen und Zeitschriften. Der Kontakt mit diesen Medien vermied nicht nur die totale Isolation, sondern trug auch dazu bei, eine Lesepraxis in einer ländlichen Region zu bewahren, wo es über die ersten, in verstreuten Landschulen existierenden vier Grundschuljahre hinaus kaum Möglichkeiten schulischer Ausbildung gab.

Die ersten Kinderjahre verbrachte ich in solch einer ländlichen Gemeinschaft, und ging dort auch die ersten beiden Jahre in die Grundschule. Der Unterricht wurde in der Landessprache Portugiesisch durchgeführt. Da aber alle Schüler deutscher Abstammung waren und einen deutschen Dialekt als Muttersprache besaßen, fanden alle Dialoge in den Pausen und außerhalb der Schule, etwa auf dem Schulweg, in diesem Dialekt statt. Während des Unterrichts besaß die Lehrerin ein sprachliches Monopol, was dazu führte, dass die Schüler auf Portugiesisch lesen und schreiben lernten, aber den deutschen Dialekt als gesprochene Sprache weiterhin benutzten.

Aufgrund einer Verwaltungsreform innerhalb der katholischen Kirchengemeinden der Region gehörte der Wohnsitz meiner Familie zu Beginn meines dritten Grundschuljahres plötzlich zu einer anderen Gemeinde, in der es nur zwei weitere Familien deutscher Herkunft gab, während alle anderen italienischer Herkunft waren. Mit neun Jahren in diese Schule überzutreten, in der Portugiesisch innerhalb und außerhalb des Unterrichts gesprochen wurde, stellte einen Bruch dar, der mich zwang Beziehungen mit Personen anderer ethnischer Herkunft und kulturellen Gepflogenheiten anzuknüpfen und die Landessprache als gesprochene Sprache während eines Großteils des Tages zu übernehmen, auch wenn Deutsch weiterhin in der erwähnten Dialektform in der Familie gesprochen wurde. In dieser Schule durchlief ich die letzten beiden Grundschuljahre, bevor ich meine Familie verließ, um notgedrungen in einem Internat die weitere Schulausbildung zu erwerben.

Die von mir in diesem Internat besuchte Mittelschule¹ besaß einen landwirtschaftlich ausgerichteten Schwerpunkt. In dieser Schule bewahrte ich einerseits meine Verbindungen zur Landwirtschaft als beruflicher Tätigkeit, und bekam andererseits die Möglichkeit, aufgrund der fortschreitenden Schulbildung eine Zukunft jenseits der Landwirtschaft aufzubauen.

Neben meiner beruflichen Tätigkeit als Verwaltungsangestellter in einem Büro der landwirtschaftlichen Industrie besuchte ich danach allabendlich die staatliche Oberschule in Seara-SC, meiner Heimatgemeinde, was mir dann Ende der Siebziger den Zugang zur Universität öffnete.

Die Universitätsausbildung bot mir die Möglichkeit eines Dialogs mit komplexeren soziokulturellen Umfeldern als jenen, die ich bis dahin in Kindheit, Mittel- und Oberschule kennengelernt hatte. Man kann sie kurz folgendermaßen darstellen.

Der Abschluss eines Lehramtstudiengangs in den Fächern Geschichte und Erdkunde an der Hochschule in Chapecó/Santa Catarina, dem Verwaltungs- und Wirtschaftszentrum der Region, ermöglichte den Kontakt mit theoretisch didaktischen Wissensfeldern in diesen beiden curricularen Fächern.

Der gleichzeitige Besuch des katholischen Priesterseminars (Seminário Maior)² gestattete neben dem Kontakt mit universitärer Wissenschaft auch eine Begegnung mit der internen Struktur der katholischen Kirche, denn der Besuch des Priesterseminars erlaubte einen direkten Dialog mit dem Diözesanbischof, allen Priestern der Diözese, ebenso wie den Besuch aller Fortbildungsveranstaltungen, die die Diözese Chapecó ihrem Klerus anbot. Es ist dabei wichtig hervorzuheben, dass zu diesem Zeitpunkt die Diözese sich klar für die Befreiungstheologie entschieden hatte. Dies erlaubte an Diskussionen teilzuhaben, die das Studium der Theologie mit dem der Politik verbanden, und das aus einem eindeutig marxistischen Blickwinkel. Diese Erfahrungen motivierten mich dafür, mich innerhalb der katholischen Kirche für eine politisch linke Politik einzusetzen, während gleichzeitig der brasilianische Staat eine Periode autoritärer Politik durchlebte (die Militärdiktatur von 1964

¹ Das brasilianische Schulsystem organisiert die Schullaufbahn trotz verschiedener Bezeichnungen nach einem einheitlichen Schulweg. Im folgenden werden die ersten 4 Schuljahre als Grundschule bezeichnet. Mittelschule bezieht sich auf die Schuljahre 5 bis 8, und Oberschule auf die Schuljahre 9 bis 11. Der Abschluss der Oberschule berechtigt, an der Aufnahmeprüfung der Universitäten teilzunehmen. Augenblicklich werden die Schuljahre 1 bis 8 auch als Ensino Fundamental, als "grundlegende" Schulbildung bezeichnet, was sich darauf bezieht, das der Staat gesetzlich verpflichtet ist, seinen Bürgern acht Schuljahre als Mindest-, d.h. Fundamentalausbildung anzubieten.

² Das Seminário Maior ist eine Einrichtung der katholischen Kirche zur Ausbildung von Priestern. Unter einem Seminário Maior versteht man ein Seminar, an dem man Studien auf universitärem Niveau betreibt.

bis 1985). Der politische Aspekt der in dieser Zeit erworbenen Ausbildung war eindeutig bedeutsamer als der theologische.

Die zeitgleiche Arbeit als Lehrer an einer Staatsschule erlaubte mir eine Auseinandersetzung mit einem weiteren kulturellen Umfeld und wirkte in wichtiger Weise auf meine Weltsicht ein.

Als ich 1980 am Ende meiner Lehramtsausbildung das Priesterseminar abbrach, musste ich aus materiellen Gründen nach Quilombo, einer bedeutend kleinere Stadt der Region, umziehen, wo ich den Lehrerberuf weiterhin ausübte. Außer meiner Lehrtätigkeit bot sich mir dann eine neue Aufgabe an, nämlich die des städtischen Referenten für Erziehung und Unterricht. Diese Tätigkeit beinhaltete die Verantwortung, das Grundschulnetz der Stadt zu koordinieren, zu dem neben einem Kindergarten im Stadtbereich mehr als 50 Kleinschulen gehörten, die überwiegend im ländlichen Raum lagen. Diese Funktion, die ich sieben Jahre lang ausübte, gab mir trotz der damit verbundenen beträchtlichen Anstrengungen die Gelegenheit, Erfahrungen in zwei neuen Bereichen zu sammeln: einerseits in der öffentlichen Verwaltung und andererseits in der Politik, und dies innerhalb einer städtischen Exekutive, die sich den dem Militärregime oppositionellen Kräften verbunden fühlte. Letztere Erfahrung beinhaltete in der gelebten Realität oftmals weit grausamere Auseinandersetzungen als es der Studentenbewegung und den kritischen Stimmen innerhalb und außerhalb des universitären Unterrichts vorzustellen möglich war.

Der Abschluss meines Lehramtsstudiums und der Umzug nach Quilombo führten mich endgültig in den Bildungsbereich ein, dem ich nun seit 20 Jahren durch meine beruflichen Aktivitäten verbunden bin. Bezüglich der dabei gemachten Erfahrungen und Tätigkeiten kann ich sagen, dass es in ihnen einen vereinheitlichenden Aspekt und doch eine Vielfalt gibt. Die Einheit besteht darin, dass alle Aktivitäten direkt auf den Bildungsbereich ausgerichtet sind. Was ich als Vielfalt bezeichnen möchte, ist die Tatsache, dass im Lauf dieser 20 Jahre sich Unterrichts- und Verwaltungstätigkeiten abwechselten.

Die Lehrtätigkeit umfasst den Unterricht in Grundschule, Oberschule und Hochschule sowie innerhalb von Lehrerfortbildungen in unterschiedlichen soziokulturellen Umfeldern. Im einzelnen übte ich zwischen 1978 und 1980 die Lehrtätigkeit an Grund- und Oberschulen in Chapecó aus, dem westlichen Wirtschafts- und Verwaltungszentrum des Bundesstaats Santa Catarina; dann in Quilombo-SC, einer bäuerlichen Gemeinde, deren städtische Bevölkerung zu jener Zeit (1984-87) 2000 Einwohner nicht überschritt, und von 1991 bis 1992 in São José, einer Nachbarstadt von Florianópolis (der Hauptstadt des Bundesstaates Santa Catarina), in am Stadtrand gelegenen Schulen. Die Lehrtätigkeit an Hochschulen übte ich zwischen 1985

und 1988 an der Hochschule Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - FUNDESTE in Chapecó aus; an der Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, in deren Lehrkörper ich gegenwärtig als Koordinator des - innerhalb des Masterkurses für Psychopädagogik notwendigen - supervisionierten Ausbildungspraktikums arbeite; sowie an anderen Hochschulen Santa Catarinas in Veranstaltungen innerhalb der Regelstudiengänge und der Graduiertenstudiengänge.³

Weiterhin nahm und nehme ich an Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer der staatlichen und städtischen Schulen Santa Catarinas teil. Meine Anliegen sind dabei eine kritische Diskussion der Geschichte der Erziehung, der verschiedenen pädagogischen Ansätze und das Bemühen, die pädagogischen Projekte der Schulen und Lehrer mitzustrukturieren.

Diese im Lauf der Jahre erlangten unterschiedlichen Erfahrungen als Lehrender stellten mir sowohl theoretisches wie praktisches Wissen zur Verfügung, um auf verschiedenen Niveaus und in verschiedenen soziokulturellen Lernumfeldern zu unterrichten. Dies erlaubt mir, meine theoretischen Studien zur Erziehung ebenso wie die Unterrichtspraxis zu kontextualisieren.

Meine Verwaltungsaktivitäten bestanden in folgenden Funktionen: städtischer Referent für Erziehung und Unterricht in Quilombo; Vertreter des staatlichen Schulamtes in derselben Gemeinde; Koordinator der Ferienlehramtsstudiengänge⁴ an der FUNDESTE-Chapecó; Direktor des Oberschulwesens im Erziehungsministerium des Bundesstaates Santa Catarina und Allgemeiner Koordinator für Unterricht in derselben Behörde. Augenblicklich übe ich die Funktion eines ständigen Mitglieds im Erziehungsrat des Bundesstaates Santa Catarina aus, eines verfassungsmäßig innerhalb des bundesstaatlichen Erziehungswesen vorgesehenen Organs.

Meine Arbeit von 1980 bis 1986 als städtischer Referent für Erziehung und Unterricht in Quilombo ermöglichte mir, das städtische Grundschulnetz dieser bereits charakterisierten Gemeinde zu koordinieren. Dabei lernte ich in diesen Jahren diese ländlichen Schulen, ihre Schüler und Lehrer gut kennen, und erlebte die Anteilnahme der gesamten Elternschaft, um bei dem Lösen von Erziehungsproblemen und anderer Hindernisse zu helfen. So konnte ich

³ Was in Brasilien “cursos de pós-graduação” sind, entspricht im amerikanischen System den “graduate studies”. Der Ausdruck Graduiertenkurs gibt aufgrund des andergestalteten deutschen Universitätssystems (mit seinen auf das Magisterstudium aufbauenden Graduiertenkollegs) das brasilianisch-amerikanische Modell nur ungenau wieder. Im brasilianischen Kontext erwirbt man in einem Regelstudiengang einen Bachelorabschluss. Als Graduiertenkurse gelten in Brasilien einfache Aufbaukurse (“cursos de especialização”), aber eben auch Master- und Promotionsstudiengänge (Anm. d. Ü.)

⁴ Diese Lehramtskurse richteten sich in erster Linie an bereits unterrichtende Lehrer ohne das vom Gesetz vorgeschriebene notwendige Diplom. Da für diese Lehrer aus geographischen Gründen der Besuch eines

wahrnehmen, welche Schwierigkeiten und die Kreativität diese Kleinbauern bei der Lösung ihrer Gemeinschaftsprobleme zeigten, ihre Form von der staatlichen Seite notwendige Hilfe bei diesen Lösungen einzufordern, ebenso seitens der städtischen Verwaltung, sofern dazu der politische Wille vorhanden war. Ich erlebte auch die innere Anspannung der nicht ausgebildeten Lehrer dieser ländlichen Kleinschulen, die verschiedene Jahrgangsstufen in einem Raum zugleich unterrichteten, wenn sie zwischen einer berufsbegleitenden Ausbildung oder der Entlassung wählen mussten. Und dann der neugefasste Mut desselben Lehrers, wenn er in der Ausbildung neue Realitäten entdeckte, die sein vorheriger Wissensstand zu erreichen ihm nicht erlaubte.

Die Tätigkeit als örtlicher Vertreter des regionalen Schulamtes im Jahr 1987 erlaubte mir meinen Horizont über die jahrgangsübergreifenden Landschulen hinaus zu erweitern, denn die Regierung des Bundesstaates, in deren Zuständigkeit diese Verwaltungstätigkeit auf Gemeindeebene fiel, unterhielt in der Gemeinde Quilombo an den grösseren Siedlungen auf dem Land fünf sogenannte *Escolas Básicas*, Grund- und Mittelschulen von der ersten bis zur achten Jahrgangsstufe⁵, und im Stadtbereich nochmals zwei weitere. Diese Tätigkeit erforderte von mir mich mit der aus rechtlichem und politischen Blickwinkel komplexeren Problematik des staatlichen Schulnetzes auseinanderzusetzen. Die dabei notwendige Begegnung mit Lehrern mit Hochschulbildung - und dadurch an komplexere Beziehungen gerade auch im Arbeitsleben gewöhnt - verlangte von mir neben der pädagogischen auch eine politische Reifung

Die Ämter des Direktors für das Mittelschulwesen und des Leitenden Koordinators für Unterricht im Staatsministerium für Erziehung, letzteres von mir zweimal innegehabt, erforderten von mir aufgrund der Komplexität der Aufgabe am meisten mir neue Kompetenzen durch weiteres Studium anzueignen, um mit den Problemen auf bundesstaatlicher Ebene umgehen zu können.

In der Funktion des Direktors für das Mittelschulwesen hatte ich die Gelegenheit die Einrichtung staatlicher, öffentlicher und kostenloser Oberschulen im ländlichen Raum zu koordinieren, wo ehemals Mittel- und Oberschuljahrgänge nur durch Privatschulen, die Schulgeld erhoben, angeboten wurden. Eine weitere wichtige Aufgabe, an der ich in diesem Zeitraum als Mitglied der leitenden Kommission mitwirkte, bestand darin, eine erste vorläufige Version des Lehrplans des Bundestaates Santa Catarina zu entwerfen.

regulären Hochschulstudiengangs mit täglichem Unterricht unmöglich ist, stellen diese Kurse für sie die einzige Möglichkeit dar, ein Hochschuldiplom zu erwerben.

⁵ Die ländlichen, jahrgangsübergreifenden Schulen boten anders als diese städtischen *Escolas Básicas* nur die ersten vier Schuljahre an.

Als ich zum ersten Mal das Amt des Leitenden Koordinator für Unterricht innehatte, von Ende 1990 bis März 1991, übte ich im Grunde die gleichen Tätigkeiten aus wie jene als Leiter des Mittelschulwesens. Als ich das Amt dann zum zweiten Mal innehatte, zwischen 1995 und 1998, hatte ich die einmalige Gelegenheit die Revision und Vertiefung des Rahmenlehrplans des Bundesstaates Santa Catarina zu koordinieren. Dieser Prozess mündete in die Veröffentlichung der zweiten Version des Rahmenlehrplans Anfang 1998. Dabei koordinierte ich die multidisziplinäre Arbeitsgruppe im Ministerium für Erziehung und Sport, die aus Lehrern des staatlichen Schulwesens bestand, die einen Masterabschluss in den verschiedenen Wissensbereichen des Lehrplans besaßen, und die aufgrund ihres beruflichen Lebenslaufes und eines auf die Vertiefung des Lehrplans ausgerichteten Arbeitsprojektes ausgewählt worden waren. Diese multidisziplinäre Gruppe traf sich alle zwei Monate, um die individuell in den Intervallen durchgeführten Studien zu systematisieren und den notwendigen Dialog zwischen den speziellen theoretischen Studien und der Unterrichtspraxis zu gewährleisten. Ihre Arbeit hatte kollektiven Charakter, damit das angestrebte Resultat eines neuen Rahmenlehrplans sowohl theoretisch besser fundiert als auch für die Lehrer der Staatsschulen Santa Catarinas angenehmer und leichter zugänglich ist. Darüberhinaus war es die Aufgabe der Arbeitsgruppe während dieser Jahre alle Lehrerausbildungsmaßnahmen zu koordinieren und durchzuführen. Im Korpus wird diese Arbeitsgruppe und ihre Aktivitäten im einzelnen noch dargestellt.

Als ständiges Mitglied des Erziehungsrates des Landes Santa Catarina (Conselho Estadual de Educação) habe ich seit 1998 die Möglichkeit direkt in den normativen Aktivitäten des bundesstaatlichen Erziehungswesens mitzuwirken. Diese Aufgabe impliziert ständig diese Einheit als ganze im Auge zu haben - mit ihren Netz aus Grund-, Mittelschulen, öffentlichen und privaten Schuleinrichtungen, und dem Netz von Hochschulen, die auf Stiftungsbasis betrieben werden.

Meine akademische Erfahrung ist für mich unlösbar mit der beruflichen Erfahrung verbunden, denn erstere ist sowohl in Ausbildung wie Berufsausübung gänzlich auf den Erziehungsbereich ausgerichtet. Sowohl das Studium der Sozialwissenschaften als auch die Spezialisierung in "Die Geschichte Amerikas" und der Masterabschluss in Erziehungswissenschaft sind mit Erziehungsfragen verbunden, ebenso wie meine beruflichen Tätigkeiten als Lehrender und Koordinator von Universitätskursen.

Ohne die Bedeutung meines Regelstudiums und meiner Spezialisierung schmälern zu wollen, war es in meiner akademischen Ausbildung doch der von 1992 bis 1994 an der Bundesuniversität Santa Catarina besuchte Masterstudiengang in Erziehungswissenschaft, der

mir eine theoretische Systematik erlaubte und darin eine Analyse meiner Berufspraxis im Lauf der Jahre, ganz zu schweigen davon, dass er mich für eine konsistente Berufstätigkeit im Erziehungswesen sowohl bezüglich von Lehre wie Verwaltungsaufgaben qualifizierte.

Es war der Masterstudiengang, der es mir ermöglichte, mich mit den Wurzeln meiner beruflichen Laufbahn in der Erziehung und Ausbildung der ländlichen Bevölkerung auseinanderzusetzen, und dies unter anderem in einer systematischen Studie zur Beziehung zwischen Land und Stadt, zur unterschiedlichen Geschichte der Erziehung in diesen beiden Umgebungen, sowohl in Brasilien wie in anderen Teilen der Welt; zur über weite Strecken hinweg fehlenden Aufmerksamkeit, besonders in Brasilien, für die ländlichen Bereiche. Diese Analysen erlaubten mir meine Masterdissertation über die Erziehung im ländlichen Raum zu schreiben. Ausgehend von diesem Kurs war es mir auch möglich, in meiner Funktion als Leitender Koordinator für Unterricht im Staatsministerium für Erziehung diese Aufgabe beim zweiten Mal mit einem komplexeren Verständnis der Situation als während meiner ersten Amtstätigkeit auszuüben und mit den Vertretern der Universität einen Dialog von gleich zu gleich zu führen, wenn es darum ging, Aktivitäten durchzuführen und zu koordinieren, die eine Zusammenarbeit mit akademischen Stellen in Brasilien und im Ausland nötig machten. Dies war der Fall bei der Suche nach Beratungsorganen zur Erarbeiten des Rahmenlehrplan; der Organisation von zwei internationalen Kongressen zur Erziehungswissenschaft 1996 und 1998; den Bemühungen, die zur Einrichtung des Projekts Magister führten - einem Projekt der berufsbegleitenden Lehrerausbildung; der Koordination der Lehrerfortbildung em loco; der Einführung und Koordination von Lehrerfortbildung mittels des Fernstudiums unter Einschluss von Videokonferenzen und gedrucktem Material, zu deren Durchführung ein permanenter Austausch mit Vertretern der Hochschulen nötig war.

Die hier skizzierten Aktivitäten forderten mich zu konstanter Lektüre und theoretischen Studien auf, aber sie zeigte mir auch die Notwendigkeit, die theoretischen Studien zu systematisieren. Auch die berufliche Praxis selbst machte mir diese Notwendigkeit immer wieder deutlich, indem sie mich zu neuen intellektuellen Einstellungen zwang, die von mehr größeres Wissen als das bis dato systematisierte verlangten. Meine gegenwärtigen beruflichen Aktivitäten konfrontieren mich permanent mit den allgemeinen Problemen des Erziehungswesens im Bundesstaat Santa Catarina, und das auf einem komplexeren Niveau als wenn ich ausschließlich unterrichten würde, weil die Umsetzung von Entscheidungen, an denen ich von Amts wegen beteiligt bin, nicht nur eine Schulklasse betrifft, sondern alle Schüler und Schularten des staatlichen Erziehungssystems. Die Herausforderung einer Promotion unter Anleitung von Prof. Dr. Bernd Fichtner bedeutet in diesem Moment einen

Meilenstein auf meinem Versuch, mein mit Erziehungsfragen verbundenes Wissen systematisch zu vertiefen.

Mein theoretisches Interesse an der Promotion besteht in der Möglichkeit, systematisch theoretische Studien durchzuführen, die mein Verständnis der Erziehungsprozesses in seinen spezifisch pädagogischen und politischen Aspekten verfeinern. Bezüglich der politischen Aspekte suche ich jenes Wissen zu vertiefen, das mir gestattet das Potential des Staates und seiner Vertreter zu untersuchen und in einer bürgerlichen Gesellschaft Projekte durchzuführen, die an Interessen der unteren sozialen Schichten gebunden sind. In meinem Falle verstehe ich diese Interessen als eng an meine Klassenzugehörigkeit, das heißt an die Interessen einer Arbeiterklasse, gebunden, ebenso wie an meine vergangene und gegenwärtige berufliche und akademische Erfahrung als öffentlicher Angestellter, der im Erziehungsbereich tätig ist und dessen Interessen auf Handlungen der Staatsgewalt abzielen, die vielen zugleich nützen können.

Die hier vorliegende Arbeit resultiert aus den Studien zu meiner Promotion, die sich als Problem gestellt hat die Möglichkeiten und Grenzen herauszufinden unter staatlicher Führung in einer bürgerlichen Demokratie Erziehungsvorhaben entsprechend dem Interesse der unteren sozialen Schichten zu entwickeln. Diese Problem wird zum einen in seinen allgemeinen Aspekten untersucht, vor allem aber in einem konkreten sozialen Kontext analysiert, genauer gesagt durch eine Studie zur Wirkung der Umsetzung des bereits erwähnten Rahmenlehrplans im Bundesstaat Santa Catarina. Diese Analyse wird durch einen Vergleich mit anderen, ähnlichen Projekten - und insbesondere mit der Erziehungs- und Bildungsreform Humboldts im Preußen des 19. Jahrhunderts - historisch kontextualisiert.

Ich untersuchte mit diesem Forschungsgegenstand folgende Fragen: Wie ist die Macht des Staates in einer bürgerlichen Demokratie zu charakterisieren, insbesondere die Macht der Staatsführung über die Individuen, die diesen Staat bilden? Welches Handlungspotential besitzen die Individuen, die den Staatsapparat bilden, hinsichtlich der Verwirklichung von Projekten im Interesse der unteren sozialen Schichten? Wie wird die Unterstützung von und der Widerstand gegen solche Projekte formuliert, a) von bürgerlichen politischen Kräften, b) von politischen Kräften, die vorgeblich diesen Interessen der unteren sozialen Schichten verbunden sind, und c) von Einzelinteressen? Wie lassen sich in Bezug auf Erziehungsprojekte, die bereits umgesetzt wurden oder sich in diesem Prozess befinden, das damit verbundene parteipolitische Bild und die sozialen Bewegungen (seien diese Bewegungen der unteren sozialen Schichten oder nicht) charakterisieren?

Meine Arbeitshypothese bestand darin, von der Möglichkeit auszugehen, Erziehungsprojekte im Interesse der unteren sozialen Schichten innerhalb des staatlichen Apparates bürgerlicher Demokratien zu entwickeln. Diese Hypothese begründe ich mit der Analyse und der Beobachtung des Handelns von Repräsentanten des Staates im Inneren des Staatsapparates von Santa Catarina, insbesondere ihr Handeln bei der Umsetzung eines Rahmenlehrplans, der auf Prinzipien des Historischen Materialismus aufgebaut wurde. Dieser Rahmenlehrplan nimmt offen Bezug auf Antonio Gramscis Ansicht zur politischen Bedeutung des erzieherischen Wirkens, in der die Erziehung und Ausbildung der einfachen Schichten eine Bedingung darstellt, damit diese eine größere Teilhabe an der politischen Macht erlangen oder diese sogar für sich erobern. Außerdem verweist er ausdrücklich auf Wygotsky (1896-1934) und andere Vertreter eines historisch-kulturellen Lernprozesses, die eine Vorstellung des Lernens überwinden wollen, nach der (entsprechend dem liberalen pädagogischen Denken) der schulische Lernprozess bestimmter Kinder langsamer verläuft, weil diese von Natur aus weniger intelligent seien.

Das Forschungsvorhaben bestand darin, den Umsetzungsprozess des Rahmenlehrplans von Santa Catarina in einem historischen Kontext zu analysieren, der von einer Ende der 80er Jahre in Brasilien auf Initiative des Staates im staatlichen Schulwesen erfolgten curricularen Neuorganisation gebildet wird.

Dazu wurde die ausgewertete Bibliographie mit den in Feldforschungen erhobenen Informationen zur Umsetzung des Rahmenlehrplans in Santa Catarina verglichen. Es wurden Texte ausgewertet, die innerhalb des Umsetzungsprozesses des Rahmenlehrplans verfasst wurden, wie zum Beispiel die Texte, die den Rahmenlehrplan selbst bilden, und spätere offizielle Veröffentlichungen zu dem Rahmenlehrplan. Es wurde der Inhalt der Richtlinien und Handreichungen des bundesstaatlichen Ministeriums für Erziehung zur Umsetzung und Weiterführung des Rahmenlehrplans ausgewertet, und es wurde analysiert, inwieweit sich Themen des Rahmenlehrplans mit den Autoren, die diese theoretisch abstützen, in Hochschulveröffentlichungen im Bereich der Erziehungswissenschaft wiederfinden..

Die Vorgehensweise bestand weiterhin darin, zum einen mit den in diese Projekt eingebundenen Erziehungspersonen Interviews durchzuführen, und zum anderen die Resultate der Umsetzung des Rahmenlehrplans bezüglich des Schulbesuches und des Schulerfolges statistisch auszuwerten.

Um den Forschungsgegenstand theoretisch deutlicher zu fassen, griff ich auf Autoren wie Luther, Comenius, Kant und Hegel zurück, die eine Universalisierung der Schulerziehung entweder mit religiösen Begründungen im Falle der ersten beiden oder mit rationalen

Begründungen im Falle der letzteren diskutieren; zudem auf Gramsci, der ein kritisches Verständnis der Beziehung Staat-Gesellschaft fördert; und auf Autoren, die mit der Historisch-Kulturellen Perspektive verbunden werden, wie Wygotsky und seine Mitarbeiter, und von denen ich denke, dass sie am effektivsten zu einer Strukturierung pädagogischer Ansätze beitragen, die tatsächlich den Lernprozess aller fördern und dadurch schulische Benachteiligungen verringern; auf Wilhelm von Humboldt, der nicht nur ein Vertreter des Geistes, sondern auch ein Vertreter praktischer politischer Aktionen war, indem er in Preußen im neunzehnten Jahrhundert die erste Bildungsreform des Westens durchführte, die tatsächlich alle Kinder und Jugendlichen einer Gesellschaft in denselben Ausbildungsprozess vereinen konnte und so entscheidend dazu beitrug, dass die Idee der deutschen Nation Gestalt annehmen konnte.

Der Inhalt meiner im folgenden entwickelten Forschungsarbeit ist in sieben Kapitel unterteilt, der Titel und Inhalte folgendermaßen charakterisiert sind:

1. Die Darlegung des Forschungsgegenstandes, in dessen Kontext ich die unterschiedlichen Vorstellungen untersuchte, die die brasilianische Linke bezüglich des bürgerlichen Staates hervorgebracht hat, und die unterschiedlichen, in Brasilien entwickelten Ansätze bezüglich von Volksbildungsprojekten. Die Gründe für dieses Kapitel liegen darin, dass die brasilianische Linke, was die Beurteilung des Staates angeht, gespalten ist. Während es Gruppen gibt, die der Meinung sind, dass der Staat eine politische Struktur darstellt, die auf politischem Weg erobert werden sollte, sind andere Gruppen der Ansicht, dass sich in dessen Kontext für die Arbeiterklasse nichts Positives gestalten lässt. Ebenso gibt es verschiedene Positionen dazu, was Volksbildungsprojekte seien. So gibt es einerseits die Ansicht, dass nur soziale Bewegungen solche Volksbildungsprojekte gestalten können, während andere Gruppen zugestehen, dass der Staat einen Kontext darstellt, innerhalb dessen diese Projekte strukturiert werden können, sofern sie auf das Interesse aller ausgerichtet sind.

2. Die Entstehung und Konsolidierung des Rechts auf schulische Ausbildung: ein kurzer historischer Abriss der Geschichte schulischer Ausbildung in der westlichen Kultur, in dem ich spezifische historische Momente im Hinblick auf das wachsende Bewusstsein eines allgemeinen Rechts auf Schulbildung untersuche. Diese historische Bewegung ist in zwei Abschnitte unterteilt: vom Altertum bis zum Mittelalter, und von der protestantischen Reformation bis in unsere Tage. Dabei sehe ich die Reformation als den Wendepunkt an, an dem das Recht weniger durch das Recht aller auf schulische Ausbildung abgelöst wurde. Um die Verteidigung dieses allgemeinen Rechts zu illustrieren, analysiere ich im Denken Luthers und Comenius' deren religiös motivierte Begründungen; bei Kant und Hegel in der Vernunft

wurzelnde Begründungen, und bei Humboldt und Gramsci deren politisch motivierte Argumente.

3. Eine kurze Darstellung der Geschichte der Erziehung in Brasilien seit seiner Entdeckung durch die Portugiesen im Jahr 1500, in der ich versuche, die wichtigsten Momente darin hervorzuheben: das Handeln der Jesuiten als Vertreter der katholischen Kirche und der portugiesischen Regierung; die deutsche und italienische Einwanderung und die damit verbundene neue Kultur schulischer Ausbildung; der Einfluss des Positivismus, der mit der republikanischen Bewegung als Antithese zur Pädagogik der Jesuiten eingeführt wurde; die Nationalisierung der Erziehung in den 30er und 40er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts als Reaktion auf die Präsenz der deutschen und italienischen Kultur und als Versuch, die nationale Einheit von einer Nationalsprache her zu konsolidieren; der Aufbau der sogenannten Escola Nova: die Diktaturen von 37 und 64 und die damit verbundenen Ausbildungsreformen.

4. Der Rahmenlehrplan im historischen Kontext der Erziehungs- und Ausbildung in Brasilien. In diesem Kapitel beschreibe ich die Erstellung und Revision dieses Rahmenlehrplans innerhalb der Bewegung zur Reorganisierung der Lehrpläne, die in Brasilien Ende der 80er Jahre einsetzte, als nach Ende der seit 1964 herrschenden Militärdiktatur Teile der brasilianischen Hochschulen in Brasilien den Marxismus in die Erziehungswissenschaften einführten, anfänglich über die Texte Antonio Gramscis, und damit ein Verständnis von Erziehung verbanden, das nach der Hegemonie der Arbeiterklasse strebte.

5. Der Rahmenlehrplan und die Bildungsreform in Preußen. In diesem Kapitel entwickelte ich in aller Vorsicht einen Vergleich zwischen dem Rahmenlehrplan Santa Catarinas als Beispiel für einen curricularen Reformprozess, und der Humboldtschen Bildungsreform in Preußen. Neben den Unterschieden unterstrich ich als gemeinsame Punkte die Schlüsselrolle des Staates, das Handeln von wissenschaftlich hervorragend ausgebildeten Fachleuten, der Bezug zwischen wissenschaftlicher Pädagogik und Erziehungspolitik und der Charakter beider als Volksbildungsprojekte.

6. Der Rahmenlehrplan Santa Catarinas als öffentliches Ausbildungsprojekt. Hier entwickelte ich meine Schlussfolgerungen bezüglich des Forschungsproblems und seiner Beantwortung. In diesem Kapitel lege ich die Argumente dar, die zu beweisen suchen, dass es möglich ist, innerhalb staatlicher Strukturen eine Bildungsreform im Interesse der unteren sozialen Schichten durchzuführen. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass der Staat kein unpersönliches Wesen darstellt, sondern durch Vertreter gebildet wird, von denen viele sehr

wohl im Sinne Gramscis organische Intellektuelle der Arbeiterklasse sein können. Der Rahmenlehrplan Santa Catarinas begründet sich als solch ein Projekt.

7. Eine kurze Analyse der Ausbildungsergebnisse in den letzten Jahren in Santa Catarina. Hier suche ich mit empirischen Daten meine These zu erhärten. Bezüglich der schulischen Ausbildung erhob ich als empirische Daten von unabhängiger Seite bewertete Leistungsnachweise der Schulen Santa Catarinas vor und nach Einführung des Rahmenlehrplans. Um den Einfluss des Rahmenlehrplans auf den akademischen Bereich zu messen, erarbeitete ich eine vergleichende Analyse zu Hinweisen auf seine Autoren in den Bibliographien von einschlägigen wissenschaftlichen Abhandlungen, die an den Universitäten Santa Catarinas und seiner benachbarter Bundesstaaten veröffentlicht wurden.

2. Darlegung des Forschungsgegenstandes

Eine Charakteristik prägt Erziehung und Ausbildung in Brasilien durch ihre ganze Geschichte hindurch, nämlich die Tatsache, dass sie weiten Teilen der Bevölkerung verweigert wird und nur selektiv angeboten wird. Im Verlauf der 500 Jahre, die seit der Entdeckung Brasiliens durch Portugal vergangen sind, finden wir erst in den letzten sechs Jahrzehnten klare Zeichen, dass die staatliche Macht sich präsent zeigt, wenn es um das Angebot schulischer Ausbildung an die Bevölkerung im Allgemeinen geht. In diesen Jahrzehnten erlebte das Land einen gewaltsamen Prozess der Nationalisierung der Ausbildung in den nicht-portugiesischen Einwanderungsgebieten, und verschiedene Bildungsreformen die nacheinander Prinzipien des Positivismus (zu Beginn dieser Periode), der technisch ausgerichteten Escola Nova nach amerikanischen Vorbildern in den sechziger und siebziger Jahren, und des neuen Liberalismus in den Neunzigern.

Neben diesen gesetzlich durchgesetzten Bildungsreformen erschienen im Kontext des Staates und unter seiner Umgehung verschiedene Bewegungen, die das brasilianische Erziehungswesen als ganzes oder in einzelnen regionalen Teilbereichen beeinflussten. Innerhalb dieser Arbeit wird ein ab 1980 einsetzender Prozess mit marxistischer Grundlegung behandelt, der durch politische Bewegungen außerhalb des Staates ins Leben gerufen und später von diesem vereinnahmt wurde. Dieser Prozess wird in seinem nationalen Kontext beschrieben, aber mit kritischer Betonung und Diskussion seines Verlaufs im Bundesstaat Santa Catarina: in Form der Entstehung des Rahmenlehrplans von Santa Catarina, die vom Bundesstaat für die öffentlichen, staatlichen Schulen unter seiner Gesetzgebung koordiniert wurde. Die Forschungsarbeit zur Umsetzung des Rahmenlehrplans, den man als einen

Erziehungsvorschlag im Sinne Gramscischen Denkens charakterisieren kann, und das in mehrfacher Hinsicht: bezüglich seiner politischen Konzeption der Gesellschaft und der Erziehung, seiner historisch-kulturellen Perspektive sowohl was das Verständnis des Menschens wie des Lernprozesses angeht. Diese Umsetzung im Kontext der öffentlichen Schulen wurde unter Leitung verschiedener Sektoren des Staatsapparates entworfen und durchgeführt, und dies stattet sie meines Erachtens mit einer besonderen Bedeutung aus, denn sie erlaubt darüber nachzudenken, welche Möglichkeiten man in einer bürgerlichen Gesellschaft hat, mittels des Staates politische Projekte umzusetzen, die die objektiven Interessen der einfachen Schichten berücksichtigen. Darüberhinaus gestattet sie die Diskussion weitergehender Fragen, die sich dem Denken der politischen Linken in diesem spezifischen historischen Moment in Brasilien und der Welt stellen.

Obwohl bereits in den siebziger Jahren verschiedene linke Gruppen aus dem Erziehungsbereich die Möglichkeit, Volksbildungsprojekte durch öffentliche Schulen auszuführen, mit Frustration betrachteten, dann erscheint dieses Problem sich gegenwärtig noch tragischer zu stellen. Im genannten Zeitraum wurde nämlich zwar die Frage gestellt, ob einem linken Denken verbundene Projekte in bestimmten Kontexten umsetzbar seien, aber eine prinzipielle Möglichkeit dafür wurde nicht bestritten. Zudem wurde das Denken der politischen Linken von rechten Sektoren der Gesellschaft als Gegensatz verstanden und bekämpft, da es ein Risiko für ihre hegemonischen Interessen darstellte. Gegenwärtig aber bemüht man sich mit Ankunft des neoliberalen Denkens die Diskussion in eine andere Richtung zu lenken. Anstatt linkes Denken als eine Bedrohung zu bekämpfen wird dieses von neoliberalen Ideologen als überholt hingestellt, als sinnlos und der Aufmerksamkeit von Menschen unserer Zeit unwürdig. Man versucht bezüglich des liberalen Denkens Einmütigkeit herzustellen und allerhöchstens lässt man einen dritten Weg zu, der oft nur als eine weitere Variante des Liberalismus vorgestellt wird, die dem Liberalismus näher steht als der Sozialdemokratie, die sich vor einigen Jahrzehnten formierte.

Argumente allein scheinen nicht auszureichen, um aufzuzeigen, dass das von den Neoliberalen verachtete Denken lebendig ist und in seinem Handeln Resultate produziert. Außer Argumenten scheint mir bedeutsam, dass man gegenwärtig durchgeführte, aus linkem Gedankengut stammende soziale Projekte hervorhebt und diskutiert.

Die Forschungsvorhaben zur Umsetzung Bildungsprojekten in marxistischer Tradition sind meiner Meinung nach in diesen Kontext einzuordnen, ebenso wie die Diskussion der verschiedenen Themen, die in deren Rahmen angesprochen werden können.

Ein anderer Aspekt, den ich für bedeutsam halte, ist die Tatsache, dass die öffentliche Schulen die Ausbildungsinstitution ist, die die ganze Bevölkerung anzusprechen erlaubt. Auf die öffentliche Schule ausgerichtete Bildungsprojekte sind Projekte, die nicht darauf ausgerichtet sind, nur eine bestimmte Personengruppe zu erreichen. Sie richten sich an alle, was in Brasilien durch einen Verfassungsgrundsatz ausgedrückt ist. Bildungsprojekte im Rahmen der öffentlichen Schule durchzuführen, impliziert deshalb weder, dass man eine neue Infrastruktur aufbauen muss, noch dass man bestimmte Gruppen als Zielgruppen dieser Projekte auswählt. Immer wenn in der Vergangenheit in Brasilien solche Projekte durch nichtstaatliche Institutionen umgesetzt wurden, kennzeichnete diese der Ausschluss weiter Teile der Bevölkerung. Als zum Beispiel die katholische Kirche versuchte, ihren sogenannten kirchlichen Basisgemeinden einen universellen Charakter zu verleihen, endete dies trotz aller gegenläufigen Anstrengungen damit, dass sie weite Teile der einfachen Bevölkerung nicht integrieren konnten, entweder weil sie lutheranischer Konfession waren oder christlichen Freikirchen angehörten, nicht zu sprechen von Spiritisten und nicht religiösen Personen. Der Staat scheint diese Trennungen nicht zu provozieren, vielleicht auch deshalb, weil die Idee Allgemeingut wurde, dass es seine Aufgabe ist, allen Personen eine schulische Ausbildung anzubieten.

Die Arbeit mit Volksbildungsprojekten verweist auf das Konzept der Volksbildung, das in Brasilien keineswegs einmütig beurteilt wird. Geschichtlich gesehen durchlief seine Ausformung im Lauf der Zeit verschiedene Transformationen. In einem eher wörtlichen Sinne kann man darunter die Ausbildung für die Masse verstehen. Andere Bedeutungen fügten sich dieser jedoch hinzu, wie zum Beispiel die einer Erziehung und Ausbildung, die mit den objektiven Interessen der einfachen Schichten verbunden ist. Dieses Begriffsverständnis erlangte von den sechziger Jahren an Bekanntheit und Dominanz. In seinem Rahmen wurden jedoch in Bezug auf die Beziehung zwischen Volksbildung und öffentlicher Schule oder sozialen Bewegungen Varianten formuliert. Genauer gesagt wurde die Möglichkeit oder Unmöglichkeit diskutiert, Volksbildungsprojekte durchzuführen, die an die öffentliche Schule geknüpft sind.

Das in den siebziger Jahren weit verbreitete Verständnis⁶, dass der öffentlichen Schule keine Volksbildungsprojekte übertragen werden können, formuliert eine explizit paradoxe Fragestellung: wenn die öffentliche Schule das Potential besitzt, alle in gleicher Weise zu behandeln und wenn ihr zugleich Volksbildungsprojekte nicht übertragen werden können,

bedeutet dies, dass diese Projekte nicht für die Gesamtheit der Volksschichten geeignet sind, oder dass sie, um für alle Mitglieder dieser Schichten geeignet zu sein, diese Mitglieder entweder einem doppelten Ausbildungsweg unterworfen werden müssen (einem in der öffentlichen Schule, um sich das sozial legitimierte Wissen anzueignen, und einem innerhalb der Volksbewegungen, um sich das ideologische Bewusstsein im Interesse der jeweiligen sozialen Schicht anzueignen) oder von dem sozial legitimierten Wissen, mit dem die Schule arbeitet, weitgehend ausgeschlossen bleiben.

In Santa Catarina existierten und existieren diese unterschiedlichen Verständnisse von Volksbildungsprojekten. Im Laufe der siebziger Jahre und zu Beginn der achtziger Jahre unternahmen nichtstaatliche Institutionen große Anstrengungen, solche Projekte zu strukturieren. Hervorzuheben wären das Handeln der katholischen und lutherischen Kirche durch die Bildung sogenannter kirchlicher Basisgemeinden, innerhalb derer die Diskussion sozialer und politischer Themen von Messen und Gottesdiensten angestoßen stattfand, und die wichtigen Einfluss auf gegenwärtig aktive soziale Bewegungen ausübten, wie zum Beispiel die Landlosenbewegung MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Die kirchlichen Basisgemeinden waren zu Beginn katholische Organisationen, die im Rahmen der Befreiungstheologie entstanden waren. In einigen Regionen Brasiliens, insbesondere in den südlichen Bundesstaaten (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná), wurde die Befreiungstheologie von den progressiven Flügeln der lutherischen Kirche übernommen⁷, die in politischen und seelsorgerlichen Belangen mit der katholischen Kirche zusammenzuarbeiten begann. Die kirchlichen Basisgemeinden erlangten deshalb in diesen Bereichen einen ökumenischen Charakter.

Im Kontext der landesweiten Bewegung für eine Revision des Curriculums Ende der achtziger Jahre übernimmt eine Gruppe von Personen aus dem Erziehungswesen, die mit dem staatlichen Apparat verknüpft ist, die Rolle, ein Projekt auszuführen, das mittels der öffentlichen Schule beabsichtigte, auch die objektiven Interessen der unteren sozialen Schichten zu befriedigen. Aus dieser Bewegung resultiert der Rahmenlehrplan von Santa Catarina, dessen Charakter und Resultate in dieser Arbeit analysiert werden sollen.

Als Forschungsproblem behandle ich die Frage, welche Reichweiten und Grenzen die Entwicklung von Volksbildungsprojekten im Rahmen des staatlichen Apparates in einer

⁶ Zu erklären, dass dieses Verständnis in den siebziger Jahren weit verbreitet war, bedeutet nicht, zu behaupten, dass es definitiv überwunden sei. Es bedeutet schlicht, dass es aufhörte das dominante Verständnis darzustellen, aber es kann sehr wohl in späteren Momenten Folgewirkungen hinterlassen haben.

⁷ Ein Beispiel für diese Aneignung der Befreiungstheologie durch Vertreter der lutherischen Kirche findet sich im Handeln des lutherischen Theologen in Rio Grande do Sul, Walter Altmann, Autor von *Lutero e Libertação* (Luther und Befreiung). São Paulo: Ática, 1994.

bürgerlicher Demokratie besitzt. Obwohl dieses Problem unter allgemeinen Gesichtspunkten behandelt wird, analysiere ich es in einem konkreten Kontext, dem des Bundesstaates Santa Catarina. Im Vergleich mit anderen geschichtlichen Momenten, an denen solche Projekte in anderen Teilen der Welt entwickelt wurden, untersuche ich die Rückwirkungen, die die Umsetzung des bereits erwähnten Rahmenlehrplans verursachte.

Im Rahmen dieser Untersuchung stelle ich folgende Forschungsfragen auf: Wie ist die Macht des Staates in einer bürgerlichen Demokratie zu charakterisieren, insbesondere die Macht der Staatsführung über die Individuen, die diesen Staat bilden? Welches Handlungspotential besitzen die Individuen, die den Staatsapparat bilden, hinsichtlich der Verwirklichung von Projekten im Interesse der unteren sozialen Schichten? Wie wird die Unterstützung von und der Widerstand gegen solche Projekte formuliert, a) von bürgerlichen politischen Kräften, b) von politischen Kräften, die vorgeblich diesen Interessen der unteren sozialen Schichten verbunden sind, und c) von Einzelinteressen? Wie lassen sich in Bezug auf Erziehungsprojekte, die bereits umgesetzt wurden oder sich in diesem Prozess befinden, das damit verbundene parteipolitische Bild und die sozialen Bewegungen (seien diese Bewegungen der unteren sozialen Schichten oder nicht) charakterisieren?

Meine Arbeitshypothese bestand darin, von der Möglichkeit auszugehen, Erziehungsprojekte im Interesse der unteren sozialen Schichten innerhalb des staatlichen Apparates bürgerlicher Demokratien zu entwickeln. Diese Hypothese begründe ich mit der Analyse und der Beobachtung des Handelns von Repräsentanten des Staates im Inneren des Staatsapparates von Santa Catarina, insbesondere ihr Handeln bei der Umsetzung eines Rahmenlehrplans, der auf Prinzipien des Historischen Materialismus aufgebaut wurde. Dieser Rahmenlehrplan nimmt offen Bezug auf Antonio Gramscis Ansicht zur politischen Bedeutung des erzieherischen Wirkens, in der die Erziehung und Ausbildung der einfachen Schichten eine Bedingung darstellt, damit diese eine größere Teilhabe an der politischen Macht erlangen oder diese sogar für sich erobern. Außerdem verweist er ausdrücklich auf Wygotsky (1896-1934) und andere Vertreter eines historisch-kulturellen Lernprozesses, die eine Vorstellung des Lernens überwinden wollen, nach der (entsprechend dem liberalen pädagogischen Denken) der schulische Lernprozess bestimmter Kinder langsamer verläuft, weil diese von Natur aus weniger intelligent seien.

Das Forschungsvorhaben bestand darin, den Umsetzungsprozess des Rahmenlehrplans von Santa Catarina in einem historischen Kontext zu analysieren, der von einer Ende der 80er Jahre in Brasilien auf Initiative des Staates im staatlichen Schulwesen erfolgten curricularen Neuorganisation gebildet wird.

Dazu wurde die ausgewertete Bibliographie mit den in Feldforschungen erhobenen Informationen zur Umsetzung des Rahmenlehrplans in Santa Catarina verglichen. Es wurden Texte ausgewertet, die innerhalb des Umsetzungsprozesses des Rahmenlehrplans verfasst wurden, wie zum Beispiel die Texte, die den Rahmenlehrplan selbst bilden, und spätere offizielle Veröffentlichungen zu dem Rahmenlehrplan. Es wurde der Inhalt der Richtlinien und Handreichungen des bundesstaatlichen Ministeriums für Erziehung zur Umsetzung und Weiterführung des Rahmenlehrplans ausgewertet, und es wurde analysiert, inwieweit sich Themen des Rahmenlehrplans mit den Autoren, die diese theoretisch abstützen, in Hochschulveröffentlichungen im Bereich der Erziehungswissenschaft wiederfinden..

Die Vorgehensweise bestand weiterhin darin, zum einen mit den in diese Projekt eingebundenen Erziehungspersonen Interviews durchzuführen, und zum anderen die Resultate der Umsetzung des Rahmenlehrplans bezüglich des Schulbesuches und des Schulerfolges statistisch auszuwerten.

2.1 Unterschiedliche Konzeptionen des kapitalistischen Staates im Denken der politischen Linken Brasiliens

Was das Verständnis der ökonomischen Beziehung angeht, wird das Denken Marx' als kritische Analyse der sozialen, ökonomischen und politischen Beziehungen im Kontext der liberalen Gesellschaft von seinen Anhängern ziemlich einhellig beurteilt. Doch selbst diesbezüglich existieren bedeutsame Differenzen, wie zum Beispiel zwischen jenen, die allein in den ökonomischen Beziehungen den Antrieb der geschichtlichen Veränderungen und sozialen Dynamik sehen, und jenen, die in diesem Prozess auch politische Determinanten erkennen können. Zwischen beiden herrscht allerdings Übereinstimmung, dass das Denken von Marx das Verdienst besitzt, die Geschichte der Völker von den Scheinvorstellungen befreit zu haben, die frühere Denkweisen ihr übergestülpt hatten, wenn sie (damals wie heute) zu verstehen geben, dass alle im Prinzip gleich und in gleicher Weise frei seien, und dass die soziale Ungleichheit von natürlichen Unterschieden und persönlichen Anstrengungen bestimmt wird.

Die wichtigsten Differenzen beziehen sich jedoch darauf, wie der politische Bereich im Licht Marx'schen Denkens zu beurteilen sei. Diese Differenzen lassen sich durch die Lektüre von Marx durch Lenin in Russland und Gramsci in Italien beispielhaft verdeutlichen. Beide analysierten in ihrer Lektüre die Eroberung der politischen Macht durch die Arbeiterklasse und also die Auflösung der bürgerlichen Machtstruktur.

Lenin hielt dabei diese Eroberung der politischen Macht nur durch eine bewaffnete Revolution für möglich, obwohl diese voraussetzt, dass die Revolutionäre von der Notwendigkeit überzeugt werden müssen, diese durchzuführen. Dies impliziert die Vorstellung, dass die Macht einfach dadurch übernommen werden könne, indem an einem bestimmten Moment die bisherigen Machträger entfernt und durch andere ersetzt werden. Gramsci war der Überzeugung, dass die politische Machtergreifung durch die Arbeiterklasse nicht durch eine bewaffnete Revolution geschehe, sondern dadurch, dass diese Klasse ein bestimmtes Niveau an intellektueller Autonomie entwickle und so für sich entscheiden könne, ob der Weg zur Eroberung der Macht ein gewaltsamer oder ein politischer sei.

Hier ist eine meines Erachtens wichtige Überlegung nötig. Niemand entwickelt Wissen außerhalb seines konkreten In-der-Welt-seins. Das soziale Umfeld, in dem jede Person ihre Interaktionen entwickelt und in dem sie lernt und sich entwickelt, konditioniert ihre Form zu denken und also den Wissensinhalt, den sie produziert.

So hat Lenin die russische Gesellschaft während der Zarenzeit erlebt und damit eine als despotisch zu charakterisierende Regierung, das heißt eine, deren Macht in der Person des Zaren zusammengefasst war. Durch diese Erfahrung internalisierte er dieses Staatsmodell und entwickelte von diesem ausgehend sein Wissen. Wenn man eben die politische Macht in einer Gesellschaft, die von einem Mann regiert wird, in andere Hände übertragen will, so impliziert dies, diesen Mann zu ersetzen, oder mehr noch: die Macht in einer Gesellschaft zu erobern, in der politische Macht zentralisiert ist, bedeutet den Staatsapparat zu übernehmen und in andere Hände zu legen. Daher mag die Vorstellung rühren, dass die Arbeiterklasse nur durch Gewalt die Macht im Staat übernehmen könne. Dies umso mehr, als in einer Gesellschaft, die traditionell eine zentralisierte Macht kennt (das heißt nicht durch die Zufälligkeit einer zeitweiligen Diktatur), der Aufstieg einer neuen Regierung leichter durch die Bevölkerung akzeptiert wird als in einer Gesellschaft, in der Macht traditionell weniger zentralisiert ist.

Gramsci, der die westeuropäischen Gesellschaft erlebte und in ihrem Kontext sich zum Intellektuellen bildete, internalisierte ein anderes Staatsmodell: einen Staat, dessen Macht nicht in einer einzigen Person konzentriert war. Obwohl die westeuropäischen Staaten auch Momente ungeschminkter Diktatur erlebt hatten, war die bürgerliche Macht weder in der Person eines einzigen Regierenden konzentriert, noch im Staatsapparat. Gramsci fasste sich deshalb als Subjekt in einer Gesellschaft auf, in der die bürgerliche Macht über den Staatsapparat hinausgriff, um sich auf die verschiedensten sozialen Institutionen auszudehnen und sich so in das Bewußtsein jeder Person einzuschreiben, die in diesem Staatsmodell lebt.

Angesichts dieser Umstände erkannte Gramsci, dass man intensiv den intellektuellen und ideologischen Aspekt der Massen behandeln müsse, damit die Arbeiterklasse in den westeuropäischen Staatsmodellen die politische Macht erobern könne. Er drängte darauf, dass die Massen sich in solch einer Weise Wissen im Bereich der Wissenschaften und Künste aneignete, dass sie das notwendige Basiswissen erlangten, um die soziale Dynamik des Kapitalismus zu begreifen. Aufgrund ihres Wissens werden die Massen fähig, die Widersprüche des Kapitalismus zu begreifen. Nur indem man ein Phänomen kennenlernt, erwerbe man die tatsächliche Fähigkeit, in Richtung auf dessen Überwindung zu kämpfen.

Gramscis Kritik an der unter dem Minister Gentile eingeleiteten italienischen Bildungsreform zu Beginn des Jahrhunderts, die für die breite Masse im wissenschaftlichen Bereich kaum Lerninhalte vorsah, verdankt sich größtenteils seiner Erkenntnis, dass die Massen mit demselben Lernstoff unterrichtet werden müssten wie die Eliten, denn nur so hätten sie die Möglichkeit, mit letzteren auch im politischen Bereich von gleich zu gleich zu kämpfen.

Gramsci weist in keinem Moment die Möglichkeit zurück, dass der Staat als Erziehender auftreten könne, so wie er auch nicht die Möglichkeit zurückweist, dass es innerhalb des Staatsapparates den Volksschichten verbundene sogenannte Organische Intellektuelle geben könne. Obwohl er berücksichtigt, dass der kapitalistische Staat Interessen besitzt, die in erster Linie an den Erhalt der bürgerlichen Dominanz geknüpft sind, erkennt er dialektisch, dass der Staat weder ein übernatürliches Wesen noch ein Wesen jenseits des Menschen besitzt. Vielmehr ist er eine Institution, die durch Menschen gebildet wird. Er zeichnet sich als ein widersprüchliches Gebilde aus, als eine Synthese, die aus dem Kampf der Klassen resultiert, die in der Gesellschaft existieren, und in dem auf verschiedenen Niveaus Organische Intellektuelle agieren können, die aus der Arbeiterklasse stammen und den Interessen dieser Klasse sich verpflichtet fühlen.

Poulantzas (2000) bekräftigt diese Position Gramscis, wenn er zu bedenken gibt, dass “Staat im Falle des Kapitalismus nicht als intrinsische Einheit verstanden werden darf, sondern, wie übrigens auch im Falle des “Kapitals”, als eine Beziehung, genauer als Materialisierung einer Relation von Kräften zwischen Klassen und Fraktionen innerhalb der Klassen” (130)⁸. Und “in Wirklichkeit durchdringen die Kämpfe der unteren sozialen Klassen den Staat ganz und gar, und dies geschieht nicht, weil eine intrinsische Einheit von

⁸ Wo nicht anders erwähnt, handelt es sich bei den Seitenzahlen der Zitate um Verweise auf die in der Bibliographie angeführten portugiesischsprachigen Ausgaben. Die Übersetzungen der Zitate sind eigens für diese Promotion vorgenommen worden und nicht deutschsprachigen Übersetzungen entnommen. (Anm. d. Ü.)

außen in ihn eindringt. Wenn die politischen Kämpfe, die sich im Staat vollziehen seine Apparate durchdringen, dann deshalb, weil diese Kämpfe bereits im Gewebe des Staates angelegt sind” (143).

Es ist jedoch wichtig, wahrzunehmen dass es nicht genügt, wenn Organische Intellektuelle der Arbeiterklasse als Vertreter des Staates auftreten, obwohl deren Existenz eine Möglichkeit darstellt, den Staat in Richtung des Interesses dieser Klasse zu verändern. Poulantzis (op.cit) bezieht sich auf den Sturz der griechischen und spanischen Militärdiktatur, um die Bedeutung des Handelns dieser Vertreter zu illustrieren. Diese Diktaturen “wurden nicht durch frontal geführte, offene und massive, Attacken gestürzt, wie der organisierte Widerstand in diesen Ländern lautstark erklärt hatte, sondern durch die von eigenen internen Widersprüche und Spaltungen geführten Schläge, in denen die Massen, wenn auch aus der Ferne, den Hauptfaktor darstellten” (155). Gleiches kann man vom Ende der brasilianischen Militärdiktatur von 1964 bis 1985 behaupten. Die Stärkung der Massenbewegungen und die Existenz von diesen Bewegungen verbundenen Elementen innerhalb des staatlichen Apparates waren wichtige Faktoren, sowohl um das autoritäre Regime zu destrukturen, als auch um die folgende demokratische Herrschaftsform aufzubauen.

In Bezug auf die Existenz und das Handeln von Vertretern des Staates, die in ihrer Herkunft und ihrem Interesse den einfachen Schichten verbunden sind, meint der genannte Autor, dass “die Kämpfe der Arbeiterklasse gewaltsam die wirkliche Natur des Staates jenen Vertretern verdeutlichen, die aufgrund ihrer Klassenherkunft gewillt sind diese klarer zu erkennen, und auf diese Weise beträchtlich die inneren Widersprüche, Brüche und gespaltenen Gefühle dieser Vertreter verschärfen” (159). Dies kann so übersetzt werden, dass der Klassenkampf im Innersten des Staates selbst, aufgefasst als eine Institution, existiert.

Diese unterschiedlichen linearen oder dialektischen Vorstellungen des Staates und der Verbindung zwischen Staat und Bürgergesellschaft existieren im Denken der politischen Linken Brasiliens weiterhin nebeneinander. Auf der einen Seite geht der Kampf derer weiter, die den Staat als eine einheitliche, harmonische, lineare und logische Institution auffassen. Dieser Kampf ist dadurch gekennzeichnet, dass er jede Annäherung der Arbeiterklasse an den Staatsapparat abweist, solange diese ihn nicht vollständig in den Besitz nehmen werden könne. Andererseits gibt es die Position derer, die den Staat als eine menschliche, widersprüchliche und dialektische Institution verstehen. Sie sucht, mögliche Freiräume im Staatsapparat auszufüllen und in den verschiedenen Handlungsbereichen des Staates politische Aktionen im Volksinteresse zu garantieren, darunter eben bildungspolitische.

Die unterschiedlichen Ansätze im Denken der politischen Linken, den Staat und seinen Bezug zur Bürgergesellschaft zu verstehen, gewinnen eine spezielle Bedeutung innerhalb dieses Forschungsprojektes zum Rahmenlehrplan Santa Catarinas als eines Volksbildungsprojektes. Dieses Projekt ist einerseits den Interessen der unteren sozialen Schichten verbunden, sich schulisches Wissen anzueignen und zugleich ist es mit Programmen und Aktionen der Regierung identifiziert. Dies im Kontext einer Regierung, die nicht mit einer Partei verbunden ist, die als rein links angesehen wird.

Dies verweist auch auf eine notwendige Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen, die Personen erleben, die aufgrund ihrer ökonomischen Situation als Arbeiter zu beschreiben sind und sich als solche auch in ihrer politischen Situation, nämlich als Vertreter des Staates, verstehen, wenn sie Projekte im Interesse der unteren sozialen Schichten umsetzen, ebenso wie eine Untersuchung der Unterstützung und Restriktionen, die die Personen von rechten und linken politischen Gruppen erfahren, weil sie den Staat nicht bekämpfen.

2.2 Unterschiedliche Auffassungen von Volksbildungsprojekten im Kontext der Bildungsgeschichte Brasiliens

Obwohl die unterschiedlichen Vorstellungen dessen, was Volksbildungsprojekte inzwischen bedeuten, mit dem gesamten geschichtlichen Prozess brasilianischer Bildungspolitik seit der Gründung der brasilianischen Nation verbunden sind, werde ich nicht diesen historischen Prozess in seiner Gesamtheit behandeln. Ich werde einige Aspekte hervorheben, die ich für wichtig erachte, um die verschiedenen und oftmals einander widersprechenden Positionen zu verstehen, die zwischen Gruppen existieren, die als Resultat ihres Handelns Gleiches anstreben, nämlich eine größere Beteiligung der Arbeiterklasse an der politischen Macht, aber die Möglichkeit, dass unterschiedliche Wege zu diesem einen Ziel führen können, leugnen (und bisweilen bekämpfen).

Während der Erarbeitung und Umsetzung des Rahmenlehrplans von Santa Catarina waren diese unterschiedlichen Positionen und ihre Beziehung zueinander ständig präsent. Dies führte in einigen Momenten zu diesem Entwurf feindseligen Reaktionen seitens jener Gruppen, die den mit dem Staatsapparat verbundenen Personen das Recht und die Legitimation absprachen, in ihrer Rede (und viel weniger noch in der Praxis) Positionen zu vertreten, die mit Volksinteressen übereinstimmten. Diese Positionen bildeten sich in einem geschichtlichen Prozess heraus, den ich nun kurz umreißen möchte.

Nachdem Brasilien im sechzehnten Jahrhundert von Portugal kolonisiert wurde, entwickelte sich die Schulbildung entlang zweier Achsen: der portugiesischen Kultur und den Prinzipien des Jesuitenordens. Auf diese Weise wurde sie einerseits durch eine Abkehr von den Prinzipien der Renaissance gekennzeichnet (aufgrund des katholischen Charakters der portugiesischen Nation), und zum anderen durch eine hohe Wertschätzung der sogenannten gebildeten Kultur (was darin resultierte, dass man die Ausbildung in den Humanwissenschaften betonte).

Die Zeiträume, in denen Brasilien portugiesische Kolonie (1500-1808) war, der Sitz des Vereinigten Königreichs von Brasilien, Portugal und Algarve (1808-1822) und Kaiserreich (1822-1889) zeigen keinerlei bedeutsame Veränderungen in der Bildungspolitik, mit Ausnahme vielleicht der dreizehn Jahre im Anschluss an die durch den Marquês von Pombal 1759 erfolgte Ausweisung des Jesuitenordens aus portugiesischem Territorium, während derer anstelle einer den Prinzipien der Aufklärung verpflichteten, gegen Prinzipien der katholischen Kirche gerichteten Bildungsreform (wie in anderen europäischen Staaten, deren Regierungen von der Aufklärung beeinflusst waren, geschehen) keinerlei Bildungsanstrengungen existierten.

Mit der nicht-portugiesischen Immigration, die im neunzehnten Jahrhundert ihren deutlichsten Anstieg erlebte, wurden auch andere Bildungsmodelle ins Land gebracht, die in einem nebenstaatlichen Bereich existierten. Da bis dato das Schulangebot auf den städtischen Bereich beschränkt war, und diese neuen Immigranten aus den Traditionen ihres Ursprungslandes die Einsicht in die Notwendigkeit einer Schule mitbrachten, gründeten sie in den ländlichen Regionen, in die viele einwanderten, ihre eigenen Schulen, mit eigens mitgebrachten (oder improvisierten) Lehrern, die Sprache und Kultur des Ursprungslandes unterrichteten.

Mit Beginn der Republik (1889) lösten mehrere Bildungsreform einander ab, die trotz ihrer Bemühungen, die Grundlagen zu überwinden, auf denen bis dato die Bildungsvorstellungen ruhten, bis heute nicht ganz erfolgreich waren. Zu Beginn der Republik (1891) suchte die erste und in ihrem Anspruch grundlegende Bildungsreform den humanistisch gelehrten Charakter der brasilianischen Ausbildung durch einen wissenschaftlichen zu ersetzen. Unter stark positivistischem Einfluss versuchte diese Reform den Unterricht in den wissenschaftlichen Fächern von Beginn der schulischen Ausbildung an einzuführen und ihm einen Vorrang gegenüber dem Literaturunterricht einzuräumen. Darüber hinaus bemühte sie sich, wissenschaftliche Institute zu gründen, um so die wissenschaftliche Forschung im Land zu fördern. Während diese Bemühung bezüglich der wissenschaftlichen

Forschung erfolgreich waren, konnten sich der Vorrang der wissenschaftlicher Inhalte im schulischen Bereich nicht sofort durchsetzen. Dessen jesuitische Tradition wurde nicht so schnell gebrochen.

Bezüglich des Zeitraums des Estado Novo (die als Diktatur verstandene Zeit zwischen 1937 und 1945) halten wir folgende Aspekte für wichtig: die Nationalisierung der Ausbildung, die zu einer Zerstörung der Bildungsinitiativen der Immigranten führte, und die portugiesische Sprache als obligatorische Unterrichtssprache einführte; die Erweiterung des Schulangebots im ländlichen Raum, um den Schulen der Immigranten entgegenzuwirken und die Landflucht zu stoppen, die größer war als der Zuzug, den die Städte arbeitsstellenmäßig auffangen konnten; die Einführung eines zweigliedrigen Bildungssystems, mit der Gründung von Berufsschulen für die Arbeiterklasse, neben auf den Hochschulzugang vorbereitenden Schulen; die Einführung in diesem Zeitraum der Prinzipien der sogenannten Neuen Schule (escola nova) erweiterte das Bildungsangebot und trug zu einer Veränderung innerhalb der Bildungsprinzipien bei, weg von der Memorisierung von Kenntnissen hin zu einer Ausbildung, die auf persönliche Beziehungen aufbaute, und den Schüler als Individuum betonte, was zugleich eine Schwächung des curricularen Lerninhaltes bedeutete.

Ein weiterer Zeitraum der Diktatur (1964-1985), diesmal von Militärregierungen bestimmt, die Teil einer Militarisierung der lateinamerikanischen Regierungen war, um so auf diesem Kontinent die politischen und wirtschaftlichen Interessen der kapitalistischen Ökonomien der nördlichen Halbkugel zu garantieren, prägte die Ausbildung durch deren Technisierung, was hier bedeutet, dass sie die Ausbildungstechniken über die curricularen Inhalte setzte. Zugleich bedeutete sie eine erzwungene berufliche Ausrichtung der Mittelschule und ein eiserne ideologische Kontrolle des Bildungswesens (wie der gesamten Gesellschaft), die Bildung nur innerhalb der Prinzipien zuließ, die von der Regierung und den ökonomischen Gruppen, in deren Dienst sie stand, abgesegnet worden waren.

Während dieses Zeitraums wurde das Denken der brasilianischen Linken bezüglich schulischer Bildung zunehmend skeptischer. Unter dem Einfluss von Autoren wie Bourdieu, Passeron und Althusser begannen brasilianische Erziehungswissenschaftler und Praktiker aus dem Erziehungswesen darüber zu diskutieren, ob Bildungsprojekte für die breiten Schichten anstatt innerhalb der öffentlichen Staatsschulen notwendigerweise besser innerhalb sozialer Volksbewegungen anzusiedeln sind. Sie meinten, dass die öffentliche Schule aufgrund ihrer Verbindung mit dem Staat unter keinen Umständen aufhören könnte, ein ideologischer Apparat in den Händen der Bourgeoisie zu sein, die auch den Staat kontrolliert. Innerhalb

sozialer Volksbewegungen gäbe es jedoch die Bedingungen, frei von dem Einfluss und den ideologischen Auflagen der Bourgeoisie zu handeln.

Es ist wichtig hervorzuheben, dass diese These zu einer Zeit entwickelt wurde, als die öffentlichen Schulen Brasiliens von der herrschenden Militärregierung rigoros überwacht wurden. Die grundlegende Skepsis, was die Möglichkeit anbelangt, Volksbildungsprojekte innerhalb der öffentlichen Schulen zu entwickeln, findet hierin eine momentane Berechtigung. Das Problem besteht darin, dass diese These eine solche Allgemeingültigkeit anstrebte, dass für viele Erziehende auch nach Ende der Militärdiktatur die Vorstellung Wahrheitsrang besitzt, nur soziale Volksbewegungen könnten im Sinne einer Befreiung der Unterdrückten bildend wirken. In einer öffentlichen Schule zu arbeiten stellt für solche Vertreter linken Denkens eine ausgesprochen paradoxe Situation dar, denn obgleich sie in dieser Schule ihre tägliche Routine verbringen, können sie innerhalb ihrer keinerlei Möglichkeiten erkennen, für das, woran sie ideologisch glauben, wirksam zu arbeiten.

Es ist auch wichtig hervorzuheben, dass diese These sich vermittels der Aktivitäten von katholischen Seelsorgeorganisationen verbreitete. Während eines Großteils des Zeitraum der Militärdiktatur in Brasilien stellte die katholische Kirche die Organisation dar, die dem Widerstand gegen das Regime am breitesten Raum gab, neben der damals allein zugelassenen Oppositionspartei MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Weil die sich offen als links bekennenden politischen Parteien in die Illegalität gezwungen worden waren und die Gewerkschaften von der Regierung kontrolliert wurden, fiel der katholischen Kirche mit ihrer damals linkem Gedankengut empfänglichen Kirchenführung⁹ die Rolle zu, zum Sprachrohr derer zu werden, deren Stimme zum Schweigen gebracht worden war.

Es war dies nicht das erste Mal, dass der brasilianische Klerus einen Diskurs der politischen Linken führte. Zu anderen Zeiten und aus anderen Motiven hat diese Institution bereits einen ähnlichen Diskurs vorgetragen. Man kann die Zeit Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre als Beispiel zitieren. In dieser Zeit produzierte die industrielle Entwicklung im Land in großer Zahl eine städtische Arbeiterschaft und eine studentische Masse. In dem Maße, indem gewerkschaftliche und anarchistische oder kommunistische politische Organisationen ihren Einfluss auf diese Arbeiter- und Studentenschaft auszudehnen trachteten, bemühte sich die katholische Kirche dies mit von ihr organisierten Bewegungen zu

⁹ Während des Pontifikats von Paul VI bildete und konsolidierte sich in Lateinamerika eine neue theologische Tendenz, die Befreiungstheologie, die sich darum bemühte, die sogenannten Heiligen Schriften und die Kirchendoktrin von der konkreten sozialen Problematik des lateinamerikanischen Volkes zu interpretieren, und sich dazu auch marxistischer Analysen bediente. Diese theologische Bewegung wurde durch Johannes Paul II destrukturiert, während dessen Pontifikat für Lateinamerika konservative Bischöfe ernannt wurden und kritische, linke katholische Denker wie der brasilianische Theologe Leonardo Boff zum Schweigen verurteilt wurden.

tun wie etwa der katholischen Gewerkschaft, der Katholischen Arbeiterjugend (JOC), der Katholischen Universitätsjugend (JUC), der Katholischen Studentenjugend (JEC), und der Katholischen Landjugend (JAC). Es muss unbedingt hervorgehoben werden, dass das politische Engagement des linken Flügels der Kirche ihre Motive zum großen Teil in diesem Wettstreit um Einfluss auf die Studenten- und Arbeiterschaft fand, und nicht in genuin politisch zu nennenden Überzeugungen im Sinne der Arbeiterklasse.

Als Ende der siebziger Jahre das politische Militärregime die ersten Zeichen einer Öffnung aufwies, bemühte sich die katholische Kirche erneut energisch, Einfluss auf die Arbeiterschaft zu gewinnen als nämlich in der Erzdiözese São Paulo – dem industriellen Zentrum des Landes – unter ihrem Einfluss und somit ohne eine vorrangig kommunistische Vision oder Ausrichtung die Bewegung zur Gründung der Arbeiterpartei (PT – Partido dos Trabalhadores) entsteht.¹⁰

Mit der Demokratisierung des Landes von 1985 an gewann eine Bildungsdiskussion an Gestalt, die bereits zuvor in den letzten Jahren der Diktatur schüchtern, weil in unterdrückter Form, geführt worden war. Ohne dass irgendeine Änderung in der Gesetzgebung in Bezug auf curriculare Fragen vorgenommen worden wäre, veränderte die Einführung von sozialem Denken verbundenen Texten in den Erziehungsbereich diesen selbst. Wenn es auch keine sofortige Veränderung der Bildungspraxis gab, wurde doch zumindest eine offene Diskussion bestimmter Denkrichtungen angestoßen, die vorher nur unterdrückt und im Untergrund geführt werden konnte.

Marxistische Ansätze in der Bildungsdiskussion drangen zu dieser Zeit vermittelt durch die Texte Antonio Gramscis (1891-1937) und einiger anderer, ähnlich ausgerichteter Autoren nach Brasilien. Einige brasilianische Erziehungswissenschaftler wirkten als deren Interpreten und verbreiteten deren Ideen. Aus diesem Grund kennzeichnet die Überlegungen zur Bildung in den letzten Jahrzehnten aus marxistischer Sicht in Brasilien die Einsicht in die enge Verknüpfung von Bildung und Politik, und daraus resultierend die Bedeutung, die breite Masse der Bevölkerung unter den gleichen Bedingungen wie die Eliten auszubilden, da dies einen Weg darstelle, damit diese Klasse eine neue politische, ihren Interessen verbundene Hegemonie herstellen könne.

Dieses Denken ließ in relativ kurzer Zeit den Untergrund hinter sich und gewann institutionelle Legitimität. 1986 erlangten die politischen Gruppen mit einer mitte-links Ausrichtung bei den Parlaments- und Regierungswahlen in den Bundesstaaten einen breiten

¹⁰ Es ist wichtig wahrzunehmen, dass die brasilianische Linke, ob kommunistisch oder nicht, historisch immer das städtische Umfeld betonte, und den ländlichen Bereich als perifer behandelte.

Sieg. Dies ermöglichte in einem Großteil der brasilianischen Bundesstaaten vielen Lehrenden den Zugang zu Regierungsämtern, die sich an der Bildungsdiskussion mit marxistischen Positionen beteiligten. Die Bewegung zugunsten einer neuen Perspektive des Lehrplans fand deshalb in den offiziellen Instanzen der damaligen bundesstaatlichen Regierungen wohlwollende Aufnahme, so dass von 1987 bis 1991 mit offizieller Unterstützung in weiten Teilen des Landes neue Lehrpläne und Rahmenrichtlinien entworfen wurden.

Der in verschiedenen bundesstaatlichen Erziehungsministerien erfolgte Aufstieg von in Gramsci geschulten Erziehenden an die politische Macht, überwand zumindest teilweise die Vorstellung, in der öffentlichen Schule könne man keine Bildungsprojekte für die breite Masse entwickeln. Im Gegenteil, man unternahm Anstrengungen, um zu konkret diese Möglichkeit zu beweisen, indem man die öffentliche Schulbildung im Sinne der Historisch-Kulturellen Perspektive reorganisierte.

In diesem Kontext entwickelte man die erste Version des Rahmenlehrplans von Santa Catarina. Er war das Resultat von Diskussionen und systematischer Analyse unter der Koordination des bundesstaatlichen Erziehungsministeriums in dem Zeitraum von 1988 bis 1991, zu einem Zeitpunkt, als man beabsichtigte, ausgehend von den auf dieser Perspektive aufbauenden Bildungsentwürfen dem schulischen Lehrplan in Santa Catarina eine gewisse Einheit zu geben. Dieser Prozess ereignete sich im Kontext einer Regierung, die von jenen politischen Kräften gebildet wurde, die während der zweiundzwanzig Jahre dauernden Militärdiktatur der Opposition verbunden waren. Dazu gehörten Sektoren mit marxistischer Tradition, was im Kontext der Regierungsaktivitäten selbst die Lektüre und Diskussion von Marxschen Texten und anderer marxistischer Theoretiker gestattete, in erster Linie Gramsci und Wygotsky. Es handelt sich dabei um die 1986 gewählte Regierung, die unter Führung der PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) von März 1987 bis März 1991 regierte.

1995 wurde die systematische Diskussion des Lehrplanentwurfes in Santa Catarina erneut unter der Koordination des Erziehungsministeriums wiederaufgenommen, mit dem Ziel, ihn zu überarbeiten und zu verbessern.

Dazu wurde offiziell eine multidisziplinäre Gruppe gebildet, die aus Spezialisten und Mestres¹¹ bestand, die im öffentlichen Schulsystem arbeiteten und anhand ihres beruflichen Lebenslaufes und eines Arbeitsprojekts ausgewählt worden waren.

¹¹ Spezialisten und Mestres sind Bezeichnungen für über das Regelstudium hinausgehende akademische Abschlüsse. Spezialisten absolvieren eine Graduation *latu sensu*, und Mestres einen Masterstudiengang. (Anm. d. Ü.)

Die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe konnten die Hälfte ihres Stundendeputats für diese Arbeitsgruppe, die Revision und Verfeinerung des Rahmenlehrplans aufwenden. Alle zwei Monate wurden von ihnen Arbeitstreffen organisiert, in denen die einzeln erarbeiteten Arbeitsergebnisse kollektiv systematisiert wurden. Daraus resultierte eine neue Auflage des erwähnten Rahmenlehrplans, die verschiedene Versionen durchlief, die immer mit den im Klassenraum tätigen Lehrern diskutiert wurde. Aufgrund dieser Systematik war es möglich, ein theoretisch fundiertes und gleichzeitig an die pädagogische Praxis des öffentlichen Schulsystems angelehntes Resultat zu formulieren.

Die Implementierung dieses Entwurfs erfolgte durch einen breitangelegten Prozess der Lehrerfortbildung, in dem die Lehrer je nach Wissensgebiet entweder Kurse direkt besuchten oder an Videokonferenzen teilnehmen, die in allen Schulen am selben Tag durchgeführt wurden.

Die Verminderung der Schulaussteigerquote in den ersten zehn Jahren nach Implementierung des Lehrplanentwurfs von 10,42% auf 5,13% und die der Wiederholungsquote von 18,95 % auf 14,76% zeigt, wie sich im öffentlichen Schulsystem die Qualität des Unterrichts verbesserte. Obwohl es auch andere Faktoren geben mag, die dazu beitragen, so muss doch festgehalten werden, dass das Studium des Rahmenlehrplans und die veränderte Haltung vieler Erziehender bezüglich des Unterrichtsprozesses Entscheidendes zu dieser qualitativen Veränderung im staatlichen Schulwesen beitrug.

Dabei muss hervorgehoben werden, dass dieser Prozess aus einer veränderten pädagogischen Praxis resultierte und resultiert, die den Lernprozess und die politische Bedeutung schulischen Lernens seitens der breiten Volksschichten neu versteht. Und andererseits wurde dieses Verständnis nur durch die von den Lehrern des öffentlichen Schulwesens Santa Catarina geführten Diskussionen der eigenen schulischen Unterrichtspraxis möglich.

Um den genannten Entwurf zu implementieren, setzte man methodologisch und konzeptuell nicht darauf, die existierenden Erziehungs- und Ausbildungspraktiken durch eine andere, entgegengesetzte Form der Bildung und Erziehung zu ersetzen. Vielmehr setzte man auf eine Diskussion der existierenden Praktiken, ihrer theoretischen Fundamente und praktischen Konsequenzen, sowie der Perspektiven, die sich ausgehend von einer Übernahme des historisch-kulturellen Lernkonzepts dafür öffneten, den Zugang zu schulischer Ausbildung universell zu ermöglichen.

Dabei muss hervorgehoben werden, dass dieser Prozess aus einer veränderten pädagogischen Praxis resultierte und resultiert, die den Lernprozess und die politische

Bedeutung schulischen Lernens seitens der breiten Volksschichten neu versteht. Und andererseits wurde dieses Verständnis nur durch die von den Lehrern des öffentlichen Schulwesens Santa Catarina geführten Diskussionen der eigenen schulischen Unterrichtspraxis möglich.

Um den genannten Entwurf zu implementieren, setzte man methodologisch und konzeptuell nicht darauf, die existierenden Erziehungs- und Ausbildungspraktiken durch eine andere, entgegengesetzte Form der Bildung und Erziehung zu ersetzen. Vielmehr setzte man auf eine Diskussion der existierenden Praktiken, ihrer theoretischen Fundamente und praktischen Konsequenzen, sowie der Perspektiven, die sich ausgehend von einer Übernahme des historisch-kulturellen Lernkonzepts dafür öffneten, den Zugang zu schulischer Ausbildung universell zu ermöglichen

3. Die Entstehung und Konsolidierung des allgemeinen Rechts auf Schulbesuch: ein kurzer Abriß der Geschichte der Bildung im westlichen Kulturkreis seit der protestantischen Bildungsreform

Das in dieser Arbeit vorgestellte Problem - Erarbeitung, Revision und Einführung des Lehrplanentwurfs von Santa Catarina als Beispiel staatlicher Politik in einem Bundesstaat der Brasilianischen Föderation im letzten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts - verlangt eine lokal und zeitlich begrenzte Analyse. Obwohl dieses Problem lokal und zeitlich begrenzt ist, kann man es aber nicht allein aus sich heraus verstehen. Vielmehr muss es im Kontext der Bildungsgeschichte in der westlichen Hemisphäre verstanden werden, denn es stellt auf seine Weise eine Synthese der darin ausgedrückten Tradition dar.

Da das analysierte Phänomen im weiteren Sinne mit einer sozialistischen und im engeren Sinne mit der sogenannten Historisch-Kulturellen Perspektive verbunden ist, und weil weiterhin diese beiden Perspektiven, was die Schulausbildung angeht, diese eben aufgrund ihrer Funktion als Mittel zur Sozialisierung des angesammelten Wissens wie auch zum aktiven Wissenserwerb als ein allgemeines Recht begreifen, versuche ich das vorgestellte Problem im geschichtlichen Kontext der Entstehung und Konsolidierung des allgemeinen Rechts auf Schulbesuch zu situieren. Es geht dabei nicht darum, diese Geschichte als Ganze zu rekonstruieren, sondern einzelne Momente hervorzuheben, an denen deutlich wird, wie in verschiedenen Gesellschaften, ihren politischen und intellektuellen Führern, sich die Einsicht in die Notwendigkeit einer allgemeinen Schulbildung entwickelte.

Innerhalb dieses Textes beziehe ich mich dabei auf die Zeit ab der protestantischen Reformation, die das Recht aller auf Wissen mit dem Recht auf Seelenheil begründet und so mit dem Konzept, Schulbildung stelle ein Angebot an eine Minderheit dar, bricht.

Obwohl solch ein allgemeines Bildungsangebot erst mit den liberalen Revolutionen gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts tatsächlich verwirklicht wurde, datieren die ersten Dokumente in der Bildungsgeschichte der westlichen Welt zur Nützlichkeit und Notwendigkeit einer allgemeinen Schulbildung aus der Zeit der protestantischen Reformation.

Deswegen greifen wir auf diese zugleich religiöse und politische Bewegung zurück, insbesondere auf jene Schriften Luthers, die direkt sich zur Erziehung äußern, denn in ihnen finden sich seine strategisch wichtigen Positionen hinsichtlich der Bedeutung der allgemeinen Schulbildung von deutschen Kindern und Jugendlichen für die Zukunft dieses Volkes. Die Bedeutung Luthers besteht im Rahmen dieser Arbeit darin, als einer der Ersten den politischen und strategischen Nutzen eines allgemeinen Zugangs zu schulischer Bildung erläutert zu haben. Davon handelt eben gerade auch der Forschungsgegenstand dieser Arbeit, nämlich der Rahmenlehrplan des Bundesstaates Santa Catarina.¹²

Es folgt anschließend eine Darstellung der Bedeutung von Jan Amós Comenius als ein Denker und Pädagoge, der mithilfe, das Bewusstsein von dem Recht aller auf schulische Bildung zu festigen. Dabei ging er über die einfache Darstellung der Bedeutung dieses Rechts hinaus, indem er nach Unterrichtsmethoden suchte, die auch gewährleisten könnten, dass alle Wissensinhalte allen zu Bildenden vermittelt werden. Gerade in diesen methodischen Überlegungen hinsichtlich einer Universalisierung des Bildungsprozesses liegt Comenius Relevanz im Rahmen dieser Arbeit.

Die Gedanken Kants und Hegels werden in dieser Arbeit dazu herangezogen, eine philosophisch konsistente Einsicht in den Bildungsprozess im allgemeinen und den schulischen Bildungsprozess im besonderen zu gewinnen. Auch wenn beide Denker am Ende des achtzehnten und Beginn des neunzehnten Jahrhunderts gelebt haben, so weisen sie in ihren Texten auf Probleme hin, die den im zwanzigsten Jahrhundert von Vertretern des historisch-kulturellen Bildungsansatzes aus sozialistischer Perspektive untersuchten ähneln. Die Bedeutung eines Rückgriffs auf das Denken von Kant und Hegel liegt im Rahmen dieser Untersuchung eines Rahmenlehrplans darin deutlich zu machen, dass bereits vor Marx sich Autoren mit Konzepten beschäftigt haben, in denen Arbeit auf Bildung bezogen und die grundlegende Rolle des Anderen im Bildungsprozess durchdacht wird.

¹² Siehe zur Bedeutung Luthers in diesem Rahmen insbesondere Cambi, 1999.

Das Denken und die politische Handlungsentscheidungen Humboldts, in denen die Schulbildung als staatliche Politik eine strategische Funktion erhält (nämlich die Ausbildung und Festigung einer deutschen Nation), werden eben als staatliche Politik und darin direkt in ihrer Verbindung auf den Gegenstand dieser Untersuchung behandelt.

Die Beziehung zwischen Erziehungswissenschaft und politischem Handeln, die Rolle von Theoretikern und Praktikern bei der Erarbeitung eines Bildungsprogrammes, das sind Punkte die in dieser Arbeit bedeutsam werden, da sie als Schnittpunkte zwischen Humboldts Handeln und dem konkreten Forschungsgegenstand erkannt wurden.

Zuletzt wird der sozialistische Bezugsrahmen, innerhalb dessen im zwanzigsten Jahrhundert Bildung gedacht wurde, in dieser Arbeit ausgehend von Überlegungen Gramscis analysiert. Die eindeutige Beziehung zwischen Bildung und Politik, die dieser Autor herstellt, begründet die Bedeutung seiner Schriften für die gegen Ende der achtziger Jahre in Brasilien einsetzende Bewegung zur Reformulierung der Rahmenlehrpläne, und in deren Kontext sich auch der Rahmenlehrplan Santa Catarinas einfügt.

3.1 Die protestantische Reform und die Schulbildung

Die religiöse Reformation zu Beginn der Moderne brach mit der Tradition, nur eine kleinen sozialen Gruppe schulisch auszubilden. Die Gesellschaften, die mit der römischen Kirche brachen und reformierte christliche Überzeugungen übernahmen, nahmen damit auch eine andere Haltung in Bezug auf die Schulbildung ein. Anders als die katholische Kirche, die während des Mittelalters ein auf die Ausbildung einer Minderheit ausgerichtetes Bildungssystem unterhielt und dieses Modell in den weiterhin von ihr dominierten Gesellschaften auch nach der Reformation beibehielt, arbeiteten die reformierten Kirchen mit einer universellen Vorstellung schulischer Bildung.

Die Feier der Liturgie in den jeweiligen Nationalsprachen und die jeweiligen Übersetzungen der Heiligen Schrift, die so charakteristisch sind für Gesellschaften, die reformiert religiöse Überzeugungen annahmen, bedeuteten einen Bruch mit dem Latein als kirchlicher Sprache und mit dem mysteriösen Charakter von Liturgie und Heiliger Schrift, denn deren Verständnis hörte nun auf ein Privileg jener wenigen zu sein, die Latein studiert hatten. Sie bedeuteten auch einen Bruch mit der religiösen und politischen Dominanz der römischen Kirche über die Regierungen und Völker dieser Länder.

Die Entlateinisierung der reformierten Kirchensprache, besonders durch die in den jeweiligen Nationalsprachen gedruckte Bibel, war einer der entscheidenden Faktoren zur Alphabetisierung dieser Gesellschaften, denn die Existenz einer Bibel in der Nationalsprache erlaubte zum ersten Mal, dass alle sie lesen könnten, sofern sie nur lesen konnten. Das Handeln Martin Luthers in Deutschland war typisch für diese neue Einstellung gegenüber der Bildung, die nun als ein Recht aller verstanden wurde.

In diesen Gesellschaften veränderte sich auch das Ziel der Schulbildung. Da sie nicht mehr das Ziel hatte, ausnahmslos Führungspersonen auszubilden, weder für die griechische Bürgerschaft noch für die römische Patrizierschicht, weder für den bürokratischen Staatsapparat der mittelalterlichen Staatsgebilde noch für die Kirche, gewann sie einen universellen Charakter, vor allem im Hinblick auf zwei Zielsetzungen. Es galt erstens, die Möglichkeit der Lektüre der Heiligen Schrift durch alle Personen in der Nationalsprache zu sichern, was eine genauere Kenntnis der christlichen Doktrin bedeutete und damit eine höhere Wahrscheinlichkeit, Vergebung und ewiges Leben zu erlangen. Zweitens sollte eine Nationalsprache geschaffen werden, die über die regionalen Unterschiede und Dialekte hinweg die nationale Einheit in einer Sprache und einer Kultur ausdrückt. In diesem Kontext ist auch die Ausbildung eines autonomen nationalen Bewusstseins in diesen Gesellschaften zu verstehen, und deren klare sprachliche, kulturelle und politische Abwendung von Rom.

Die Reformation unterstützte nicht nur die Ausbildung eines autonomen Nationalbewusstseins, sondern auch die Einsicht in die Autonomie der Individuen. Der Bruch mit der Vorstellung, der Priester sei der unabdingbare Vermittler zwischen dem Menschen und Gott, die unter anderem bewirkte, dass in den reformierten Kirchen die Einzelbeichte abgeschafft wurde und die direkte Kommunikation zwischen Individuum und Gott als Möglichkeit erkannt wurde, weist auf diese wachsende Unabhängigkeit des Individuums, wenn auch nicht von Gott so doch von der Kirche, hin. Dieser Bruch bedeutet auf jeden Fall einen wichtigen Beitrag der Reformation zur Entstehung eines autonomen Bewusstseins in den Individuen.

Ein so gestärktes Individuum machte seinen Einfluss auch jenseits der Sphäre des Bewusstseins geltend. Es trug deutlich zur Ausbildung des Kapitalismus bei, den Weber (1864-1920) hellseherisch den Modernen Kapitalismus nannte. In diesem Punkt ist es jedoch wichtig, eine vorsichtige Haltung einzunehmen und festzustellen, dass die Beziehung zwischen Reformation und Modernem Kapitalismus nicht unilinear im Sinne von Ursache und Wirkung ist, sondern dass es schlicht einfacher ist, die Genese des Kapitalismus im Kontext der Staaten, die der Reformation folgten, zu verstehen. Man kann zugeben, dass die

Reformation alleine aus sich heraus nicht den Modernen Kapitalismus produzierte, sondern dass vielfältige historische Bedingungen ihn bestimmten. Die Staaten der Reformation hatten jedoch die kulturellen Möglichkeiten, ihn zu übernehmen und wirksam durchzusetzen, während dies nicht mit der gleichen Leichtigkeit in den katholischen Gesellschaften der Zeit möglich war.

Es ist allerdings wichtig, sich daran zu erinnern, dass die protestantischen Nationen seit Beginn der Moderne sich in Richtung auf eine Universalisierung der Schulbildung bewegten, zumindest was deren Grundfertigkeiten Schreiben, Lesen, und Rechnen angeht, und dass sie die ersten waren, die die Industrielle Revolution durchführten und den Kapitalismus schrittweise konsolidierten. Schulbildung, Betonung der Naturwissenschaften und der naturwissenschaftlichen Forschung stellten dabei wichtige Faktoren dar, die den Beginn der Industriellen Revolution erleichterten. Die katholischen Nationen, insbesondere Spanien und Portugal, hielten an einem Schulbildungssystem fest, das eindeutig darauf ausgerichtet war, Führungskräfte auszubilden, und gleichzeitig die Naturwissenschaften vernachlässigte (ein Einfluss der Renaissance). Sie hielten an einer Schulbildung fest, die sich auf Rhetorik und Literatur stützte. Gleichzeitig hielten sie daran fest, dass der Handel die Quelle des Reichtums darstelle, und wurden in dem Moment der Industrialisierung von den protestantischen Nationen ökonomisch überflügelt.

3.2 Luther und eine Schulbildung für die deutsche Nation

Die Schrift *An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte in deutschen Landen, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*, die Luther (1483 – 1546) im Jahr 1524 schrieb, enthält eine eindeutige, religiöse, allgemeinpolitische und bildungspolitische Position bezüglich der Angemessenheit und Notwendigkeit, schulische Ausbildung zu universalisieren. Als Deutscher und religiöser Führer, der mit Rom im Streit lag, schlägt er diese Universalisierung als Möglichkeit vor, die durch die Dominanz des katholischen Kleruses und die damit verbundene kulturelle Benachteiligung verursachte Ignoranz des deutschen Volkes zu beenden. Als religiöser Führer findet er in der Religion die Hauptgründe, um den Zugang aller zu schulischer Bildung zu fordern.

Wenn er also erklärt: „[Ich] meine es von Herzen treulich mit euch und ganzem deutschen Land, dahin mich Gott verordnet hat“ (64), dann übernimmt er eindeutig die politische Position eines Führer des Volkes, aber nicht allein aus persönlichem Willen. Es ist Gott, dem er den Ursprung seines Handelns und seiner Mission zuschreibt. Wenn er das

Studium als eine Möglichkeit aufzeigt, den Fallen des Teufels zu entfliehen, dann geht er auch hier von religiösen Motiven aus, um die lokalen Fürsten dazu zu bewegen, Schulen für die Jugend einzurichten. Zugleich benennt er die Unwissenheit als das Feld, in dem das Böse wuchert.

Der allgemeinpolitische Charakter lässt sich anhand einiger Textstellen erkennen:

1. Gutausgebildeten Menschen fällt es leichter, Reichtümer zu produzieren und anzusammeln als den Unwissenden (70). Dies bedeutet eine klare Verbindung zwischen seinem Verständnis zur Schulbildung und der Ansammlung von Reichtum, einer der Grundlagen des entstehenden Kapitalismus.

2. Die Wissenschaften und Sprachen dienen nicht nur dem besseren Verständnis der Heiligen Schrift, sondern auch der Ausbildung von fähigeren Regierenden (71). Dies verweist auf die Bedeutung des Wissens über den religiösen Bereich und seine Zwecke hinaus. Eine Bedeutung, die nur im Kontext der Schule verwirklicht werden kann.

3. Wenn er erklärt, die geschriebene Sprache sei Voraussetzung, um sowohl das Evangelium wie auch wichtige säkulare Ereignisse für die Nachwelt aufzuzeichnen (71), dann streicht er die Bedeutung der Schrift für das deutsche Volk als ganzes heraus, damit es nicht weiterhin seine Geschichte verliere, die die Mönche in ihrer Gesamtheit weder begreifen noch niederschreiben konnten. Diese Argument gewinnt im Licht seines eigenen Führungsanspruchs (74) noch an Gewicht, denn er selbst konnte den Papst und die katholischen Theologen nur hinterfragen, weil er der Sprachen und Wissenschaften mächtig war.

Der Text besitzt auch einen stark ethischen Charakter, indem er sich mit der Verantwortung der älteren für die jüngere Generation und der Regierenden für das Volk beschäftigt und es dabei zur Sünde erklärt, wenn den Kindern und Jugendlichen die Schulbildung nicht garantiert wird. Den gleichen Aspekt nimmt Jahrhunderte später ohne religiöse Argumentation Hannah Arendt (1906-1975) in ihrem in den USA 1954 publizierten Text *Die Krise in der Erziehung* wieder auf.

Unter pädagogischen Gesichtspunkten nimmt Luther einige Aspekte vorweg, die sich für das spätere pädagogische Denken als wichtig erweisen sollten, wie zum Beispiel die Behauptung, dass die Bildung fähiger Männer weder Aufgabe der Natur noch Gottes sei, und auch nicht durch manuelle Arbeit entstehe, sondern in der intellektuellen Aktivität des Menschen bestehe. Darüber hinaus wird der Appell, dass die Schule keine Strafe für den Schüler sei, sondern eine angenehme Umgebung darstelle, in der er sich wohl fühle, von Comenius und dem Großteil der späteren Pädagogen aufgenommen.

3.3 Comenius und die *Didactica Magna*

Johann Amos Seges, der später den Namen Komensky annahm, wurde 1592 in Mähren geboren. In seinem zuerst 1628 in tschechischer Sprache, 1632 in deutscher und erst 1657 in lateinischer Sprache veröffentlichtem Werk *Großen Didaktik / Didactica Magna* stellt er einige Grundsätze auf, die in der modernen Pädagogik präsent sein werden. Ein fundamentaler Aspekt dieses Werkes ist die darin ausgedrückte Ansicht, dass Bildung ein Recht aller und eine Möglichkeit für alle darstelle. Mit anderen Worten, im Werk Comenius' ist das politische und pädagogische Fundament von Bildung als allgemein zugänglicher gegenwärtig. Was den politischen Aspekt angeht, so begreift er die Schulbildung als ein Recht aller. Der eigentlich pädagogischen Aspekt findet sich in seiner Einsicht, dass, mit Ausnahme der an ernsten mentalen Defizienzen leidenden Personen, alle Menschen des Lernens fähig sind. Diese Prinzipien sind so bedeutungsvoll für Comenius, dass er seine *Didactica Magna* damit beginnt, sie als Werk zu bezeichnen, das

d. i. Allgemeingültige Kunst, alle alles zu lehren oder Sichere und vorzügliche Anweisung, in allen christlichen Gemeinden, Städten und Dörfern Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts, ohne Ausnahme, wissenschaftlich unterrichtet, sittlich gebildet, religiös erzogen und so während der Jugendjahre in allem, was für Zeit und Ewigkeit von Wert ist, unterwiesen werden kann, und zwar kurz, angenehm und gründlich. (21).

Dieser erste Abschnitt der *Didactica Magna* verweist in gewisser Hinsicht auf Fragen, die im gesamten Werk vorhanden sind. Einige dieser Punkte will ich nun hervorheben.

3.3.1 Allen Menschen Alles lehren

Comenius drückt seine Überzeugung aus, dass allen Menschen alles gelehrt werden könne, oder anders ausgedrückt, dass es im Prinzip keinen Grund gibt, einige Menschen zu unterrichten und andere nicht. Er erklärt ebenfalls, dass es kein bestimmten sozialen Schichten eigenes Wissen gebe, und dass es ein Wissen für die Reichen und eines für die Armen, eines für die Regierenden und eines für die Regierten nicht gebe.

Comenius' Polemik mit Zepper und Alsted ist typisch für diese Position. Letztere glaubten an die Möglichkeit verschiedener Schultypen für die Kinder und Jugendlichen der verschiedenen sozialen Klassen. Comenius widersprach aus ethischen Gründen dieser Ansicht, denn, so erklärte er deutlich, in der Kindheit seien die Neigungen zu einer

bestimmten Tätigkeit noch nicht eindeutig ausgeprägt, was ausreichend sei, um eine allgemeine und einheitliche Bildung für alle zu rechtfertigen, unabhängig von der jeweiligen Klassenherkunft.

Die Radikalität, mit der Comenius die Bedeutung eines allgemeinen schulischen Bildungsangebots fordert, kann nicht unterschätzt werden. Selbst jene Personen, die traditionell als des Lernens unfähig hingestellt wurden, werden von diesem Autor als notwendige Teilnehmer am schulischen Lernprozess begriffen, denn diese, die „von Natur träge und unbegabt erscheinen“ (53), bedürfen wie alle anderen, als normal beurteilten, des schulischen Lernens. Selbst wenn sie nicht den gleichen Lernstoff wie die anderen erlernten, lernen sie doch zumindest, besser mit anderen zusammenzuleben und am gemeinschaftlichen Leben teilzunehmen. Mit den Worten des Autors: „so werden auch die Trägen und Unbegabten in den Wissenschaften zwar nichts erreichen, aber doch sittlich gebessert werden und so es lernen, den Staatsbehörden und Kirchendienern zu gehorchen“ (ibid.). Außerdem bekräftigt er seine Hoffnung, dass es wert sei, in die zu investieren, die angeblich „träge und unbegabt“ scheinen, denn „es steht erfahrungsgemäß fest, dass manche ziemlich schwerfällige Geister durch die von ihnen erlangten wissenschaftlichen Kenntnisse sogar Begabte übertroffen haben“ (ibid.).

Allen Menschen alles zu lernen hat auch damit zu tun, dass die schulische Bildung notwendigerweise ein Abbild der allgemeinen Kultur war. Der Autor geht darum nicht davon aus, dass jede Person von Jugend an für eine bestimmte Aktivität ausgebildet werden sollte, oder dass verschiedene Schwerpunkte in der Ausbildung der Jugendlichen gesetzt werden sollten, sondern davon, da *das spätere Leben von der Erziehung im Kindesalter abhängt, so wird alles umsonst sein, wenn dann nicht alle Menschen zu allen Aufgaben des ganzen Lebens geistig vorbereitet werden. Also müssen in der Schule alle in allem, was den Menschen angeht, unterrichtet werden, wenn auch **später** (meine Hervorhebung) der eine dies, der andere anderes mehr gebrauchen sollte* (58). Darüber hinaus sollten in allen die drei Seelenkräften unterrichtet werden, der Intellekt, der Willen und die Erinnerung, und alle sollten ohne Ausnahme in den Wissenschaften, Künsten und Sprachen unterrichtet werden, in ihren Sitten und ihrem Benehmen ehrlich sein und zur Gottesliebe erzogen werden.

3.3.2 Die Gründung von Schulen im ganzen Land

Comenius' Bewußtsein von der Notwendigkeit, Schulen in allen Gemeinden, Städten oder Dörfern der christlichen Königreiche zu gründen, zeugt von seiner Überzeugung, dass die Schulausbildung nicht nur ein Recht der Stadtbewohner, sondern auch der Dorfbewohner darstelle. Anders ausgedrückt, der Zugang zur Schulbildung ist ein Recht aller, unabhängig davon, ob sie in der Nähe des Machtzentrums wohnten (den Städten), oder nicht. Schulisches Wissen zu erwerben ist nicht nur ein Recht der Stadt-, sondern auch der Dorfbewohner.

Um diese Forderung zu rechtfertigen bezieht sich Comenius auf Luther, der auch dasselbe gefordert habe, und darauf bestand, dass alle Menschen ohne Unterschied eine Schulbildung erhalten sollten, was ausdrücklich Bauern und Repräsentanten anderer Berufe einschloss, unter denen traditionell kaum Schulbildung anzutreffen war. Er übernahm darüber hinaus von Luther die Idee, dass die Schulen ein für das Studium angemessen angenehmes Umfeld bieten müssten, damit sie sich nicht als auslesende und ausschließende Institutionen sich etablierten. Sowohl in Comenius wie in Luther finden wir also die Sorge um eine allgemeine Schulausbildung.

Es bleibt die lutherische Wurzel in diesem Konzept der Verallgemeinerung der Schulausbildung festzuhalten, das von Comenius im siebzehnten Jahrhundert verdeutlicht und von Hegel im nächsten Jahrhundert wiederaufgenommen wurde.

Es existiert in der Absicht, Schulen im ganzen Land zu gründen auch ein implizit strategischer Aspekt. Die Gründung moderner Staaten geschah unter der Bedingung der Gründung einer Nation mit einer bestimmten kulturellen Identität. Das Schulausbildung auf alle auszudehnen, ob in den Städten oder Dörfern, sicherte dabei den Nationen deren kulturelle Einheit.

3.3.3 Schulen für die Jugend beiderlei Geschlechts

Sich für die Notwendigkeit auszusprechen, niemanden von der Schulausbildung auszuschließen und Schulen für Jugendliche beiden Geschlechts anzubieten, stellte ein Bewußtsein der Notwendigkeit dar, die Modelle der patriarchalen Gesellschaft zu überwinden, die den Frauen das Recht absprach, an der Schriftkultur teilzuhaben. Die Frau konnte nicht länger als ein menschliches Wesen betrachtet werden, das geringere Rechte als der Mann besitze, zumindest was den Zugang zur Schulbildung anging. Der Appell, niemanden auszuschließen, zeigt ein deutliches Verständnis davon, dass auch bezüglich der

beiden Geschlechter nicht als Rechtfertigung dafür dienen können, jemanden von der Schulbildung auszuschließen.

Comenius schreibt dazu weiterhin,

Denn auch [die Frauen] sind Gottes Ebenbild, teilhaftig der Gnade und des Himmelreichs und haben einen beweglichen, für Weisheit empfänglichen Geist empfangen (oft mehr als unser Geschlecht); auch ihnen steht der Zugang zu dem Höchsten offen; (53)

Zum Einen drückt Comenius hier eine klare Vorstellung von der Gleichheit zwischen Männern und Frauen aus, was nicht bedeutet, dass eine patriarchale Gesellschaft mit einem Verweis auf matriachale Modell abgelehnt wird, sondern dass eine Gesellschaftsidee ausgedrückt wird, in der die Geschlechter aufgrund ihrer Existenz als Söhne und Töchter Gottes gleich wären. Zum anderen erkennt er ausdrücklich die Möglichkeit an, dass die Frau zu den höchsten gesellschaftlichen Ämtern Zugang erhalten, was ihr auch eine dem Manne vergleichbare politische Würde verleiht.

3.3.4 Das Erziehungsziel

Das Ziel schulischer Erziehung bei Comenius findet sich in seinem Vorschlag, dass die Jugend eine humanistische Ausbildung erhalte, dass ihre Sitten verfeinert werden und sie zur Frömmigkeit erzogen werden solle, und insbesondere in allem unterwiesen werde, das zum gegenwärtigen und zukünftigen Leben gehöre. Schulische Bildung besteht daher für Comenius nicht einfach im Erwerb der Schriftkultur. Es ist vielmehr ein komplexerer Prozess, innerhalb dessen Sitten und Frömmigkeit auch ein Anliegen der schulischen Ausbildung sein sollten, um alles, was zum gegenwärtigen und zukünftigen Leben gehöre zu lernen.

An diesem Punkt erklärt Comenius etwas zum allgemeinen Ziel, das sich durch sein ganzes Werk hindurchzieht, nämlich die Erlangung des ewigen Lebens. Schulische Ausbildung wird in letzter Instanz als ein Mittel gesehen, dieses zu erreichen. Wenn er zwei Kapitel dieses Werkes dem ewigen Leben als der Letztbestimmung des Menschen widmet („Der Endzweck des Menschen liegt außerhalb des irdischen Lebens“ (33). „Das irdische Leben ist nur eine Vorbereitung auf das ewige“ (35)), dann zeigt dies, wie sein Menschenbild an die Religion geknüpft ist.

Man kann dieses Verständnis der schulischen Ausbildung als ein Mittel, das ewige Leben zu erlangen, aus zwei Perspektiven begreifen. Zum einen könne der Mensch Gott nur lieben, wenn er ihn auch kenne, und die Kenntnis Gottes durchlaufe einen rationalen Wissensprozess im Hinblick auf Ihn. Mit den Worten Comenius‘: „Auch die Wurzeln der

Religion liegen von Natur im Menschen; dafür spricht, dass er das Ebenbild Gottes ist. Er wird also am liebsten nach der Quelle streben, aus der er entsprang, **wenn er sie nur klar genug erkennt**“ [Hervorhebung von mir] (43). Zum Anderen müsse der Mensch, um Mensch (Abbild Gottes und diesem ähnlich) zu sein, erst gebildet werden, oder eben, im Verständnis von Comenius, dass der Mensch nicht von Natur aus als menschlich geboren werde. Die Natur gibt dem Menschen die Voraussetzungen, damit dieser sich zum Menschen mache, oder anders ausgedrückt, die von der Natur gegebene biologische Basis des Menschen gestattet ihm, dass er menschlich werde, was die biologische Basis des Hundes etwa nicht erlaube, so sehr man ihn auch ausbildet und trainiert. Diese biologische Basis stellt jedoch keinerlei Garantie für diese Menschwerdung dar, wenn nicht Disziplin und Unterweisung hinzuträten. Comenius erklärt, „der Mensch ist nach der leiblichen Seite zur Arbeit bestimmt, aber bloß die Fähigkeit dazu bringt er bei der Geburt mit, wie man sieht: flitzen, stehen, gehen und die Fertigkeit der Hände muß er allmählich lernen“ (45). Die Forderung nach Ausbildung wird von Comenius deshalb als Bedingung der Menschwerdung der Menschen verstanden, weil sie „Menschen, nicht wilde Tiere, nicht unvernünftiges Vieh oder stumpfe Klötze sein sollen“ (46)

3.3.5 Die Methode

Wenn Comenius bekräftigt, dass der Mensch in den ersten Jahren seiner Jugend in allem, was zum gegenwärtigen und zukünftigen Leben gehört, in ganzheitlicher, angenehmer und umfassender Weise unterrichtet werden solle, dann äußert er sich zu methodischen Unterrichtsfragen, genauer gesagt, er drückt sein Verständnis aus, wie dieser Lehrprozess aussehen solle, dem die Jugend zu unterwerfen sei, und für welches Alter die Schulbildung seiner Meinung nach angeboten werden solle.

Um seine Ansicht zu begründen, dass die Kinder von klein auf ausgebildet und erzogen werden sollten, greift Comenius auf einen Vergleich aus der Natur zurück und drückt damit sein Verständnis aus, dass die Erziehung der Kinder erklärt werden können, indem man von Naturphänomenen ausgeht. Diesbezüglich erklärt er,

Es ist eine natürliche Eigenschaft von allem, was entsteht, dass es sich in zarter Jugend sehr leicht biegt und formt, während es verhärtet den Dienst versagt. Weiches Wachs lässt sich bilden und umbilden, kaltes zerbröckelt zu leicht (48).

Neben dem Vergleich des Bildungsprozesses mit Naturphänomenen systematisiert Comenius ein Konzept, das später von Kant, Hegel und Gramsci unter anderen Blickwinkeln

wieder aufgenommen wird. Es handelt sich dabei um die Vorstellung, dass die Bildung der jungen Menschen ein Prozess ist, in dem diese durch die Erwachsenen von der Heteronomie zur Autonomie geführt werden. Bei Comenius wird dies durch sein Verständnis deutlich, dass der Mensch nicht allein durch einen von seiner je individuellen Natur gesteuerten Prozess eigentlich zum Menschen werde, sondern dass er im Gegenteil nur durch die Intervention anderer Personen Mensch werden könne. Dies ergibt sich aus folgendem Zitat, in dem Comenius erklärt,

Ebenso wächst auch der Mensch ohne Hilfe zu menschlicher Gestalt heran (wie jedes Tier zu der ihm entsprechenden), aber zu einem vernünftigen, weisen, sittlichen und frommen Wesen kann er nur dann heranreifen, wenn ihm zuvor die Reifer der Weisheit, Sittlichkeit und Frömmigkeit eingepflanzt werden (47).

Die Metapher des Einpflanzens zeigt deutlich das Verständnis, dass die Menschwerdung nicht spontan vom einzelnen Individuum erlangt wird, sondern einen Komplex an Charakteristika darstellt, die man von anderen erwirbt, denn das Einpflanzen ist per definition nicht etwas, das die gepflanzte Pflanze von sich aus hervorbringen könnte. Die Menschwerdung der Kinder wird also als Resultat eines an der Natur vollzogenen Handelns verstanden, das diese verändert. Um es mit anderen Worten zu sagen: immer wenn man eine fruchtbringende Pflanze auf dem Ast einer kleinen, weniger fruchtbringenden Pflanze einpflanzt, oder einen Zweig einer bestimmten Pflanzenart in den Stamm einer anderen einpflanzt, dann stellt dies einen Eingriff in die Natur dar und eine Veränderung derselben. Und weiterhin: wenn man einen Pflaumenzweig in einen Pfirsichbäumchen einpflanzt, dann ändert man substantiell die Natur dieses Baumes, der niemals Pfirsiche, sondern Pflaumen, hervorbringen wird. Indem er dieses Bild zur Beschreibung der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen anwendet, erkennt Comenius eindeutig an, dass die Ausbildung einen externen Interventionsakt darstelle und dass dabei die Kinder und Jugendlichen unter Verantwortung der Erwachsenen angeleitet werden.

Was auf den ersten Blick damit paradox anmutet, ist das Verständnis, dass diese Ausbildung dennoch in der Natur selbst ihre wichtigsten Bezugspunkte finden solle. Um dies zu verstehen, darf man Comenius nicht einfach unilinear lesen, sondern muss einen dialektischen Ansatz anwenden, um die Tatsache als keineswegs paradox zu verstehen, dass einerseits der Autor Erziehung und Ausbildung als eine Veränderung der Natur versteht und

zugleich meint, dass dieselbe Erziehung und Ausbildung nicht von den Gesetzen der Natur absehen dürfe, um wirksam zu sein.

Comenius widmet einige Kapitel der *Großen Didaktik* dem Versuch, eine Methode zu konsolidieren, nach der die Meister alles den Kindern und Jugendlichen *kurz, angenehm und gründlich* (ibid.) lehren können. Er unterteilt diese Kapitel je nach Prinzipien, wobei alle sich bemühen, zu zeigen, wie die Natur agiert und wie die Gesetze der Natur sich auf den Erziehungs- und Ausbildungsprozess anwenden lassen. Um diesen Kapiteln eine doktrinäre Konsistenz zu verleihen, leitet sie Comenius mit einem Zitat aus dem Markusevangelium ein (IV, 26ff), das genau die Zeit zwischen Saat und Ernte als eine Zeit behandelt, in der die Natur handelt, um die Reifung des Weizens zu garantieren, aber die zugleich das eingreifende menschlichen Handeln verlangt, um den Samen in die Erde zu stecken und später den reifen Weizen zu mähen.

Im folgenden heben wir einige Punkte dieser Kapitel hervor, die wir im Hinblick auf deren Verbindung zum gegenwärtigen pädagogischen Denken für wichtig erachten, selbst wenn die Denker unserer Zeit in keiner Weise auf Comenius' Schriften aus dem siebzehnten Jahrhundert verweisen.

Der Unterricht solle sich zuerst mit der Materie beschäftigen, um sich anschließend um die Form zu sorgen, denn die Natur mache es ebenso. Dabei kritisiert Comenius die Art und Weise, in der normalerweise das bereits bekannte Wissen in den Schulbüchern, Enzyklopädien und Kompendien dargelegt wird, die zwanghaft mit den Künsten beginnen und die Wissenschaft zuletzt vorstellen und die mit der Grammatik beginnen um den Text danach vorzustellen; ebenso die Wörter und dann erst die Sachen, wie auch die abstrakten Regeln vor den konkreten Beispielen.

Comenius begründet seine Kritik mit der Einsicht, dass die Wahrnehmung der Form ohne den zugehörigen Inhalt, der Grammatik ohne den entsprechenden Text, des Wortes ohne die Sache, der abstrakten Regel ohne das Beispiel wirkungslos sei, denn erst ausgehend vom Inhalt gelingt es, die Form zu erkennen und zu verstehen, oder anders ausgedrückt, es gibt keine Form an sich, sondern nur Formen, die durch ihre Inhalte bestimmt sind.

Die Grammatik existiert nur innerhalb des Texts. Obwohl es möglich ist, abstrakte Regeln normative Grammatik zu erstellen, werden die Regeln immer ausgehend von einer korrekten Form, zu sprechen oder zu schreiben, entwickelt, was letztendlich auf darauf hinausläuft, dass die Grammatik ohne die Konkretheit einer Sprache nicht existiert. Diese Einsicht wurde im zwanzigsten Jahrhundert von den sowjetischen, marxistischen Linguisten

wiederaufgenommen, und man kann behaupten, dass sie eine der Grundlagen der Soziolinguistik Bakhtins (1895-1975) darstellt.

Das Wort existiert nicht, es sei denn in der Funktion, einer bestimmten Sache einen Namen zu geben. Mit Wörtern zu arbeiten, ohne sich damit abzugeben, was diese bedeuten, oder anders gesagt, aus welchem Phänomen sie entstanden sind, ist auch eine Form, den Schüler dahin zu bringen, abstrakt zu arbeiten, ohne die Möglichkeit, die Konzepte, an die diese Wörter geknüpft sind, zu konkretisieren.

Die abstrakten Regeln, seien es die der Grammatik, der Natur- oder der Humanwissenschaften, wurden nicht aus dem Nichts geschaffen, sondern durch die Beobachtung von Regelmäßigkeiten in der Sprache wie in der Natur und dem menschlichen Zusammenleben. Indem man sie getrennt von dem konkreten Leben zu unterrichten sucht, will man den Eindruck hervorrufen, dass sie sich aus sich selber erklären. Wenn man sie lehr, bevor man die Beispiele vorstellt, die sie beweisen, dann impliziert dies, dass man eine Regel ohne Sinn auswendig lernen lässt, und der späterhin nur unter großer Anstrengung einen Sinn verliehen werden kann. Auf andere Weise, aber mit ähnlichem Inhalt, finden wir diesen Ansatz intellektueller Arbeit in der sowjetischen Psychologie, insbesondere der historisch-kulturellen Psychologie Wygotskys (1896-1934) wieder.

Comenius meint darüberhinaus, dass die Charakteristika der von ihm kritisierten Schulbildung eine Umkehr des natürlichen Prozesses darstellen, der vom Verständnis zum Auswendiglernen sich entwickle. Das bloße Auswendiglernen im Dienste eines späteren Verständnisses stellt nicht nur eine Umkehrung der natürlichen Vorgehensweise dar, sondern auch eine zwanghafte Überforderung des Erinnerungsvermögens, damit dieses Dinge speichert, für die es zum Zeitpunkt des Auswendiglernens noch keinen Sinn besitzt. Comenius hält das Erinnerungsvermögen für eine periphere menschliche Funktion, und die Fassungskraft (das Verständnis) für eine grundlegendere Funktion, was er darin ausdrückt, dass er erklärt: „So also wird der Jugendbildner, der die Wurzel des Wissens, d.h. die Fassungskraft insbesondere pflegt, leicht den Lebenssaft in den Stamm, d.h. das Gedächtnis überleiten, und es werden schließlich Blumen und Früchte erscheinen, nämlich Sprachfertigkeit und Sachkenntnis“ (82). Das Verständnis sollte gegenüber dem Auswendiglernen Vorrang haben, denn das Auswendiglernen von etwas bereits Verstandenem fällt leichter, ist angenehmer und einsichtiger als das Auswendiglernen von noch Unverstandenem.

Bezüglich dessen, was zu bestimmten Momenten gelehrt werden kann und sollte, erklärt Comenius,

Man versuchte zumeist, Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion einzupfropfen, bevor der Stamm selbst Wurzeln getrieben hatte, d.h. bevor die Luft zum Lernen in denen erweckt worden war, die die Natur nicht selbst dazu entzündete. (81) Er geht also davon aus, dass man das, wozu die Kinder noch nicht reif sind, nicht unterrichten kann. Diese Reife jedoch wird von ihm nicht als etwas verstanden, das sich natürlich oder ausschließlich auf natürliche Weise einstellt, sondern als etwas, das durch das Handeln des Anderen produziert wird.

Wenn er sich auf die Notwendigkeit bezieht, die Liebe zum Lernen zu wecken, dann in einem Sinne, dass man nicht warten darf, bis das Kind oder der Jugendliche aus eigenem natürlichen Antrieb diese Liebe entwickelt hat, sondern dass man auf sie einwirken muss, damit diese Liebe entsteht. Dies wird in Comenius' Erklärung zu den Fähigkeiten der Erzieher noch deutlicher, wo er notiert:

„Der handelt also durchaus töricht, der sich müht den Schülern soviel beizubringen, wie er selber wünscht, nicht, wie viel sie schaffen; denn die Kraft will unterstützt, nicht unterdrückt werden, und der Jugendbildner ist gleich dem Arzt nur der Diener der Natur, nicht ihr Herr. Man wird also den Schülern das Studium leichter und angenehmer machen, wenn man [...] alles aber der Fassungskraft anpasst, die mit dem Fortschritt des Alters und der Studien von selber wachsen wird“ (93-94).

Auf seine Weise nimmt Comenius die von Wygotsky zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts systematisierte Vorstellung von Entwicklungszonen vorweg. Diese Konzept ist sowohl in seiner Erklärung enthalten, dass die Schüler das gelehrt bekommen sollen, was sie zu verstehen fähig sind, wie in der Meinung, dass die Fähigkeit der Schüler von selbst durch biologisches Wachstum und Lernfortschritte anwächst. Für Wygotsky ist diese Entwicklungszone als ein Kontext gekennzeichnet, innerhalb dessen das Lernen erfolgt. Sie besteht in dem, was der Schüler in jedem Moment weiß, und dient als Basis, Neues erlernen zu können. Sie dehnt sich in dem Maße aus, wie der Schüler neue Dinge lernt, die in das reale Entwicklungsniveau eingebaut werden.

Die Sorge, im Lernstoff die Nützlichkeit für das tägliche Leben wahrzunehmen, geht in dieselbe Richtung, denn wenn man den Zweck eines Wissenslements wahrnimmt, kann man dem Wunsch, es lernen zu wollen, mehr Bedeutung zumessen. Trotz des Risikos, das diese Behauptung enthält, schulische Bildung im Licht eines bloßen Nutzgedankens zu interpretieren, läßt sie die Feststellung zu, dass „der Knabe, der sich nicht eben Sorge darum

macht, ob es in der Natur der Sache begründet ist, und wie es sich damit verhält, wird es eher glauben als verstehen.“ (96).

Ein weiterer durchgehender Zug in der *Didactica Magna*, der ebenfalls in bestimmter Hinsicht Aspekte der Historisch-kulturellen Psychologie vorwegnimmt, ist das Bemühen um eine Vielfalt in der Zusammensetzung der Schülergruppen. Comenius stellt einen Vergleich mit der Ausbildung von Rekruten beim Militär an, bei der nicht mehr und weniger fähige Züge zusammengestellt werden, sondern bei der alle gemeinsam ausgebildet werden, damit sie die gleiche Kampfkraft erlangen, um sodann bezüglich der Schüler zu erklären, „die Langsamem muß man unter die Gewandten, die Unbeanlagten unter die Scharfsinnigen, die Widerspenstigen unter die Folgsamen einreihen und sie nach denselben Vorschriften und Mustern leiten, solange sie der Leitung bedürfen“ (68). Damit stellt er fest, dass die Schüler nicht nur vom Lehrer, sondern auch voneinander lernen. Die Konzepte der Interaktion und der Imitation sind auch in der Feststellung zu finden, „es ist ja sehr natürlich zu treiben, was die anderen treiben, zu gehen, wohin die anderen gehen, den Vorangehenden zu folgen und umgekehrt, den folgenden voranzugehen“ (51).

Damit kein Zweifel an Comenius' Verständnis von der Notwendigkeit, sich beim Bildungs- und Erziehungsprozess von den Gesetzen der Natur leiten zu lassen, aufkommt, möchte ich noch eine Stelle zitieren, in der er schreibt: „Es wird sich aber bei der Prüfung des Ganges der Natur klar ergeben, dass die Bildung der Jugend leicht vorangehen wird, wenn [...] wir nun die Spuren der Natur selbst aufsuchen“ (87).

Im folgenden halte ich es für wichtig, einige zentrale Aspekte im Denken Comenius zu behandeln, die dieses Denken innerhalb einer bestimmten Epoche (der Moderne) und einem historischen Moment charakterisieren, die bei der Ausbildung der westlichen Kultur und des gegenwärtigen pädagogischen Denkens von großer Bedeutung war, insbesondere was das Bewußtsein von der Wichtigkeit einer Universalisierung der Schulbildung angeht.

3.3.6 Der Mensch zwischen Gott und Natur

Comenius drückt ein Verständnis aus, dass der Mensch nicht für sich selbst, nicht einmal für diese Welt geschaffen wurde, sondern dass seine Bestimmung in Gott liegt. Alles was er tut sollte er ihm Rahmen und zum Ruhme Gottes tun. Ein großer Teil seiner Wertschätzung der schulischen Bildung liegt in der Möglichkeit, dass diese es erlaubt, die Heilige Schrift gründlicher zu verstehen, und so einen Weg darstellt, den Menschen zu seiner Bestimmung jenseits seiner selbst zu führen. Dies stimmt mit den Vorstellungen überein, die

Luther in seiner Schrift *An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte in deutschen Landen, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen* darlegt.

Auf der anderen Seite ist in Comenius Denken eben die Vorstellung präsent, dass alles in Übereinstimmung mit den Gesetzen der Natur erfolgen soll, denn er ist der Meinung, dass die Natur in ihrem Handeln den in ihr verkörperten göttlichen Willen ausdrückt. Er ist so sehr davon überzeugt, dass er erklärt, die Bildung und Erziehung müsse in allem der Natur folgen und ihr nicht widersprechen. Zum Verständnis des Lehr- und Lernprozesses benutzt er Beispiele aus der Natur als Bezugspunkte, oder genauer, um zu erläutern, wie der Lehr- und Lernprozesses auszusehen habe, beruft er sich auf eine Reihe von Naturprinzipien, die er gleichermaßen auf diesen Prozess anwendet, wie zum Beispiel: die Natur wartet auf den angemessenen Moment; stellt zuerst die Materie bereit, bevor sie ihr Form gibt; wenn sie handelt, wählt sie ein entsprechend fähiges Individuum und bereitet es entsprechend vor; in ihren Werken geht sie nicht planlos, sondern klar vor; beginnt alle Aktivitäten von innen nach außen; sie beginnt alle ihre Formen mit den allgemeineren Dingen und beendet sie mit den bestimmten; sie geht nicht durch Sprünge, sondern Schritt für Schritt voran; nachdem sie ein Werk begonnen hat, unterbricht sie es nicht, sondern führt es zu Ende; sie ist immer bereit, schädliche und hinderliche Dinge zu vermeiden; und andere ähnliche.

Bezüglich der Beziehung zwischen Gott und Natur, geht Comenius von der zentralen Stellung Gottes aus und versteht die Natur als einen Parameter, dem zu folgen ist. Anders ausgedrückt, er weist die Natur nicht in die Bedeutungslosigkeit, im Sinne einer Sache, die einfach beherrscht werden muss. Er berücksichtigt jedoch die Tatsache, dass sie in der Welt existiert, und darin im Hinblick auf den Menschen, was diesem Menschen nicht davon befreit, Gott untergeordnet zu sein, der außerhalb dieser Welt sich befindet. Es handelt sich dabei um eine religiöse Vision, die in einem allgemeinen Sinn eng an das christliche Weltverständnis geknüpft ist, das im eigentlichen Sinn ein protestantisches darstellt.

Diese Vorstellung wird durch die Erklärung erläutert, dass alles Unheil, das dem Menschen zustößt, selbst wenn es von Gott als eine Form der Strafe gesandt ist, unter die Verantwortung der Menschen selbst fällt, die es dadurch provozieren, dass sie in ihrem Verhalten nicht mit dem göttlichen Willen und den Gesetzen der Natur übereinstimmen. Dies gilt auch für das von Comenius ausgedrückte Verständnis, dass „die sichtbare Welt selber überall Zeugnis davon ablegt, dass sie nur zum Zweck der Fortpflanzung, Ernährung und Bildung der Menschen geschaffen ist“ (35), und „also ist alles um der Menschen willen da“ (36).

Comenius versteht also die Stellung Gottes nicht als absolut. Es handelt sich nicht um ein Verständnis, das einen dahin führt, alle Dinge, ob gut oder schlecht, als gleichermaßen göttlich gesandte hinzunehmen, so als wäre Gott, wie man im zwanzigsten Jahrhundert innerhalb einiger Kontexte zu sagen pflegte, der Herr der Geschichte, der einen Plan für die Menschheit und die Welt besitzt, der ungeachtet des Wunsches der Menschen ausgeführt wird, und in dem die Menschen nichts anderes als Puppen Gottes darstellen. Es unterscheidet sich auch von Haltungen, die der Natur eine absolut zentrale Stellung zuweisen, wie etwa innerhalb mancher ökologischer Bewegungen der Gegenwart, die erklären, dass die Natur nicht in Bezug auf den Menschen, sondern der Mensch in Bezug auf die Natur existiere.

3.3.7 Der Staat und die Bildung

Bezüglich der Existenz einer solchen Schule, die allen alles lehrt, gab Comenius sich selbst nicht der Illusion hin, dass diese durch einen natürlichen Lauf der Geschichte quasi spontan sich realisieren würde. Er verstand diese Möglichkeit vielmehr als ein Resultat des Handelns konkreter Menschen, die das Interesse und die ethischen Vorstellungen besitzen, das Recht aller auf Schulbildung zu realisieren. Comenius überlässt diese Möglichkeit dennoch weder der Initiative von einzelnen, gutmeinenden Personen, noch Gruppen, die für das schulische Bildungsangebot eine Bezahlung fordern müssen oder wollen. Er scheint zu erkennen, dass ein solches Angebot durch einzelne, gutmeinende Individuen aufgrund der Vergänglichkeit ihrer Existenz nur vorübergehend sei. Wenn andererseits dieses Angebot in die Hände von Personen gelegt wird, die dafür Geld verlangen müssen oder wollen, dann wird es notwendigerweise auf jene beschränkt, die dafür bezahlen können, oder anders gesagt, es wird zum Vorrecht einer bestimmten Klasse. Damit wäre das schulische Bildungsangebot in keiner Weise über die Situation im antiken Griechenland, im Rom der Cäsaren und im Mittelalter hinausgekommen, als jene, die dafür bezahlen konnten, die Möglichkeit besaßen, das zu lernen, was die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit für wichtig hielt, um als ihr gelehrtes und gebildetes Mitglied zu gelten.

Deshalb drückt er am Ende der *Didactica Magna* die Meinung aus, dass die Universalisierung der Schulbildung in der von ihm dargelegten Form nur durch die „Freigebigkeit eine Königs, oder Fürsten, oder Staates“ (175) möglich werde, denn er erkenne, dass nur der Staat eine Aktivität verallgemeinern könne, die nicht notwendigerweise gewinnbringend ist. Die Schulbildung jenen anzubieten, die dafür nicht bezahlen können, ist zweifellos keine Aktivität die einen sofortigen Gewinn abwirft. Nur eine Struktur, die auf

finanzielle Einnahmequellen zurückgreifen kann, die als Steuern von der ganzen Gesellschaft erhoben werden, kann diese so verteilen, dass sie nicht sofort Gewinn abwerfen müssen; nur wer nicht solchen Gewinn zum Überleben braucht, kann dort investieren, wo es nötig ist, ohne sich vorher fragen zu müssen, ob von dieser Investition ein finanzieller Gewinn zurückfließe, oder ob es nicht andere, nicht finanzielle Formen des Gewinns gibt, die zu ernten sich lohne.

3.3.8 Die Ethik im Unterrichtsprozess

Die Universalisierung der Schulbildung besteht für Comenius aus zwei Dimensionen: aus dem Schulzugang und aus dem Lernprozeß. Alle besitzen das Recht, die Schule zu besuchen, aber dies allein ist nicht ausreichend. Alle, die die Schule besuchen, besitzen das Recht, zu lernen.

So besaß der Unterrichtsprozess neben dem politischen Aspekt (die Garantie des Schulbesuchs für alle) und dem didaktischen Aspekt (die Möglichkeit, alle zu unterrichten, mit Ausnahme allein derer, die grundlegende mentale Störungen aufwiesen), einen ethischen Aspekt. Die Lehrer besaßen eine Verpflichtung, alle zu lehren, denn alle waren ausnahmslos Kinder Gottes und als solche hatten sie das Recht geerbt, an der göttlichen Herrlichkeit und Seligkeit in der Ewigkeit teilzuhaben. Dazu aber benötigten sie des Wissens, denn Comenius betont, dass der Mensch „am liebsten nach der Quelle streben wird, aus der er entsprang, **wenn er sie nur klar genug erkennt**“ [Hervorhebung von mir] (43). Alle zu lehren, in dem Sinne, dass man den Lernprozess aller garantiere, war gleichbedeutend damit, die Möglichkeit bereitzustellen, dass Kinder, Jugendliche, im Prinzip alle Menschen, mit größerer Sicherheit an ihrer Bestimmung teilhaben könnten, wenn sie dieses nur ausreichend kennen würden. Diese Möglichkeit Einem zu verweigern war gleichbedeutend damit, sie dem Anderen zu verweigern.

Auf diese Weise war der ethische Aspekt des Unterrichts strikt an ein religiöses Konzept gebunden. Es war nötig, alle zu lehren, damit alle am ewigen Leben teilhaben könnten, was im Prinzip die Bestimmung aller darstellte, sofern sie nur in den göttlichen Dingen ausreichend Bescheid wüßten. Das schulische Wissen stellt sich also darin als eine Form der Taufe dar, das die Fähigkeit besitzt, die Rückbindung des Menschen an Gott zu garantieren, nachdem diese Einheit aufgrund der Ur- und Erbsünde verloren gegangen war, als der Mensch die göttliche Autorität herausforderte. Kindern und Jugendlichen dieses Wissen vorzuenthalten, bedeutete, sie in einem Zustand zu halten, in dem sie unfähig zu dieser Rückbindung wären.

Die religiöse Grundlage kann man deutlich wahrnehmen, wenn Comenius die Heilige Schrift zitiert, um ihr die Forderung zu entnehmen, „Gott will nicht, dass in den Wäldern und Feldern verirrte Esel und Stiere, oder die unter ihre Last zusammengebrochenen, verstoßen würden, sondern dass ihnen geholfen wird, selbst wenn du nicht weißt, wem sie gehören oder dass sie deinem Feinde gehören“ (Ex XXIII, 4 Dt XXII, 1). Comenius verstärkt dieses Fundament noch mit folgender kritischer Feststellung: „Wer also an seinem Teil Rat geben oder erdenken oder mit Seufzen, Flehen, Klagen und Tränen von Gott erbitten kann, wie man für die heranwachsende Jugend am besten sorgen möchte, der darf nicht schweigen, sondern muss raten denken, beten [...] Wehe also auch dem, der das Ärgernis heben kann und es nicht tut“ (29).

Da zu seiner Zeit die Religion einen festen Bezugspunkt darstellte, war es möglich, von ihr ausgehend die Ethik in einem breiten Sinne und auf die Bildung angewendet zu denken. Obwohl sich damals katholische und protestantische Positionen gegenüberstanden, wurde die Religion als notwendiges Fundament ethischen Denkens nicht in Frage gestellt. Erst mit dem Denken Kants stellte sich die Notwendigkeit, einen anderen Bezugsrahmen als Fundament zu formulieren.

3.4 Kant und die Pädagogik

In seinem 1803 veröffentlichten Text *Über Pädagogik* zeigt sich Kant (1724-1804) als ein Autor mit humanistischer Perspektive, denn darin erklärt er, dass alles Existierende in Hinsicht auf den Menschen und seine Glückseligkeit existiere¹³. Er beschäftigt sich darin in aller Ausführlichkeit mit der moralischen und intellektuellen Ausbildung der jungen Generationen.

Er erläutert, dass die moralische und intellektuelle Ausbildung der Kinder und Jugendlichen eine Aufgabe der Erwachsenen darstelle, da der Mensch als Individuum nicht fähig sei, sich zum Menschen zu bilden, sondern dazu eben der Hilfe des Anderen bedürfe. Deshalb finden wir in diesem Werk Konzepte wie Interaktion und Andersheit, Transmission und Aneignung der Kultur. In Kant eigenen Worten: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (29).

Im folgenden suchen wir einige Aspekte des kantischen Denkens zur Pädagogik als Ausdruck des europäischen, pädagogischen Denkens im achtzehnten Jahrhundert darzulegen.

3.4.1 Die Universalisierung der Schulbildung

Obwohl Kant nicht so ausdrücklich und bestimmt wie Comenius zur Universalisierung der Schulbildung bekennt, erwähnt er in *Über Pädagogik* die Notwendigkeit, das Menschengeschlecht zu bilden. Er verteidigt also nicht die Notwendigkeit, nur einen Teil der Gesellschaft unter Vernachlässigung der Übrigen zu bilden.

Da der zitierte Text nicht explizit sich mit der Schulbildung beschäftigt, sondern mit dem gesamten Bildungsprozess, den ein Mensch durchläuft, halte ich es für wichtig, jene Punkte herauszustellen, in denen er, wenn auch nicht mit der gleichen Ausdrücklichkeit wie Comenius, sich für die Notwendigkeit einer Ausbildung aller auch in der Schule ausspricht.

Was die Notwendigkeit alle zu erziehen und zu bilden angeht, schreibt Kant: „Die Tiere erfüllen diese [ihre Bestimmung] von selbst, und ohne daß sie sie kennen. Der Mensch muß erst suchen, sie zu erreichen, dieses kann aber nicht geschehen, wenn er nicht einmal einen Begriff von seiner Bestimmung hat. (31). Darüberhinaus erklärt er diesbezüglich, dass diese Möglichkeit nur in der Gesellschaft, und nicht als bloßes Individuum gegeben ist. „Soviel ist aber gewiß, daß nicht einzelne Menschen bei aller Bildung ihrer Zöglinge es dahin bringen können, daß dieselben ihre Bestimmung erreichen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen.“(31f.). Wenn nun aber als Bedingung gilt, dass der Mensch zur Verwirklichung seiner Bestimmung einen Begriff derselben besitzen muss, was ein Wissen voraussetzt, das man nicht spontan erwerben kann sondern allein durch Anstrengung, und wenn der Mensch seine Bestimmung nur als Menschengeschlecht verwirklichen kann, dann ist es unmöglich, eine nur teilweise Bildung der Gesellschaft zu verteidigen, wenn niemand als Individuum allein vollkommen Mensch werden kann.

Bezüglich der Notwendigkeit, dass diese Bildung nicht nur mittels der privaten Beziehungen im familiären Zusammenleben oder in geschlossenen Gruppen erfolgen kann, betont Kant die Notwendigkeit, dass die Bildung sowohl privat (hier nicht im gegenwärtigen Sinne von privat als partikular, wie in Privatinitiative, sondern etwas bezeichnend, das zum privaten Bereich der Familie oder geschlossener Gruppen gehört) als auch öffentlich (hier als etwas verstanden, das in öffentlichen Instanzen und im Auftrag der Gesellschaft verwirklicht wird, aber nicht notwendigerweise in den Händen der staatlichen Macht liegt). Letztendlich ist dies die Ausbildung, die in den Schulen erfolgt. Kant weist den öffentlichen

¹³ Die folgenden Seitenzahlen folgen dem 1803 von Rink veröffentlichten Text, der Online im Internet erhältlich ist, unter: [The Culture and History of Science Page \(http://www1.uni-bremen.de/~kr538\)](http://www1.uni-bremen.de/~kr538) (2.3.2003 Anm.

Bildungsinstanzen als wichtigste Aufgabe zu, Information zu sozialisieren, und den privaten, Vorschriften zu vermitteln, obwohl er anerkennt, dass „eine vollständige öffentliche Erziehung diejenige [ist], die beides, Unterweisung und moralische Bildung, vereinigt“ (38). Anders ausgedrückt, sowohl Information wie Vorschriften. Er bemerkt, dass die öffentliche Bildung gegenüber der privaten Vorteile besitzt, denn er meint: „[B]ei ihr lernet man seine Kräfte messen, man lernt Einschränkung durch das Recht anderer“ (41). Dies aber sei im privaten Bereich nicht möglich, in dem das Miteinander im Höchsthfall auf die Kinder derselben Familie begrenzt ist, mit denen man aber nicht die gleichen Beziehungen eingehe wie im Kontext eines öffentlichen Zusammenlebens.

Weil zu Kants Zeit trotz des bereits über ein Jahrhundert währenden Einsatzes von Gruppen, die der allgemeinen Schulbildung positiv gegenüber standen, nicht genügend Schulen existierten, um alle in gleicher Weise innerhalb der existierenden Erziehungsinstitute auszubilden, beklagt Kant die Art und Weise, wie die öffentlichen Haushalte finanzielle Mittel verteilten. Aufgrund dessen „ist es auch schwer, daß andere als bloß reicher Leute Kinder an solchen Instituten teilnehmen können“ (39). Daran anknüpfend kritisiert er, dass die Fürsten, deren Aufgabe es ist, für alle eine Schulbildung gleicher Qualität anzubieten, mehr mit sich selbst und dem Erhalt der ihnen persönlich untertänigen Fürstentümer beschäftigt seien, und sich, anstatt an das Menschengeschlecht zu denken, sich um die Ausbildung einer Teilgruppe kümmern, die unter ihrer Verantwortlichkeit steht. Er beklagt, dass die Herrscher es unterließen, die notwendige Summe ihrer Haushalte in die Ausbildung der jüngeren Generationen zu investieren. Kant stellt fatalistisch und kritisch fest: „Geben sie aber das Geld dazu her: so muß es ja ihnen auch anheimgestellt bleiben, dazu den Plan vorzuzeichnen“ (35). Sie beachten dabei nicht, was gelehrt werden sollte, indem sie den Rat derer nicht beachten, die von dem Sachverhalt mehr als sie selbst verstünden. Er kritisiert auch die Versuche einer Universalisierung der Unterweisung als zu rudimentär. Sie diene nämlich nur der Produktion, wenn „hin und wieder doch noch mancher Große sein Volk gleichsam nur für einen Teil des Naturreiches an[siehet] und richtet also auch nur darauf sein Augenmerk, daß es fortgepflanzt werde. Höchstens verlangt man dann auch noch Geschicklichkeit, aber bloß um die Untertanen desto besser als Werkzeug zu seinen Absichten gebrauchen zu können“ (35).

3.4.2 Die moralische Ausbildung

Die moralische Ausbildung des Menschen als Resultat eines Bildungs- und Erziehungsprozesses, dem dieser von Kindheit an unterworfen wäre, war eine der großen Sorgen Kants. Anders als Comenius, der die moralische Ausbildung strikt an die Religion band, suchte Kant ein spezifisch menschliches Moralgesetz, losgelöst von der Religion. Er ging dabei von einer anderen Überzeugung als Comenius aus. Während dieser im vorangehenden Jahrhundert davon ausging, dass es niemandem gegeben sei, nicht an Gott zu glauben, gestatteten die Bedingungen des achtzehnten Jahrhunderts diese Gewissheit nicht mehr so klar, als dass sie weiterhin universell gültig sein könnte. Während die Gewissheit eines universalen Glaubens es Comenius gestattete, auf dieser Basis eine ebenfalls universelle Moral aufzubauen, zwang die Inexistenz dieser Gewissheit Kant dazu, ein neues Fundament zu suchen. Da Europa im Verlauf des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts mit der Renaissance, ihrem Humanismus und der damit verbundenen Relativierung der zentralen Stellung Gottes, einen großen Veränderungsprozess durchgemacht hatte, war es nicht länger möglich, die Fundamente einer sich als universell verstehenden Moral in einem Fundament zu finden, das seine Universalität verloren hatte. Von daher führt die Suche nach einem menschlichen und rationalen Fundament bei Kant. Deshalb betont er: „Wie unendlich wichtig ist es aber nicht, die Kinder von Jugend auf das Laster verabscheuen zu lehren, nicht gerade allein aus dem Grunde, weil Gott es verboten hat, sondern weil es in sich selbst verabscheuungswürdig ist. Sonst nämlich kommen sie leicht auf die Gedanken, daß sie es wohl immer würden ausüben können und daß es übrigens wohl würde erlaubt sein, wenn Gott es nur nicht verboten hätte...“(36f).

Kant stellt die Beziehung zwischen Religion und Moral auf den Kopf. Er hört auf, die Religion als Fundament der Moral zu begreifen. Stattdessen geht er darüberhinaus und meint, dass die Religion nur Sinn mache, wenn sie bei der moralischen Ausbildung der Personen hilfreich sein könne. Anders gesagt, eine Religion, die nicht den klaren Zweck besäße, die moralische Qualität der Menschen zu verbessern, ist nutzlos. Weiterhin bemerkt er, dass in der Religion die Moral der Theologie vorausgehen müsse, und erklärt, dass „[d]ie Religion, die bloß auf Theologie gebaut ist, niemals etwas Moralisches enthalten [kann]. Man wird bei ihr nur Furcht auf der einen und lohnsüchtige Absichten und Gesinnungen auf der andern Seite haben, und dies gibt dann bloß einen abergläubischen Kultus ab. Moralität muß also vorhergehen, die Theologie ihr dann folgen, und das heißt Religion“ (ibid., 81).

Das von Kant gefundene menschliche Fundament der Moral läßt sich in dessen Feststellung zusammenfassen, dass „man ihm [dem Kind] zeigen [muß], daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne als nur dadurch, daß es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse, z. E. daß man ihm kein Vergnügen mache, wenn es nicht tut, was man will, daß es lernen soll etc“ (40). Oder auch, „daß die Disziplin nicht sklavisch sei, sondern das Kind muß immer seine Freiheit fühlen, doch so, daß es nicht die Freiheit anderer hindere;“ (50), was sich auch so zusammenfassen läßt, dass man dem anderen nur das tun solle, von dem man wünscht, dass dieser es auch für einen selbst tue. Dies ist ein Ausgangspunkt, um das ganze Moralsystem im Gleichgewicht zu halten, und er ist im Menschen selbst begründet, ohne dass dazu auf eine äußere oder übernatürlich Wesensheit zurückgegriffen werden müsse. Dies ist, mit anderen Worten, ein Fundament selbst bezüglich der Nicht-gläubigen, die dazu verdammt wären, nichts in den Händen zu halten, um die Moral zu begründen, wenn deren einzige Basis die Religion darstelle.

Moral muss für Kant gelernt werden. Der Mensch wird nicht als moralisches Wesen geboren, sondern wird zu einem solchen, durch das, was er lernt, oder „wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt“ (ibid., 79). Obwohl Kant in gewisser Weise überlegt, dass „[i]m Menschen nur Keime zum Guten [liegen]“ (ibid., 34), was die Interpretation zuläßt, dass der Mensch ein in seiner Essenz ein gutes Wesen sei, wird doch klar, dass dieser Mensch das einzige Lebewesen ist, das der Erziehung und Bildung bedarf, um menschlich zu werden. Ein Wesen, das deshalb nicht die Charakteristika der eigenen Spezies genetisch erwirbt, wie es bei den anderen Tieren geschieht. Anders ausgedrückt ist er ein Lebewesen, das der Anderen seiner Spezies bedarf, um an dieser Spezies teilzuhaben, was dann durch einen Lernprozess geschieht. Das Erlernen der Moral darf sich jedoch nicht in gleicher Weise vollziehen wie der Erwerb akademischen Wissens. Da der Mensch in der Kantischen Konzeption mit den Keimen des Guten ausgestattet ist, besteht die ideale Methode zum Lehren der Moral wie zum Pflegen der Vernunft in der, durch Platon überlieferten, sokratischen Methode, die auf der Idee basiert, das man auch dadurch lernt, dass man aus dem eigenen Inneren hebt, was dort schon als Keim sich befindet (die Hebammenkunst des Sokrates).

Der Erwerb einer Moralkultur soll ausgehend von Prinzipien erfolgen, und kann nicht einfach ein Form der Disziplinierung sein. Dies bedeutet nicht, dass für Kant die Disziplin etwa keine große Bedeutung gehabt hätte. Es bedeutet nur, dass die Moralkultur nicht in der Disziplin begründet werden kann, denn die Disziplin schafft Gewohnheiten, die vergessen werden können, während Prinzipien bestimmte Denkweisen erschaffen, das heißt, das Denken

bilden. Das System einer auf bestimmten Prinzipien ruhende Denkstruktur wird nicht mit der Zeit vergessen, sondern wird selbst zum Fundament für die Lebensorganisation eines Individuums. Der von Prinzipien ausgehende Erwerb der Moralkultur repräsentiert auch in bestimmter Weise ein Gegenmittel gegen ein Gewissen, das auf Strafe und Belohnung aufbaut, denn darin, das Schlechte nicht zu tun, um Strafe zu vermeiden, oder das Gute zu tun, um eine Belohnung zu erhalten, besteht keine Moralkultur im eigentlich Sinne, sondern „Indoles Mercenaria“ (69). Wenn in den Erziehern das Interesse besteht, zukünftige und bessere Generationen als die bestehende auszubilden, dann dürfen sie nicht das Interesse besitzen, den Kinder und Jugendlichen eine Moral zu lehren, die nur für den gegenwärtigen Moment gültig ist. Vielmehr müssen sie das Interesse haben, eine Moral zu vermitteln, die in einer Gesellschaft gültig ist, in der der Mensch eine gegenüber der Gegenwart vollständigere Form seines Menschsein erlangt hat.

Die Bildung ist deshalb ein Prozess, der mit den Aspekten des Wissens und des Handelns arbeiten muss, oder anders, der Mensch muss die Kenntnisse gelehrt bekommen, die die Menschheit bis dato erworben hat, um von dem schon Bekannten ausgehend, konsistente Begriffe der Dinge auszubilden. Gleichzeitig muss er mit allgemeingültigen moralischen Prinzipien unterrichtet werden, damit er sein Handeln so gestalten kann, dass es zum Guten der Gemeinschaft beiträgt. Dies verweist auf die Konzepte der reinen und der praktischen Vernunft, in denen Kant seine Überzeugung ausdrückt, dass es für den Menschen nötig sei, zu kennen und zu wissen, wie er richtig zu handeln habe.

3.4.3 Der Erziehungsprozess

Der Erziehungsprozess ist für Kant dadurch gekennzeichnet, dass er den Mensch zur Autonomie führt. Anders ausgedrückt wird der Mensch nicht autonom geboren, sondern muss in einer bestimmten Lebensphase dem Anderen unterworfen werden, damit er später für den Rest seines ganzen Lebens autonom sein kann. Man kann sagen, dass Kant nicht die Möglichkeit erkennt, autonome Menschen durch einen erzieherischen Prozess auszubilden, der die Autonomie von Kindheit an berücksichtigt. Es geht vielmehr darum, die Natur so zu lenken, dass eine zweite Natur geschaffen wird, oder, mit Kant eigenen Worten: „[U]nsere Bestimmung als Menschen ist doch, aus dem rohen Naturstande als Tier herauszutreten. Vollkommene Kunst wird wieder zur Natur „(79). Wie Comenius behauptet Kant die Notwendigkeit, dass der Erziehungsprozess im Einklang mit der Natur zu erfolgen habe. Obwohl in diesen Erklärungen ein gewisses Paradox steckt, ist es sinnvoll, hervorzuheben,

dass es für Kant nicht der Natur widerspricht, den Menschen aus seinem rein natürlichen Zustand herauszuführen und in einen anderen Zustand überzuführen, da es dem Menschen eigen ist, diese, wie wir sagen, zweite Natur zu erschaffen.

Damit man keine Erwachsenen schafft, die glauben, dass jeder sich selbst genügen könne, sollen die Kinder lernen, Regeln zu gehorchen, damit sie erkennen, dass sie während ihres gesamten Lebens und selbst als Erwachsene von der Gesellschaft hervorgebrachten Normen des Zusammenlebens unterliegen werden. Dies aber ist nicht möglich, wenn man vorgibt, dass jene frei und autonom seien, die es von Natur aus nicht sein können. „Im Anfange muß das Kind freilich blindlings gehorchen. Es ist unnatürlich, daß das Kind durch sein Geschrei kommandiere und der Starke einem Schwachen gehorche“ (ibid., 65). Die Illusion zu schaffen, dass das Kind in seiner schwachen Situation die Erwachsenen durch sein Schreien herumkommandieren könne, kann zu Erwachsenen führen, die in Situationen der Schwäche den irrtümlichen Eindruck besitzen, dass sie die Anderen beherrschen können, indem sie einfach den Wunsch ausdrücken, dass dies so sei. In der Gesellschaft existiert eine juristische Ordnung, die festlegt, wem zu gehorchen sei, ebenso wie die Art und Weise, in der die Personen miteinander umgehen. Diese Ordnung zu leugnen, indem man einfach den individuellen Willen durchsetzen will, führt zu keinem Erfolg.

Der Erziehungsprozess ist, per definition, ein Prozess, der Heteronomie und Andersheit impliziert. Der Mensch erzieht sich nicht selbst, sondern wird von anderen erzogen. „Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind“ (29). Weil man aber nicht als Richtschnur die Bildung von autonomen und nicht weiterhin abhängigen Erwachsenen haben soll, sollen die Kinder so erzogen werden, dass sie lernen, sich selbst zu zwingen, das zu tun, was getan werden muss, damit sie Erwachsene werden, die fähig sind, sich nicht nur von den eigenen Leidenschaften, sondern auch durch Prinzipien zu leiten.

Die Erziehung ist zu Beginn im Grunde negativ, da es nicht der Natur hinzuzufügen gibt, damit sie ihren Lauf nimmt und das im Menschen schafft, was in ihm natürlich ist. Diese Natur, die wesenhaft tierisch ist, muss diszipliniert werden, damit sie sich in Richtung einer Humanisierung entwickelt. Von daher rührt die Notwendigkeit der Disziplinierung des Kindes von früh auf, die eben ein negativer Prozess ist, in dem der Aktionsradius und der Wille des Kindes beschnitten werden. Er geht der positiven Erziehung voraus, die darin besteht, den Menschen anzuleiten, die Kultur oder die intellektuelle Produktion vergangener Generationen sich zu eigen zu machen.

Die positive Erziehung oder der Kulturerwerb muss für Kant einigen Prinzipien unterworfen werden, etwa die Anerkennung der jeweils altersgemäßen Aufnahmefähigkeit der Kinder; die Nutzung und Übung des Gedächtnis; dem Unterschied zwischen Glauben und Wissenschaft. Was die Bemerkung zur altersgemäßen Aufnahmefähigkeit der Kinder angeht, meint Kant, dass der Versuch, dem Kind etwas zu lehren, was es noch nicht lernen kann oder was für es noch ausgesprochen komplex ist, zu Kindern führt, die in dem, was sie sagen und tun, fälschlicherweise das Verhalten Erwachsener zeigen würden, ohne jedoch diese Dinge verstanden zu haben. Was den Gebrauch des Gedächtnisses angeht, so meint er, dass man nur über das nachdenken könne, was im Gedächtnis gespeichert sei. Man reflektiert über das, was man weiß, und was man weiß, befindet sich im Gedächtnis. Er weist auch auf die Bedeutung hin, die Kinder dazu anzuregen, das im Gedächtnis aufzubewahren, was ihnen nützlich ist. Um zur Bildung autonomer Erwachsener beizutragen, ist es nötig, dass sie bereits als Kinder zwischen Glauben und Wissenschaft unterscheiden lernen. Es handelt sich darum, das Kind dahin zu führen, zwischen der Frucht der Reflexion und der Frucht des Dogmas oder der Meinung unterscheiden zu können.

3.4.4 Der Kulturerwerb

„Weil die Entwicklung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung -- eine Kunst.“ (33) Wenn man berücksichtigt, dass Kant unter Naturanlagen beim Menschen nicht das versteht, was ihn als schlicht an der Natur teilhabend kennzeichnet, sondern das, was ihn als spezifisch als Menschen kennzeichnet, dann versteht man, dass die Naturanlagen sich nicht von selbst entwickeln. Und wenn dies gilt, dann sind sie notwendigerweise erworben. Was der Mensch also an Kulturellem aufweist, entwickelt sich nicht auf natürliche Weise, sondern allen durch die Übernahme der Kultur eines Anderen. Man kann also sagen, dass für Kant ein Verständnis ablehnt, nach dem der Mensch sich selbst aus Wissen heraus erschafft. In derselben Weise, in der er die Moral als erworben betrachtet, versteht er auch die Kultur in einem weiten Sinne.

Der Prozess des Kulturerwerbs ist für Kant an Arbeit gebunden. Mit anderen Worten, dieser Prozess ist selbst Arbeit, da er sich spontan einstellt und eine bewusste Anstrengung seitens derer erfordert, die lernen oder Kultur sich aneignen. In diesem, als Arbeit verstandenen Prozess besitzt das Spiel des Kindes auch seine Bedeutung. Kant besteht dabei auf dem grundlegenden Unterschied zwischen Spiel (Vergnügen) und Arbeit, weil letztere immer eine bewusste Anstrengung erfordert und nicht von Natur aus angenehm ist, sondern

eine Disziplin von dem erfordert, der sie ausführt, während ersteres auch wenn sie eine bewusste Anstrengung einschliessen mag, von Natur aus angenehm ist. Er begreift das Spiel aber als ein Element der Nachahmung, das mit der Zukunft verbunden ist. Er nimmt diesbezüglich die Ansicht der Theoretiker der sowjetischen Psychologie vorweg, für die das Spiel den Charakter einer sozialen Interaktion und der Nachahmung Erwachsener besitzt, und so die Kinder in gewisser Hinsicht auf das vorbereitet, was sie in der Zukunft als Arbeit ausführen müssen. Dennoch aber sind für Kant die erzieherischen Spiele von jenen verschieden, die auf das Vergnügen ausgerichtet sind. Die letzteren sollen frei, nicht angeleitet sein, und haben in den Pausen und Momenten der Zerstreuung ihren Platz, während jene ein Ziel und einen Zweck haben sollen. Deshalb müssen sie von Erwachsenen angeleitet sein, denn die Kinder sind noch nicht genügend autonom, um für sich selbst die Ziele und Zwecke der Spiele festzulegen, die sie ausführen.

Der Kulturerwerb greift in die Beziehung zwischen dem, was Kant *untere Kräfte* und *obere Kräfte* nennt, ein, das heißt, zwischen den natürlichen und kulturellen Eigenschaften des Menschen. Anders ausgedrückt, man kann nicht beabsichtigen, in den Kindern nur das zu entwickeln, was durch die Natur gegeben ist, da man sonst nur ein Tier ausbilden wird. Ebenso aber ist die Absicht, nur das zu entwickeln, was spezifisch menschlich ist, ein unmögliches Vorhaben, denn die im eigentlichen Sinne menschlichen Eigenschaften (die höheren Kräfte) entwickeln sich nicht in einem Vakuum, sondern auf der Basis dessen, was am Menschen natürlich ist. In diesen Vorstellungen nimmt Kant in gewisser Hinsicht vorweg, was die sowjetische Psychologie im zwanzigsten Jahrhundert unter der Bezeichnung Elementare Psychologische Funktionen - jene die der Mensch wenn auch in komplexerer Weise mit anderen Tieren, insbesondere Säugetieren, teilt - und Höhere Psychologischen Funktion - die nur dem Menschen eigen sind und ihn von den Tieren unterscheiden-systematisiert hat.

Eine ähnliche Beziehung wird von Kant zwischen der *freien Kultur* und der *scholastischen Kultur* aufgestellt. Während die freie Kultur spontan und ohne Anstrengung, wie ein Spiel, erworben wird, wird die scholastische nur durch Anstrengung, als Arbeit, erlernt. In Kants eigenen Worten: „Die freie ist gleichsam nur ein Spiel, die scholastische dagegen macht ein Geschäft aus; [...] Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freie soll Spiel sein“ (56). Es existiert bei Kant eine eindeutig differenzierte Bewertung zwischen dem, was man spontan lernt, und dem, was man unter Anstrengung lernt. Mit den Worten einer heutigen Sprache kann man sagen, dass Kant der Kultur der Gelehrsamkeit und der Wissenschaft mehr Wert beimaß als der spontanen Volkskultur, oder auch in den

Begriffen der sowjetischen Psychologie, die wissenschaftlichen Konzepte besitzen eine größere Komplexität gegenüber den spontanen.

3.5 Hegel und die „Nürnberger Schriften“

Es ist relativ üblich, sich auf Hegel (1770-1831) als eines Denkers zu beziehen, der sich mit Philosophie und ihrer Geschichte beschäftigte. Auf ihn als eines Denkers, der um die Bildung der jungen Generationen besorgt ist, zu verweisen, ist schon nicht mehr so verbreitet. Obwohl die Schriften, die der Nachwelt erhalten geblieben sind, sich hauptsächlich der Philosophie widmen, behandeln die *Nürnberger Schriften* direkt die pädagogischen Fragen seiner Zeit. In dieser Ausgabe sind einige seiner Reden zur Pädagogik versammelt, die er hielt als er Lehrer und Rektor der Schule in Nürnberg war und Schriften, die vom Unterricht im Allgemeinen und dem der Philosophie an Gymnasien und Universitäten im Besonderen handeln. Wie nicht anders zu erwarten sind diese *Nürnberger Schriften* in seiner Weltsicht und Sicht des Menschen begründet – eine Sicht, die durch die Anstrengung gekennzeichnet ist, den Geist der eigenen Zeit zu lesen, die Beziehung des Menschen zum Absoluten zu formulieren, den Menschen als eine zweite Natur zu bilden, die Bedeutung einer humanistisch-universalen Bildung aller herauszustellen, innerhalb derer man eine auf die Vernunft aufbauende Moral formulieren kann, die Vernunft als festen Bindestoff einer allgemein humanistisch-philosophischen Bildung zu formulieren.

Es ist wichtig, herauszustellen, dass das Absolute, für Hegel, von der religiösen Sicht auf diesen Begriff abweicht, innerhalb derer es als eine außerhalb der Welt existierende Gottheit verstanden wird. Hegel begreift das Absolute als eine immanentes, ein Resultat des menschlichen Handelns und höchster Ausdruck der Menschheit in jedem Zeitalter.

Die Verteidigung der Notwendigkeit einer allgemein humanistischen Bildung aller verbindet Hegels Denken mit der protestantischen Tradition, die in der Universalisierung der Schulbildung eines ihrer grundlegenden pädagogischen Prinzipien erkennt. Ein weiterer deutlich protestantischer Charakterzug in Hegels Denken ist im Kontext modernen Denkens die Betonung der freien Ausübung der intellektuellen Aktivität.

Im folgenden heben wir einige Punkte hervor, die wir in den *Nürnberger Schriften* für grundlegend halten, um Hegels pädagogisches Denken und das seiner Zeit zu verstehen.

3.5.1 Die Humanisierung

Für Hegel ist der Mensch, sowohl als Individuum wie als Spezies, nicht aufgrund der eigenen Natur Mensch. Er stimmt darin mit Kant überein, der von der Notwendigkeit ausging, dass jeder Mensch sich durch Kulturerwerb eigentlich zum Menschen bilden müsse, oder auch, er ging von der Notwendigkeit der Erziehung aus.

Die Arbeit besitzt für Hegel in diesem Humanisierungsprozess eine zentrale Position. Für ihn kann der Mensch, darin von anderen Tieren unterschieden, sich nicht als Mensch verwirklichen, indem er einfach das ausnutzt, was die Natur ihm anbietet. Er kann dies nur, indem er die Natur seinen Interessen anpasst, und er tut dies vermittels der Arbeit. Über die Arbeit schuf der Mensch im Lauf seiner Geschichte eine zweite Natur. Es ist jedoch nicht einfach durch die bereits geleistete Arbeit, als die vergangener Generationen, dass der Mensch sich verwirklicht. Er muss seine eigene Arbeit im gegenwärtigen Prozess seiner Selbstverwirklichung einsetzen. Dies gilt nicht nur bezüglich seiner Herrschaft über die äußere Natur, sei es als Individuum oder als Spezies, in der der Mensch voranschritt und dies weiterhin tut. Es handelt sich dabei auch um einen Prozess, die eigene innere Natur zu beherrschen. Es handelt sich für das Individuum wie für die Spezies darum, eine zweite Natur in sich zu schaffen, die an die Herrschaft des Geistes gebunden ist. In Hegels Worten: „Die Bildung ist in ihrer absoluten Bestimmung, die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der, nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit“ (Livio Sichirollo 245/246).

Die Humanisierung, die die jeweils jungen Generationen betrifft, geschieht durch einen Erziehungsprozess, für den die älteren Generationen als verantwortlich betrachtet werden, und der so ausgeführt wird, dass die Individuen der jüngeren Generationen autonom werden. Diese Autonomie ist jedoch nur durch einen Prozess möglich, in dem die Heteronomie ihren Platz hat, das heißt, das Individuum wird durch einen anderen, reiferen und welterfahreneren Menschen zur Autonomie geführt. In diesem Kontext versteht Hegel den pädagogischen Prozess als einen Zwang ausübend. Es handelt sich darum, den *pädagogischen Zwang* dem *Naturzwang* entgegenzusetzen, eine Position, die Antonio Gramsci im zwanzigsten Jahrhundert wiederaufnimmt. Wenn die Kinder und Jugendlichen ihren eigenen Entscheidungen frei überlassen werden, dann sind die Reize der Natur stark genug, um sie dazu zu zwingen, im Naturbereich zu verbleiben, oder eben im Kontext der Instinkte, wofür sie keinerlei Anstrengung aufbringen müssen. Ihre Humanisierung,

verstanden als der Erwerb der in ihrer jeweiligen Zeit verfügbaren Kultur, verlangt jedoch ein Bemühen, das spontan diese Individuen nicht aufzubringen tendieren. Von daher rührt der Gebrauch des Zwanges im Prozess der Humanisierung des Menschen. In diesem Kontext bedeutet, ihn nicht auszuüben, den noch nicht humanisierten Menschen dem Zwang der Natur zu überlassen, was nicht immer so leicht wahrnehmbar ist. Deshalb sind der Gehorsam und die Disziplin, denen das Kind unterworfen wird, kein Zweck an sich, sondern ein unabdingbares Mittel, damit dieses eine freie Person wird. Die Freiheit ist also nicht etwas gegebenes; sie wird in einem Kontext konstruiert, in dem man der Andersheit nicht entbehren kann, wenn man davon ausgeht, dass niemand allein aus sich frei werden kann, sondern immer nur durch die Hilfe einer anderen Person, selbst wenn diese Hilfe Zwang bedeutet.

Der Zwang ist nicht mit der Humanisierung und Autonomisierung des Menschen aufgegeben. Sein Zustand als Autonomer impliziert, dass er sich bewusst selbst Zwang auferlegt. Oder anders gesagt: die Reize der Natur verfolgen weiterhin die Person, die zum Zustand vollkommener Menschlichkeit geführt wurde. Diese Reize zu neutralisieren ist nur dadurch möglich, dass man ihnen den Zwang der Kultur entgegensetzt, eben durch die von Hegel so genannte zweite Kultur. Der Unterschied besteht darin, dass sie von einem freiwilligen und bewußten Akt der Selbstdisziplinierung herrührt.

Der pädagogische Zwang hat einen so bedeutenden Platz im pädagogischen Denken Hegels inne, dass er sich dem Denken Macchiavellis zum geliebten und gefürchteten Wesen annähert, wenn er die Notwendigkeit erwähnt, einen gerechten Mittelweg zwischen der Begrenzung der Freiheit und ihrem Zugeständnis zu finden. „Schwer ist es, den Mittelweg zu treffen zwischen zu großer Freiheit, die den Kindern gestattet wird, und zu großer Einschränkung derselben. Insofern Beides ein Fehler ist, so ist der erstere wohl der größere“ (374). Was die Eltern betrifft, die aus Bequemlichkeit ihre Kinder allzu früh einer exzessiven Freiheit überlassen, meint er: „Indem es leichter ist, die Kinder zu lieben als zu erziehen, so haben die Eltern zu prüfen, ob nicht Bequemlichkeit daran Anteil habe, wenn sie ihre Söhne sich selbst anvertrauen, ohne sie unter ihren Augen zu haben und mit ihrer Aufmerksamkeit zu begleiten“ (374).

3.5.2 Der Lernprozess

Das Verständnis bezüglich des Lernprozesses, das Hegel in den *Nürnberger Schriften* ausdrückt, ist von der Komplexität, die seinem dialektischen Ansatz im allgemeinen eigen ist. Für Hegel ist der Lernprozess ein synthetischer Prozess. Einerseits ist er nicht ohne die

Gegenwart eines Anderen möglich; zugleich handelt es sich aber um einen subjektiven, persönlichen, individuellen Prozess.

In der folgenden analytischen Betrachtung seines Verständnisses vom Lernprozess, sind mir folgende Punkte wichtig, hervorzuheben:

1. Der Lernprozess hat als Voraussetzung, dass etwas durch den gelehrt wird, der dieses versteht. Es handelt sich also um ein Verständnis, das die Gegenwart eines Anderen, des Lehrenden, als wichtigen Aspekt erkennt. Zugleich weist es auf die Idee, dass die Beziehung zwischen Personen unterschiedlichen Wissens produktiv ist, das heißt, jemand kann einem anderen nur in dem Maße etwas lehren, in dem er von bestimmte Dingen mehr versteht. Dieser Aspekt wird deutlich, wenn Hegel dieses Verständnis in seiner Einleitung über das Erlernen der Philosophie darlegt. Es ist vor allem anderen ein sich aneignen der philosophischen Tradition. „Diese ist ein Schatz von erworbenem, herausgearbeitetem, gebildetem Inhalt; dieses vorhandene Erbgut soll vom Einzelnen erworben, das heißt gelernt, werden“ (412). Bezüglich der Notwendigkeit, dass dieses Wissen von einem Wissenden unterrichtet und nicht spontan angeeignet werde, schreibt Hegel: „Der Lehrer besitzt ihn [den Schatz]; er denkt ihn vor, die Schüler denken ihn nach“ (412).
2. Inhalt und Methode sind im Lernprozess nicht trennbar. Ausgehend von Hegels Aussagen zum Unterricht der Philosophie kann man sein Verständnis verallgemeinern, wie jede Wissenschaft unterrichtet werden soll, damit sie tatsächlich erlernt wird. Wenn man sich dabei auf seine Kritik der Illusion stützt, wonach es möglich sein soll, jemandem das Philosophieren beizubringen, ohne ihn den Inhalt der Philosophie zu lehren, kann man erklären, dass es gleichermaßen unmöglich ist, jemandem den Gebrauch mathematischer Denkweisen zu vermitteln, ohne ihm Mathematik zu unterrichten, oder jemandem zu einem historischen Bewußtsein zu führen, ohne ihn die Inhalte der Geschichte zu unterrichten. Im Gegenteil, über den Inhalt bringt man jemanden dazu, sich die Methode anzueignen. Oder wie Hegel meint: „So, indem man den Inhalt der Philosophie kennenlernt, lernt man nicht nur das Philosophieren, sondern philosophiert auch schon wirklich“ (410). Zugleich implizit dies in der Konzeption Hegels, zu verstehen, dass das Erlernen von Fähigkeiten ohne damit verbundene Inhalte nichts als ein Köder ist, das heißt, dass die Kompetenzen und Fähigkeiten nur über die Lehre sie betreffender Wissensinhalte vermittelt werden können.
3. Selbst zu denken bedeutet nicht, das bereits gedachte abzulehnen. Ein weiteres mal wird hierbei die Bedeutung des Anderen im Denken Hegels deutlich. Man leitet niemanden

zum Selbstdenken an, ohne ihn über das bereits Gedachte nachdenken zu lassen. Anders gesagt, es existiert die Notwendigkeit einer materiellen Basis, auf der man jemanden das Selbstdenken lehren kann. Die Art und Weise, wie man diesen Prozess auf einer soliden Basis konstruieren kann, besteht darin, alle sinnlichen oder intellektuellen Phantasien und Illusionen zu meiden. Es handelt sich also darum, von Gedanken auszugehen. Diese sind von der kulturellen Tradition anerkannt. Ebenso bedeutet diese Idee, nicht etwas als selbst gedacht anzusehen, nur weil es sich von dem bis dato Gedachten unterscheidet. Selbstdenken besteht also nicht darin, eine individuelle Originalität herzustellen versuchen bezüglich dessen, was und wie man denkt. In autonomer Weise zu denken, was andere bereits dachten und in der Form, in der sie es dachten, bedeutet auch selbst autonom zu denken. Hegels Kritik an der Suche nach individuelle Originalität ist Zitat im folgenden deutlich zu erkennen. „Das Verfahren im Bekanntwerden mit einer inhaltvollen Philosophie ist nun kein anderes als das Lernen. Die Philosophie muss gelehrt und gelernt werden, so gut als jede andere Wissenschaft. Der unglückliche Pruritus, zum Selbstdenken und eigenen Produzieren zu erziehen hat diese Wahrheit in den Schatten gestellt, - als ob, wenn ich, was Substanz, Ursache oder was es sei, lerne, ich nicht selbst dächte, als ob ich diese Bestimmung nicht selbst in meinem Denken produzierte, sondern dieselben als Steine in dasselbe geworfen würden“ (411). Für Hegel ist der Prozess, der den Menschen zum Selbstdenken führt, ein historischer Prozess. Als solcher geschieht er nicht ohne aktive Teilnahme des Menschen, das heißt, er ist kein Resultat der Natur. Als historischer Prozess entwickelt er sich auch in jeder Zeit und bei jedem Volk ausgehend von den intellektuellen Konditionen, die das soziale Umfeld anbietet, innerhalb dessen jeder Mensch sich konstituiert. Er ist ein konstituierender Aspekt der Geschichte jedes Individuums, für das der Gebrauch des Denkens die Bedingung darstellt, ein Subjekt zu werden.

4. Trotz seiner Abhängigkeit von der Andersheit, ist der Lernprozess ein subjektiver, persönlicher und aktiver Prozess. Wir haben schon weiter oben hervorgehoben, das Hegel den Lernprozess so versteht, dass er nicht allein vom lernenden Subjekt abhängt, vorausgesetzt man lernt, was gelehrt wird. Dennoch enthält das Denken Hegels zum Lernprozess nichts, was ein Verständnis zuläßt, es handle sich bei diesem Prozess um den Erwerb eines linear von einem zum andern übertragenen Wissens. Hegel versteht im Gegenteil den Lernprozess als einen aktiven, subjektiven und persönlichen Prozess. Es nützt nämlich nichts, ein Subjekt zu unterrichten, wenn dieses Subjekt nicht den „Privatfleiß“ (331) ausübt, was die Behauptung einschließt, dass der Lernprozess eine

nicht nur eine bloß aufnehmende Aktivität des lernenden Subjekts einschließt. Es handelt sich um eine Aktivität, an der das Subjekt durch den Wunsch und das Bemühen zu lernen beteiligt ist. „Nicht das Empfangen, sondern die Selbsttätigkeit des Ergreifens und die Kraft, sie wieder zu gebrauchen, macht erst eine Kenntnis zu unserem Eigentum“ (332). Lernen bedeutet also für Hegel, dass das lernende Subjekt ein Wissen durch einen aktiven Verstehensprozess sich selbst zu eigen zu macht. In gewisser Hinsicht antizipiert es ein Verständnis der Lernprozesses, das im zwanzigsten Jahrhundert durch die Vertreter der historisch-kulturellen Psychologie erarbeitet wurde, insbesondere in der Theorie der Aktivität, die von Vassili Leontiev und anderen in der Nachfolge Lev Wygotskys systematisiert wurde.

Man kann den Lernprozess bei Hegel nur aus einer historisch-dialektischen Perspektive verstehen, das heißt, jeder Versuch, diesen Prozess exklusiv aus der Perspektive des lernenden Subjekts oder des lehrenden Anderen zu begreifen, muss scheitern, denn dessen Denken richtet sich darauf, den Lernprozess von diesen beiden dialektisch miteinander verbundenen Blickwinkeln aus zu verstehen.

3.5.3 Die moralische Ausbildung

Für Hegel wird der Mensch zum Herrn seiner selbst, wenn er autonom zu denken vermag. Oder genauer, solange er die Welt nur auf der Basis der Einzelphänomene denken und verstehen kann, ist die Präsenz von Phänomenen Bedingung dafür, über sie nachdenken zu können. Dadurch hat der Mensch, der nur über das, was materiell präsent ist, keine intellektuelle Autonomie, das heißt, er hängt immer von einem äußeren materiellen Faktor ab, um von ihm ausgehend die Welt zu denken.

Nur die Menschen, die den Dingen, mit denen sie sich beschäftigen einen Charakter von Universalität geben können, sind fähig, die Welt selbständig zu denken. Die Universalität wird von Hegel als der allgemeine Charakter verstanden, der den Dingen von jenen, die autonom zu denken vermögen, verliehen wird. Eine andere Weise, in der man davon sprechen kann, den Dingen einen universellen Charakter zu verleihen, besteht darin, von den Dingen auf dem Niveau von Begriffen zu sprechen. Die Fähigkeit, auf Begriffsniveau (universellem Niveau in der Sprache Hegels) zu denken, impliziert auf die materielle Gegenwart der Dinge, über die man nachdenkt, zu verzichten. Anders ausgedrückt erlaubt die Universalität des Denkens dem denkenden Subjekt von allgemeinen Begriffen aus zu denken, ohne die physische Gegenwart der Objekte seines Denkens nötig zu haben.

In dieser Allgemeinheit ruht für Hegel das Fundament der Moral. Nur die Menschen, die die Welt autonom denken können, und das heißt, nur die, die nicht ihre physische Gegenwart brauchen, um über sie nachzudenken, können die Moral von universellen Prinzipien ausgehend verstehen. Die anderen - jene, die einer gegenwärtigen Materialität bedürfen, um über die Moral nachzudenken, - können ihre moralischen Prinzipien nur von partikularen Fragen ausgehend strukturieren, da sie eben die Welt nur auf diese Weise zu sehen vermögen, denn die moralischen Prinzipien sind nicht etwas, das man losgelöst vom Rest des Denken eines Menschen situieren könnte. Auf Einzelfälle aufbauende moralische Prinzipien können kein moralisches Bewußtsein erschaffen, das die gleichen Parameter auf alle Fragen anwenden könne, bezüglich derer dies gefordert sei. Stattdessen erschafft es ein moralisches Bewußtsein, das dazu tendiert, auf jede Frage jeweils ein anderes Maß anzuwenden, das im Kontext der Partikularität dieser Frage verständlich sei. Die Moral, die die Gesellschaften jedoch zu erschaffen nötig hätten, ist eine universelle Moral, das heißt, eine Moral, die auf universellen und abstrakten Prinzipien aufbaut, die bei allen moralischen Einzelfragen angerufen werden können.

Auf diese Weise ist für Hegel die moralische Ausbildung strikt daran geknüpft, in der jungen Generation ein Bewußtsein der Universalität auszubilden. Dieses aber entsteht nicht aus sich selbst heraus, sondern durch eine solide formale Ausbildung, die sich auf die Begriffe stützt, die von der Gesellschaft im Laufe der Zeit legitimiert wurden. Hegel schreibt dazu: „Diese Fähigkeit ist es aber gerade, welche durch den wissenschaftlichen Unterricht gebildet wird; denn er übt den Sinn der Verhältnisse und ist ein beständiger Übergang in der Erhebung des Einzelnen unter allgemeine Gesichtspunkte und umgekehrt in der Anwendung des Allgemeinen auf das Einzelne“ (348). Es ist deshalb die in der Schule erfolgende wissenschaftliche Bildung ein unabdingbarer Faktor, um ein auf allgemeinen Prinzipien aufbauendes moralisches Bewußtsein auszubilden, da eben die wissenschaftliche Bildung es erlaubt, die begriffliche Allgemeinheit und deren Anwendung auf die Einzelfälle auszubilden.

Es findet sich also bei Hegel als Fundament der moralischen Prinzipien die Idee, diese letztendlich im wissenschaftlichen Wissen zu begründen, das eben ein Bewußtsein der Universalität gestattet. Diese Idee unterscheidet sich von der Comenius', der die moralischen Prinzipien im durch die Heilige Schrift ausgedrückten göttlichen Willen zu begründen suchte, und der Kants, der trotz seines Versuchs, keine religiöse, sondern menschliche Begründung zu geben, sie im sogenannten Kategorischen Imperativ fundamentierte.

3.5.4 Das Ziel der Schule

Im Prinzip ist für Hegel die Schule eine soziale Institution, der es gelingen muss, der jungen Generation die von den vorherigen Generationen legitimierten wissenschaftlichen Kenntnisse zu vermitteln. Diese Weitergabe von Kultur impliziert zwei verschiedenen Aufgaben: erstens, die Individuen von der Empfindsamkeit zur Vernunft¹⁴ zu führen, und zweitens, sie aus dem privaten Bereich in den öffentlichen zu führen.

Die erste Aufgabe verweist auf ein Verständnis des Menschen, der als Kind an den Bereich der Gefühle gebunden ist, das heißt, auf das Kind als ein Wesen, in dem die Gefühle die Rationalität überwinden. Zugleich drückt sie das Verständnis aus, dass die Vernunft nicht etwas ist, das automatisch mit zunehmendem Alter sich einstellt, sondern eine Charakteristik, die vom Menschen erworben wird. Mehr noch, es genügt nicht, das Kind sich selbst zu überlassen, in der Hoffnung, dass das Alter aus ihm schon ein Vernunftwesen mache, ohne dass dazu Anstrengungen von außen nötig wären. Es handelt sich darum, zu verstehen, dass der Mensch ohne die Hilfe anderer kein Vernunftwesen werden kann. Dabei spielt die Schule eine wichtige Rolle, da sie dem Kind und Jugendlichen den systematischen Erwerb der Wissenschaftskultur ermöglicht, und damit einen höchst wichtigen Faktor in der Ausbildung seiner Vernunft. Der Bereich der Gefühle stellt sich in gewisser Hinsicht als der elementarste Bereich im Menschen dar, der ihn der Natur oder dem übrigen Tierreich annähert, wenn man akzeptiert, dass alle Säugetiere zumindest Gefühle erleben. Die Vernunft dagegen ist das, was den Menschen als solchen ausmacht. Aus diesem Blickwinkel bedeutet das Ziel der Schule, nämlich das Individuum vom Bereich der Gefühle zu dem der Vernunft zu führen, zugleich auch eine Humanisierung.

Die zweite Aufgabe weist auf ein Verständnis des Kindes hin als eines Wesens, das an den privaten Bereich gebunden ist, das heißt, fähig am häuslichen Leben teilzunehmen. Seine Teilnahme am öffentlichen Leben impliziert, die Regel des Miteinanders verinnerlicht zu haben; allgemeinen Regeln zu gehorchen, die nicht mehr auf Zuneigung oder dem spezifischen Befehl des Vater, der Mutter oder der älteren Geschwister beruhen; allgemeine, das heißt für alle gültige, Begriffe anzuerkennen; Vertrauen in die anderen aufzubauen, denn es ist nötig, mit ihnen außerhalb des Kontextes zusammenzuleben, in dem die Regeln familiärer Beziehungen gelten; Selbstvertrauen aufzubauen, da man nun nicht mehr in allen Momenten auf den Schutz des Vaters oder der Mutter zurückgreifen kann. Dieser Prozess

¹⁴ Im portugiesischen Original „Racionalidade“, was meines Erachtens mit *Rationalität* auf seine formalen Aspekte verkürzt wiedergegeben wäre.

vom Privaten hin zum Öffentlichen geschieht ebenfalls nicht spontan. Es ist ein Prozess, der die Intervention eines anderen zur Bedingung hat, damit er abläuft. Es ist also sinnvoll, zu erklären, dass das Kind sich nicht selbst aus dem privaten Bereich in den öffentlichen führt, sondern durch einen heteronomen Prozess dahin geführt wird. Es wird autonom im öffentlichen Kontext, nachdem es dorthin durch andere geführt worden ist.

Es bleibt hervorzuheben, dass beide Prozesse dadurch realisiert werden., dass die Schüler sich das wissenschaftliche Wissen aneignen, mit dem die Schule sich beschäftigt. Diese Inhalte sind kein Selbstzweck, sondern Mittel, durch deren Kenntnis die Schüler sich in den öffentlichen Kontext integrieren, da darin jene an den Rand gedrängt sind, die sich diese Kenntnisse nicht angeeignet haben. Darüber hinaus stellen diese im Kontext des menschlichen Wissen nichts Originelles dar, da viele Personen bereits vorher diese Kenntnisse erworben haben. Hegel meint diesbezüglich: „Was durch die Schule zustande kommt, die Bildung der Einzelnen, ist die Fähigkeit derselben, dem öffentlichen Leben anzugehören“ (352).

3.6 Wilhelm von Humboldt und die Konstituierung der deutschen Nation

Inmitten der Denker, die im westlichen Kulturkreis durch ihren intellektuellen und politischen Beitrag zur Verallgemeinerung der Schulbildung Spuren hinterlassen haben, ragt Wilhelm von Humboldt (1767-1835) hervor, denn er war zugleich ein um das Verständnis des Erziehungsprozesses sich bemügender Intellektueller wie auch über den Philologen hinaus ein Erziehungswissenschaftler, der sich der Forschung als Instrument der Wahrheitssuche bediente und ein Staatsmann der, als preußischer Minister, wissenschaftliche Pädagogik und Politik verbündete, um die Vereinigung der deutschen Kleinstaaten unter einer Sprache und Kultur zu unterstützen. Humboldt kann deshalb nicht nur als ein Denker angesehen werden. Er war ein Denker, aber zweifellos auch ein Mann der Tat, dadurch dass sein intellektuelles und politisches Handeln bei der Verwandlung Deutschlands in einen Nationalstaat entscheidend war, und damit bei der Erschaffung des modernen Deutschlands.

Die Verallgemeinerung der Schulbildung, die von Luther vorausgedacht und von Comenius, Kant und Hegel erneut gefordert worden war, wurde durch Humboldts Erziehungspolitik als preußischer Minister des Inneren verwirklicht. In Humboldt verwirklichte sich im politischen Handeln, was die vorherigen Denker als vernünftig erkannt hatten, aber wozu sie nicht die objektiven Bedingungen vorfanden, um es in dem Umfang wie Humboldt zu verwirklichen. Diese Verallgemeinerung der Schulbildung entstand an klare

Ziele gebunden, wie die Herausbildung einer Nation, unter der gleichen Sprache und Kultur; die Bildung einer neuen Gesellschaft (die bürgerliche), verschieden von der bis dato in den deutschen Kleinstaaten existierenden; die Bildung von Bürgern für diese neue Gesellschaft; die Stärkung der deutschen Kultur, eben durch die Lehre einer nationalen Sprache; die Schaffung ökonomischer Wachstumsbedingungen und der damit verbundenen Migration, die die Beherrschung einer gemeinsamen Sprache voraussetzte.

Im folgenden heben wir einige charakteristische Punkte im Denken und Handeln Humboldts hervor, insbesondere was den Prozess seiner Bildungsreform angeht, die er zuerst in Preußen und dann ganz Deutschland umsetzte.

3.6.1 Der Staat als die Institution, Veränderungen durchzusetzen

Es ist wichtig an erster Stelle zu unterstreichen, dass Humboldts veränderndes Handeln im Kontext des Staates erfolgte. Es muss herausgestellt werden, dass der Staat in dieser Arbeit nicht als ein unpersönliches Wesen verstanden wird, sondern als ein Wesen, das von Menschen gebildet wird, die zum einen in Übereinstimmung mit dem Druck handeln, den die Forderungen der ökonomischen Infrastruktur und der Superstruktur, zu der der Staat selbst gehört, ausüben, aber zum anderen eben auch aus Wunsch und Leidenschaft, wie bereits Hegel in der Einleitung zu seiner *Geschichte der Philosophie* hervorhob. Wenn man vom Handeln des Staates spricht, implizit dies deshalb, vom Handeln der staatlichen Vertreter zu sprechen, die menschliche Subjekte sind, denn der Staat ist aus sich heraus allein nicht handlungsfähig, sondern nur vermittels seiner Vertreter. Deshalb war das Handeln des preußischen Staates bei der Bildungsreform des neunzehnten Jahrhunderts das Handeln seiner Vertreter, die in Übereinstimmung mit den spezifischen Zwängen ihrer Zeit, aber auch durch Überzeugungen, Wertvorstellungen, Interessen und Leidenschaften bewegt, handelten.

Deshalb ist es zulässig zu sagen, dass die Preußische Bildungsreform das Resultat des politischen Willens seiner Vertreter war. Es ist wichtig, zu berücksichtigen, dass die Preußische Bildungsreform trotz ihrer Realisierung im Kontext des preußischen Staates weder als Stärkung des damals in Preußen noch existierenden präliberalen Staatsmodells konzipiert noch durchgeführt wurde. Im Gegenteil war es eine Reform, die einen neuen Staat herauszubilden suchte, der neue Prinzipien (die liberalen) abbilden sollte und Preußen und die anderen deutschen Staaten im allgemeinen an das neue Gesellschaftsmodell angleichen sollte, das sich in Europa seit der Französischen Revolution durchzusetzen begann. Der historische Prozess der Preußischen Bildungsreform hilft auf diese Weise, den Staat als eine Institution

zu verstehen, die Veränderungen bewirken kann, das heißt, anders als innerhalb des heute üblichen Verständnisses, nach dem der Staat immer die Mission hat, den Status quo zu bewahren. Man kann ebenso sagen, dass der Staat mit dem Status quo bricht, wenn er von Vertretern geführt wird, die verändernde Absichten haben.

Humboldts Status als Staatsvertreter bewirkte, dass er eine Art von Verstaatlichung des schulischen Wissens konzipierte, das heißt, eine Unterordnung des schulischen Wissens unter die Staatsmacht. Im Kontext der von ihm durchgeführten Bildungsreform wurde zum ersten Mal in der Geschichte der westlichen Kultur, das schulische Wissen als integraler Bestandteil staatlicher Macht begriffen. Diese Unterordnung schulischen Wissens unter die staatliche Macht impliziert, dass die Schulorganisation und was man in ihr unterrichtet, auf die strategischen Ziele des Staates abgestellt werden. Bezüglich dieses spezifischen Moments bedeutete dies, ein schulisches Handeln zu gestalten, das im Kontext der Überwindung eines veralteten und der Herausbildung eines neuen Gesellschaftsmodells auf die Überwindung eines Staatsmodells und die Konstruktion eines neuen ausgerichtet war.

In der Person Humboldts verwirklichte sich in gewisser Hinsicht der bereits von Hegel vorgedachte moderne Staatscharakter als einer Institution, die dem Leben der Individuen eine Richtung gibt, und der in den letzten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts in eine Krise geriet, als die Nationalstaaten im Kontext der Globalisierung geschwächt wurden.

Die Konstruktion von etwas Neuem ist jedoch nicht die einzige Sache, die man durch die Unterordnung des schulischen Wissens unter die Macht des Staates erreichen kann. Was man von Humboldt bis heute viel häufiger tat, war die Macht des Staates zu benutzen, um die Schule zu einem Handeln zu zwingen, der zum Erhalt des sozialen Modells beitrug, was sich an der bis heute in weiten Teilen der Welt üblichen Praxis der Gründung von Schulen für die reiche und solchen für die arme Bevölkerung eines Landes ablesen läßt. Dies aber läßt sich nicht Humboldt zur Last legen, sondern jenen, die sein kulturelles Konstrukt für Ziele benutzten, die nicht von ihm gedacht waren.

3.6.2 Das gemeinsame Handeln mit Wissenschaftlern

Um diese Bildungsreform durchzuführen, konnte Humboldt auf eine Gruppe von hochqualifizierten Fachleuten aus unterschiedlichen Wissensgebieten zurückgreifen. Es war dies die sogenannte Wissenschaftliche Kommission, zu der Wissenschaftler wie Wolff, Spalding, Tralles, Schleiermacher und Praktiker wie zum Beispiel Bernhardt (1769 – 1820) gehörten. Dieser Dialog zwischen Wissenschaftlern und Praktikern garantierte den

Produktionen und Aktionen dieser Bildungsreform wissenschaftliche Fundiertheit und gleichzeitig gestattete er, ein tatsächlich realisierbares Bildungssystem zu entwerfen. Anders ausgedrückt, man garantierte wissenschaftliche Fundiertheit, ohne das Risiko, eine für die Professoren, die diese besagte Reform umsetzen mussten, zu komplexen Sprache auszubilden. Ebenso garantierte man, vom begrifflichen Standpunkt aus betrachtet, eine vorbildliche Politik auszuarbeiten, die aber im materiellen Kontext der Schulen undurchführbar wäre. Mit anderen Worten, man setzte auf die Möglichkeit, eine zugleich fundierte und einfache Sprache auszubilden, da eben zwischen der Komplexität und der Fundiertheit einer Sprache kein linearer Zusammenhang existiert. Man garantiert ebenso, dass die Praktiker nicht übermächtig waren, was das Risiko mit sich gebracht hätte, eine Bildungsreform zu strukturieren, die auf dem „gesunden Menschenverstand“ beruht hätte. Dieser Dialog zwischen wissenschaftlicher Produktion und pädagogischer Praxis geschah auch in den Disziplinären Seminaren, die an verschiedenen Orten Preußens durchgeführt wurden und auch Teil der Strategie zur Realisierung der Bildungsreform waren.

Das gemeinsame Handeln mit Wissenschaftlern verschiedener Wissensgebiete schlug sich auch darin nieder, dass Humboldt die Wissenschaft als die in seiner Zeit am weitesten legitimierte Wissensform ansah und das wissenschaftliche Wissen am ehesten fähig, als Basis zur Lösung der praktischen und politischen Probleme zu dienen. Es ist kein Zufall, dass diese Bildungsreform auf die Mitarbeit von Theologen verzichtete. Wenn das wissenschaftliche Wissen sich bereits als das Wissen durchgesetzt hatte, das in komplexester Weise fähig war, die Welt zu erklären, dann musste eine tatsächlich verändernde Bildungsreform in diesem Wissen verankert werden. Dem läßt sich auch entnehmen, dass er, indem er die Wissenschaft zum Kernstück der Bildungsreform machte, das in intellektueller Hinsicht Komplexeste, das es gab, in den Dienst des preußischen - und des deutschen Volkes im Allgemeinen – stellte. Dies implizierte die Bildung einer Nation, die a) ausgehend von den bis dahin fortgeschrittensten und komplexesten Kenntnissen ihr Wissen durch alle sozialen Schichten hindurch strukturieren könne; b) die auf die Formen technischen Fortschritts vorbereitet sei, die die Neustrukturierung der Nationalökonomie erfordert, so daß deren Wettbewerbsfähigkeit die zeitliche Verspätung gegenüber etwa England und Frankreich kompensieren könne, die ihre industrielle Revolution bereits durchgeführt hatten. Deshalb besitzt die Bedeutung der Wissenschaft innerhalb der preußischen Bildungsreform nicht nur einen kulturellen Aspekt, sondern auch politisch strategischen.

3.6.3 Die Beziehung zwischen wissenschaftlicher Pädagogik und Bildungspolitik

Humboldt selbst war ein Sprach- und Bildungswissenschaftler. Zur Durchführung der preußischen Bildungsreform stützte er sich jedoch nicht nur auf die eigenen Forschungen, sondern bemühte sich auch um die Unterstützung durch andere Wissenschaftler. Er bündelte die wissenschaftlichen Forschungsarbeiten im Hinblick auf das politische Bemühen des preußischen Staates, ein Bildungssystem zu organisieren, das bei der Herausbildung einer modernen Nation hilfreich wäre. Mehr noch, er bündelte die politischen Kräfte des Staates so, dass die strategischen Ziele durch den Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik erreichbar wurden.

Darum verband er die wissenschaftliche Pädagogik mit der Politik und vermittelte bei Konflikten zwischen beiden. Er integrierte intellektuelles und politisches Handeln so sehr, dass er zur Meinung gelangte, die Wissenschaft sei im Bereich der Bildung am nützlichsten, das heißt, die beste Anwendung der Wissenschaft bestehe nicht darin, ihre eigenen Probleme zu lösen, sondern jene des Bildungssystems.

Diese Beziehung zwischen wissenschaftlicher Pädagogik und Bildungspolitik ermöglichte eine Bildungsreform, die sich durch die Verallgemeinerung des Bildungsangebotes und durch eine Bildung des Bürgersinnes auszeichnete; die intellektuelle Kompetenz als Folge des Erlernens schulischer, an die Wissenschaft geknüpfter Lerninhalte ansah; die den Lernprozess als einen aktiven Prozess ansah; die die Bildung von Individuen zu Subjekten als Folge eines aktiven Bildungsprozesses betrachtete; die den Bildungsakt als einen humanisierenden Akt verstand.

Was das intellektuelle Fundament der menschlichen Fähigkeiten angeht, ist es im gegenwärtigen Kontext wichtig, zu berücksichtigen, was Denker wie Humboldt dazu dachten, um nicht einfach der gegenwärtigen, aus Nordamerika kommenden Mode zu verfallen, die der Ausbildung von Kompetenzen und Fähigkeiten eine zentrale Stellung im schulischen Bildungsprozess zuweisen und dabei die schulischen Inhalte vergessen, so als wäre es möglich, Kompetenzen und Fähigkeiten (über bloßes Trainieren hinaus), ohne eine intellektuelle Grundlage zu lehren, die an schulische, im Lauf der Geschichte als bedeutsam legitimierte, Inhalte gebunden ist.

Das Verständnis des Lernprozesses als eines aktiven Prozesses findet sich zwar schon bei Hegel, aber es erhält bei Humboldt einen Charakter, der über das bloß theoretische hinausgeht, denn dieser gab seinem Verständnis eine politische Dimension, in dem Sinne, dass er es auf nationaler Ebene tatsächlich umsetzte.

Der humanisierende Charakter der Bildung ist kein originaler Gedanke Humboldts. Seit Comenius ist diese Vorstellung gegenwärtig, und mit ihr der Gedanke, dass der Mensch nicht als vollkommen menschliches Wesen geboren werde. Menschsein ist unter dieser Perspektive nicht einfach ein nur natürlicher Zustand, sondern insbesondere ein kultureller. Anders ausgedrückt ist man Mensch nicht einfach aufgrund der eigenen biologischen Konstitution, sondern weil man kulturelle Charakteristiken besitzt,

In dieser Verbindung von Wissenschaft und Bildungspolitik vergaß Humboldt nicht die Beziehung zwischen Wissenschaft und Industrie, da die Konstruktion einer Industrienation eines seiner Ziele war. Er betrachtete jedoch die Ausbildung von Arbeitern gegenüber der Bildung von Bürgern als zweitrangig, wenn er die allgemeine Bildung als vordringlich betrachtete, und erst danach sich mit beruflicher Bildung beschäftigte. Er verstand also die Allgemeinbildung (die Bildung des Bürgersinns) als Voraussetzung für die berufliche Bildung, was mit der Herausbildung einer Nation in Verbindung steht, für die Technik nicht einfach als bloße Technik erlernt werden soll, sondern als Folge allgemeiner wissenschaftlicher Kenntnisse. Es ist wichtig, hierbei zu berücksichtigen, dass aus kultureller und politisch-strategischer Sicht, es einen Unterschied macht, ob man Techniker ausbildet, die die verschiedenen Formen von Technik beherrschen (selbst wenn diese anderswo eingekauft werden), oder Techniker, die über ihre Kenntnis zum Umgang mit der Technik auch deren wissenschaftliche Grundlagen beherrschen und also auch fähig wären, diese Formen der Technik selbst zu entwickeln.

3.6.4 Der Volkscharakter von Humboldts politischem Handeln

Obwohl Humboldts Bildungsreform in Preußen bürgerlichen Ursprungs war, das heißt, eines ihrer Ziele darin bestand, Preußen - sowohl was dessen ökonomische wie kulturelle Charakteristiken anging - unter die bürgerlichen Nationen einzureihen, besaß sie doch andererseits einen deutlich auf das einfache Volk bezogenen Charakter. Ich verstehe in dieser Arbeit diesen Volkscharakter nicht in der Weise, wie dieser Terminus momentan in Brasilien weithin gebraucht wird, nämlich in Bezug auf etwas, das innerhalb der Arbeiterbewegung oder der Arbeiter im Allgemeinen konzipiert wurde. Ich verstehe ihn in der Weise, dass er etwas bezeichnet, das positive Auswirkungen auf das Leben der Arbeiterklasse hat.

In diesem Sinne bedeutet die Universalisierung der Grundbildung in der gleichen Sprache, mit den gleichen Inhalten für die ganze Nation, für sich allein genommen schon eine

bedeutende Veränderung im Leben der Arbeiter, die aus der Vormundschaft der Kirche entlassen werden und einen vom Staat koordinierten Bildungsprozess durchlaufen, der alle gleich behandelt, ob sie evangelisch, katholisch, menonitisch, pietistisch oder Atheisten sind. Durch die Universalisierung des Unterrichts wurden alle zumindest was das Schulwissen angeht in einen Zustand der Gleichheit versetzt, was für die Arbeiterklasse bedeutete, Zugang zu kulturellem Kapital zu gewinnen, der ihr zuvor verwehrt blieb. Auf diese Weise realisierte Humboldt als Vertreter des Staates im Kontext des neunzehnten Jahrhunderts was Gramsci zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts heftigst gegen die Vertreter des italienischen Staates im Ministerium Gentiles verteidigte, nämlich a) die Grundlegung des für alle bestimmten pädagogischen Prozesses in pädagogischen Konzepten, die die Notwendigkeit eines aktiven Lernprozesses berücksichtigten, der sich nicht darauf beschränkt, nützliche Informationen aufzunehmen, sondern der zum Aufbau von Wissen fortschreitet; b) die Verbindung zwischen allgemein zugänglichem Wissen und Bürgerrecht; c) das Verständnis des Bildungsprozesses als die Bildung von Subjektivität, was auch den ärmeren Klassen das Recht gibt, an einem pädagogischen Prozess teilzuhaben, der sich der Bildung von Bürger verpflichtet weiß. Von daher ergibt sich die Möglichkeit, diese preußische Bildungsreform als eine zu verstehen, die mit den objektiven Interessen der einfachen Klassen übereinstimmte.

3.7 Antonio Gramsci und die sozialistische Bildungsvision

Europa erlebte im neunzehnten Jahrhundert, wie zwei Mächte, England und Frankreich, die Herrschaft über den Weltmarkt praktisch unter sich aufteilten. Diese rivalisierenden Mächte waren militärisch und wirtschaftlich im Gleichgewicht, was dem europäischen Kontinent, und in gewisser Hinsicht der Welt, eine gewisse Stabilität und den Zustand der Nicht-aggression (ein auf militärischem Gleichgewicht beruhender Friede) verlieh.

Diese Nationen waren die ersten gewesen, die eine Industrielle Revolution durchführten, weshalb ihnen auch die ökonomische Vorherrschaft zufiel. Deutschland und Italien industrialisierten sich mit einiger Verspätung und fanden in diesem Prozess einen der Beweggründe, um sich in moderne Nationalstaaten mit vereinheitlichem Territorium zu verwandeln.

Aufgrund der erfolgten Industrialisierung Italiens und Deutschlands stellte sich das politische Szenario in Europa zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts anders dar. Obwohl England und Frankreich noch die ökonomische Vorherrschaft behielten, erzwangen

Deutschland und Italien auf diplomatischem Weg die Öffnung der Weltmärkte, um auch eigene Gebiete zur exklusiven wirtschaftlichen Ausbeutung zu erhalten. Der Kampf dieser neuen Nationen, auch ihren Teil an den Weltmärkten zu erhalten, war einer der Hauptfaktoren, der den Ersten Weltkrieg auslöste, in dem die alten Mächte die aufstrebenden neuen praktisch zerstörten, um das vorherige Gleichgewicht zu bewahren.

Ein Resultat der aus der Kriegsniederlage folgenden Krise waren die autoritären Regime, die in Deutschland und Italien¹⁵ an die Macht kamen: der Nationalsozialismus und der Faschismus. Vom politischen und ethischen Standpunkt aus waren diese Regimes mehr als fragwürdig, aber sie waren ökonomisch effizient. Die kapitalistische Modernisierung schritt voran, was dazu führte, dass in beiden Ländern eine breite Arbeiterschicht entstand.

Um Gramsci als einen italienischen Denker zu kontextualisieren, der Einfluss auf den Bildungsbereich nahm, ist es wichtig, die Aufmerksamkeit auf diesen Sektor und auf diesen historischen Moment zu richten.

Der faschistische Staat verfolgte trotz seines extremen Autoritarismus im Bildungsbereich eine anscheinend freiere Politik, die von den zu Erziehenden geringere Anstrengungen forderte, was einige Zeitgenossen zu der irrtümlichen Meinung verleitete, dass, zumindest was die Bildung angeht, der faschistische Staat nicht autoritär war.

Antonio Gramsci (1891-1937) war Journalist, Politiker, Gründer und Aktivist der Kommunistischen Partei Italiens. Er war einer der wenigen, der seine Zeit durchschaute und den extremen Autoritarismus wahrnahm, der dieser anscheinenden Öffnung des italienischen Bildungssystems zugrundelag. Während Minister Gentile von unterschiedlichsten Sektoren der italienischen Gesellschaft für die von ihm in das Bildungssystem dieses Landes eingeführten Innovationen geschätzt wurde – unter anderem die Verwirklichung der Prinzipien der Escola Nova, die, gestützt auf die Psychologie, den Schüler ins Zentrum des Lernprozesses stellten und dem Lehrer die Aufgabe zuwies, diesen Lernprozess nur zu ermöglichen, ohne dass er notwendigerweise interveniert, was eben den traditionellen Unterricht kennzeichnete –, deckte Gramsci die schädlichen Wirkungen dieser Bildungspraxis für die Arbeiterklasse auf.

In seiner Kritik stütze er sich auf eine zugleich einfache und tiefgehende Überlegung, die folgende Elemente berücksichtigte: a) dass Bildung keine natürlicher Prozess ist, der ohne Anstrengung erfolgt, sondern einer, der vor allem einen Kampf gegen die Natur darstellt; b) dass der Lernprozess kein autonomer ist, den das Kind ohne die Hilfe eines Anderen, der

mehr weiß, verwirklichen kann; c) dass die Kinder leichter sich das schulische Wissen aneignen können, die in einem Umfeld aufwachsen, in dem dieses Bestandteil des Alltags ist, während es jenen weniger leicht fällt, dieses Wissen aufzunehmen, die in einem einfacheren kulturellen Milieu aufwachsen, oder in dem die Eltern ihren Kindern nicht die gleiche Aufmerksamkeit schenken können; d) dass die Arbeiterkinder in einer Schule, die den Lernprozess als autonomen konzipiert, offen gegenüber den Kindern der begüterten Familien im Nachteil wären, schlicht aufgrund des Umstandes, dass sie in ihrem Alltag nicht gleich intensiv mit dem Schulwissen leben würden; e) dass deshalb hinter dieser anscheinenden Öffnung sich eine klare Diskriminierung der Arbeiterklasse verbirgt, ein verhüllter Versuch, sie sozial und politisch weiterhin auf ihre untergeordnete Position festzulegen.

Um dieses Problem klarer darzustellen, entwickelte er die Konzepte des organischen Intellektuellen und der Einheitsschule. Das erste, um den Lehrer als eine Person zu konzipieren, die die Fähigkeit und die ethische Verpflichtung besitzen kann, auf eine Aufhebung der untergeordneten Lage der Arbeiterklasse hinzuwirken. Und das zweite als eine Alternative, damit der Unterricht für die Arbeiterklasse die gleiche Qualität aufweise wie der für die begüterten Klassen.

Die Bildungsvorstellungen Gramscis können deshalb nicht als wesentlich pädagogisch angesehen werden. Sie sind in erster Linie politischer Natur. Die nicht wenigen pädagogischen Fragestellungen, die sich darin finden, rühren von seinem politischen Anliegen her und seinem Einsatz für eine italienische Gesellschaft, die sich von der bis dato strukturierten unterscheiden soll. Gramsci suchte nach Möglichkeiten, ein sozialistisches Italien zu gestalten. Das Denken Gramscis ist deshalb durch den Wunsch gekennzeichnet, mit dem Status quo zu brechen und etwas Neues zu strukturieren. In dieser Hinsicht gibt zwischen Gramsci und Humboldt eine gewisse Ähnlichkeit, obwohl es nötig ist, die unterschiedlichen Kontexte zu berücksichtigen, in der beide lebten: dieser ein Minister in einem Deutschland, das gerade dabei war, sich als Nationalstaat zu konstituieren, und der dazu mit einer archaischen Gesellschaft zu brechen suchte, um das liberale Modell zu etablieren; jener ein oppositioneller Politiker in Italien, der gegen das Erbe eben dieses Liberalismus und seiner autoritären Modelle kämpfte, die in der Politik den Liberalismus verweigerten und in der Ökonomie dessen Prinzipien beibehielten. Dieser ein durch seine entscheidende Mitwirkung an der Bildung eines modernen Deutschlands erfolgreicher Staatsmann; jener ein posthum anerkannter Intellektueller, der zu Lebzeiten so verfolgt wurde, dass er seine intellektuell

¹⁵ Obwohl Italien im Lauf des Krieges die Seiten wechselte und die ursprüngliche Allianz aufkündigte, um sich den ursprünglich feindlichen Lagern anzuschließen, konnte es nach dem Kriege daraus nicht genügend Vorteile

fruchtbarsten Jahre im Gefängnis verbrachte, was ihn aber nicht daran hinderte, ein bewundernswertes Werk zur Politik und zur Bildung zu produzieren.

Im folgenden werden wir einige wichtige Punkte im Denken Gramscis hervorheben, ohne natürlich die ganze Komplexität seines Denkens behandeln zu können.

3.7.1 Die Universalisierung der Schulbildung – Die Einheitsschule

Wie bereits zuvor erwähnt, ist es unmöglich, die Bildungsvorstellungen Gramscis von seinem politischen Denken zu trennen, wenn man deren Bedeutungen nicht verstümmeln will. Deshalb wird in diesem Kontext die Universalisierung der Schulbildung eine eindeutig politische Komponente besitzen, die an ethische und im eigentlichen Sinne intellektuelle Beweggründe gebunden ist. Dies umsomehr, als im Denken Gramscis Ethik, Bildung und Politik eine untrennbare Verbindung eingehen.

Für Gramsci genügt es nicht, dass der Zugang zur Schulbildung allgemein wird. Dieser allgemeine Zugang muss auch auf einer solchen Basis erfolgen, dass alle zum selben Wissen Zugang haben, nicht nur in Form einer Lernchance, sondern als effektiv sich realisierenden Lernprozesses. Das Konzept einer Einheitsschule ist dabei erhellend. Es besteht in dem Verständnis, dass alle den gleichen Schultyp besuchen sollen, was ausschließt, a) dass es einen Schultyp für Arbeiterkinder und einen für die Kinder der begüterten Familien gebe: b) dass zwei Schultypen gebe, einen zur Allgemeinbildung und einen zur berufsbezogenen Bildung. Das Konzept der Einheitsschule die Idee eines einzigen Schultyps aus, der ebenso die Allgemeinbildung wie die berufliche Bildung umfasst und der in der Arbeit sein erzieherisches Prinzip besitzt.

Die von Gramsci konzipierte Einheitsschule ist an ein ethisches Verständnis des Menschen als eines Subjektes gebunden, dem das Recht auf Gleichbehandlung innewohnt, was eben die Garantie einschließt, dass das in der Schule erworbene Wissen keinen Faktor darstellen darf, der eine soziale Trennung nach Klassen oder eine soziale Benachteiligung bewirkt. Sie besitzt auch einen politischen Sinn. Indem man nämlich der Arbeiterklasse eine der dominanten Schicht gleiche Schulbildung garantiert, bricht man mit der im Laufe der Zeit entstandenen Situation, dass die reichere Bevölkerung die ärmere unter ihrer Herrschaft halten kann, weil sie sich eigene und komplexere Kenntnisse aneigneten. Mit anderen Worten schafft die Einheitsschule konkrete Bedingungen dafür, dass die Arbeiter politisch unter gleichen Voraussetzungen mit der herrschenden Klasse kämpfen.

Wenn dabei ein duales Schulsystem mit allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen abgelehnt wird, dann steckt darin neben den implizierten intellektuellen Aspekten eine klare Einsicht: diese Dualität diene traditionell dazu, die Unterscheidung und Trennung zwischen der (untergeordneten) Arbeiterklasse und der Klasse der Besitzenden (als die herrschende) beizubehalten. Während dieser durch die Vermittlung der von einer modernen Gesellschaft legitimierten und als überlegen angesehenen Kenntnisse eine Allgemeinbildung angeboten wird, die in den die verschiedenen Wissenschaften vermittelnden Schulfächern vertieft wird, erhalten jene eine Bildung, die sich an der Ausbildung technischer Fertigkeiten orientiert und die es ihnen ermöglicht gleich ihren Eltern produktive, doch angepasste und sich unterordnende Arbeiter zu sein. Eine neue Bildungsinstitution zu schaffen, in der alle sowohl Zugang zur allgemeinen Kultur wie den technischen Fertigkeiten hätten, bedeutet einen konkreten Bruch mit der untergeordneten Situation der Arbeiter.

Die Arbeit als erzieherisches Prinzip der Einheitsschule zu begründen, enthält auch eine Reihe philosophischer und politischer Implikationen. Zum einen bedeutet es eine klare Position, was die zentrale Stellung der Arbeit im Menschwerdungsprozess angeht. Sie geht davon aus, dass Bildung als menschliche Tätigkeit nur ausgehend von dem Prinzip verstanden werden kann, das den Menschen zum Menschen machte. Zum anderen macht dies deutlich, dass das erzieherische und bildende Handeln auch Arbeit ist, und dies sowohl vom Standpunkt des Lehrenden wie des Lernenden aus; politisch gesehen, ergreift diese Position offen Partei, was die Klassengesellschaft als Bezugspunkt angeht. Genauer gesagt nimmt sie die Arbeiterklasse als Bezugspunkt, denn für diese Klasse ist die Arbeit immer und zwangsweise als eigene Aktivität Teil der Überlebensanstrengung, während für die Klasse der Besitzenden die Arbeit nur als Resultat einer fremden Aktivität existiert, deren sie sich bemächtigt.

Die Universalisierung der Schulbildung besitzt darum bei Gramsci einen stark politischen Sinn, der für die Arbeiterklasse auf eine Überwindung ihrer untergeordneten Stellung gerichtet ist, was gleichzeitig impliziert, eine andere als die liberale Gesellschaft aufzubauen. In letzterer befinden sich die Arbeiter per definitionem in der Situation, dass sie arbeiten, um den Nutzen anderer an dem Teil ihrer Arbeit zu garantieren, der nicht bezahlt wird.

3.7.2 Bildung und Politik – Die Suche nach einer neuen Hegemonie

Was in der kapitalistischen Gesellschaft die Überlegenheit der besitzenden Klasse und die untergeordnete Stellung der Arbeiterklasse sichert, ist nicht einfach der Unterschied bezüglich des Besitzes materieller Güter. Was diese Situation auf Dauer und über Generationen hinweg sichert, ist die Herrschaft im geistigen Bereich, den eine Klasse über die andere ausübt. Diese Art von Herrschaft, die sich darin zeigt, dass die herrschende Klasse ihre Werte und Interessen als universale durchsetzen und eine intellektuelle Überlegenheit bewahren, wird von Gramsci Hegemonie genannt. Man kann also sagen, dass in der kapitalistischen Gesellschaft die Hegemonie, die eine bestimmte Klasse über die gesamte Gesellschaft ausübt, über die Jahre hinweg die Überlegenheit einer Klasse über die andere sichert.

In der mittelalterlichen Gesellschaft behielt der Adel unterstützt vom Klerus zum Beispiel seine Hegemonie, weil a) er die Gesellschaftsschicht darstellte, die intellektuell besser ausgebildet waren, denn es war der Klerus, der das Monopol auf das legitime Wissen der Zeit besaß und der die Kinder des Adels und die zukünftigen Kirchenvertreter erzog; b) die als wahr verstandene Deutung der Welt und des Menschen an das theologische Wissen gebunden war, eben aufgrund der Tatsache, dass der dieses Wissen besitzende Klerus dem Adel und damit der hegemonialen Gruppe verbunden war; c) dies legitimierte (theologische) Wissen nicht den Massen zur Verfügung gestellt wurde, das dieses nur in homöopathischen Dosen aufnahm und es als Glauben, und nicht als Wissen behandelte, was eben ein Unterscheidungsmerkmal zwischen der hegemonialen und der untergeordneten Gruppe in Bezug auf die Theologie darstellte; d) die theologische Weltsicht (das Interesse der hegemonialen Gruppe) als einzig mögliche Wahrheit der ganzen Gesellschaft verordnet wurde. Auf diese Weise hielt sich diese Gruppe über tausend Jahre hindurch als hegemonische an der Macht, nicht nur, weil sie über grössere materielle Reichtümer verfügte, sondern weil sie geistig die Gesellschaft kontrollieren konnte.

Innerhalb der modernen Gesellschaft stellt die Einheitsschule eine konkrete Möglichkeit dar, mit dem, durch die Hegemonie der besitzenden Klasse bewirkten, untergeordneten Zustand der Arbeiterklasse zu brechen. Anders gesagt: in dem Moment, in dem die Arbeiterkinder eine den Kindern der Besitzenden gleiche Schulbildung erhalten, beginnt die Klassengesellschaft zu bröckeln, die an ein unterschiedliches Wissen, an verschiedene Wissensniveaus und an die Möglichkeit gebunden ist, dass die Besitzenden ihre Weltsicht als einzig korrekte und allgemein akzeptable durchsetzen können. Gramsci ging

darüber hinaus und sah er in dem Maße, in dem die Einheitsschule sich mit ihrem erzieherischen Prinzip der Arbeit konstituiert, eine reale Möglichkeit, die hegemonialen Beziehungen in der Gesellschaft auf den Kopf zu stellen.

Als militanter Sozialist, Gründer der Italienischen Kommunistischen Partei und Marxist durch Studium und Überzeugung besaß Gramscis ganzes Denken und Handeln die Absicht, an dem Aufbau einer neuen Gesellschaft mitzuwirken, die mit der formellen Gleichheit des Liberalismus gebrochen hätte und eine reale Gleichheit herstellen würde, in der alle den gleichen Zugang zu den kollektiv produzierten, materiellen und geistigen Gütern besäßen. Es war ihm jedoch klar, dass dies nicht möglich wäre, solange die Hegemonie der besitzenden Klasse währte. In der Bildung sah er eine Möglichkeit, die hegemonialen Beziehungen umzukehren, und davon ausgehend schrieb er über sie.

3.7.3 Bildung und Politik – Der Lehrer als Organischer Intellektueller

Um politische Beziehungen zu verstehen, behielt Gramsci immer die Kultur als grundlegenden Bezugspunkt im Auge. Im Kontext seines Denkens existiert die ökonomische und politische Dominanz nicht isoliert von einer kulturellen Dominanz. Man kann also Gramscis Konzept der Hegemonie nicht verstehen, ohne sein Konzept kultureller Dominanz zu berücksichtigen. In der kapitalistischen Gesellschaft übt die besitzende Klasse ihre Herrschaft über die Gesellschaft als Ganze, und also auch die Arbeiterklasse, nicht nur dadurch aus, dass sie eine ökonomische Überlegenheit besitzt, sondern auch, indem sie eine politische Macht über die anderen ausübt.

Die kulturelle Dominanz der besitzenden Klasse hat zur Voraussetzung, dass ein kultureller Bezugspunkt erarbeitet wurde, der strategisch in den Dienst dieser Dominanz gestellt wird. Das Konzept des Organischen Intellektuellen, das Gramsci ausbildet, bezeichnet zuerst einmal eine intellektuelle Person, das heißt, die die Schriftkultur auf höherem Niveau dominiert als der Durchschnitt der Bevölkerung. Neben der Intellektualität setzt dieses Konzept jedoch auch voraus, dass diese Person organisch den objektiven Interessen einer bestimmten Klasse dient. Auf diese Weise sind die Organischen Intellektuellen der besitzenden Klasse zuerst intellektuell und dann dem Interesse verpflichtet, die Hegemonie dieser Klasse zu sichern. Das Paradox in der Existenz und der Aktivität der Organischen Intellektuellen der besitzenden Klasse wird von Gramsci darin gesehen, dass sie in der Materialität ihrer Existenz Arbeiter sind, und darin ihre Aktivität in den Dienst von

Klasseninteressen stellen, die gegenüber denen der Klasse, der sie faktisch zugehören, antagonistisch ist.

Der Lehrer ist in der Regel aufgrund seiner Umstände ein Intellektueller, da er eine über den Durchschnitt der Bevölkerung hinausgehende Schulbildung besitzt, und täglich sich mit dem Wissen beschäftigt, das die Menschheit als bedeutsamste legitimierte. Da die gesamte Struktur der kapitalistischen Gesellschaft auf das eigene Fortbestehen hin ausgerichtet ist, ist es keineswegs seltsam, dass der aus diesem Kontext entstandene Lehrer dahingehend ausgebildet wird, um als Organischer Intellektueller der besitzenden Klasse zu dienen, die eben am Fortbestehen dieses Gesellschaftsmodells interessiert ist.

Diese Situation konstituiert für Gramsci einen Scheidepunkt, der bei der Destrukturierung des kapitalistischen Gesellschaftsmodells und der Herausbildung eines neuen Modells eine Schlüsselstellung besitzt. Der Lehrer ist aufgrund seiner ökonomischen und sozialen Stellung ein Arbeiter. Sein Handeln als Organischer Intellektueller stellt in gewisser Hinsicht, selbst wenn dies ihm unbewusst ist, eine Leugnung der objektiven Interessen seiner Klasse dar, was auch einen Verrat bedeuten kann an der Klasse, von der er herkommt und zu derer durch seine wirtschaftliche und soziale Situation unauflösbar gehört. So wie der Lehrer aber in seinem politischen Handeln der ihm eigentlich unter ökonomischen Vorzeichen fremden Klasse als ein Organischer Intellektueller dienen kann (was in gewisser Hinsicht eine historisch und kulturell legitimierte schizophrene Spaltung des Lehrer darstellt), ist es ihm auch möglich, die Position eines Organischen Intellektuellen der eigenen Klasse einzunehmen.

Die Position des Lehrers als Organischer Intellektueller der Arbeiterklasse beruht auf einigen grundlegenden Vorannahmen: a) ein Verständnis der gesellschaftlichen Organisation aus einer Perspektive, die ihm den Antagonismus zwischen den objektiven Interessen der sozialen Klassen wahrzunehmen erlaubt; b) die Wahrnehmung der eigenen Person als eines Arbeiters, als Teil einer dieser Klassen, selbst wenn er nicht die Lebensbedingungen der Ärmsten teilt, was impliziert, mit der Illusion zu brechen, zur herrschenden Klasse zu gehören; c) die politische Wahl, den Interessen der eigenen Klasse zu dienen, was gleichbedeutend mit der Einsicht ist, dass, solange er der antagonistischen Klasse dient, er diese Klasse stärkt und dazu beiträgt, das bestehende Gesellschaftsmodell fortzuschreiben. In Gramscis eigenen Worten bedeutet dies, aus dem eigenen Kopf die bürgerlichen Interessen zu vertreiben, die dort eingepflanzt wurden als wären es seine eigenen, und die der eigenen Klasse zu übernehmen.

Wenn ein Lehrer seine Beschaffenheit als Organischer Intellektueller der eigenen Klasse akzeptiert, dann liegt darin ein politische bedeutsames Potential, denn er neigt dazu, in der jungen Generation der Arbeiterklasse zwischen seiner Klassenposition und dem Bild, das sie von sich selbst haben, eine Einheit zu formen. Die Existenz einer Arbeiterklasse, die der eigenen sozialen Bedingungen bewusst ist und die die politischen Beziehungen versteht, die die Gesellschaft innerhalb des existierenden Modells organisieren, stellt eine konkrete Möglichkeit dar, dieses Modell zu destrukturieren und ein neues zu schaffen.

Im Denken Gramscis ist das Verständnis deutlich, dass die Bildung der neuen Generationen der Arbeiterklasse im Hinblick auf eine soziale Veränderung gleichbedeutend damit ist, sie als regierende Klasse auszubilden, das heißt, Regierende auszubilden. Regierende, die – im Verständnis Gramscis – nicht nur fähig wären, Regierungsämter einzunehmen, sondern auch zu regieren, in dem Sinne, die zu kontrollieren, die explizit die Regierungsfunktionen ausübten. Die Bildung von Regierenden geht in diesem Sinne weit über eine politische Bewusstmachung hinaus. Sie schließt zuvor eine tiefgehende Beschäftigung mit der Kultur ein, das heißt, damit, das von der Gesellschaft durch die Zeiten hindurch legitimierte und ihn schulische Lerninhalte verwandelte Wissen sich anzueignen.

Es ist deshalb nicht jener Lehrer ein Organischer Intellektueller der eigenen Klasse, der sich darauf beschränkt, den Schülern die politischen Beziehungen zu lehren, die die Herrschaft der besitzenden Klasse über die Arbeiter sichert, oder jene, die den Bruch mit dieser Dominanz bedeuten. Es ist einer, der dies durch einen pädagogischen Prozess umsetzt, in dem er seinen Schülern gestattet, sich die schulischen Inhalte in der größtmöglichen Tiefe anzueignen, damit die neue Generation der Arbeiterklasse intellektuell und politisch fähig ist, um die Macht auf politischer oder revolutionärer Weise zu kämpfen, sie zu erobern und zu bewahren.

3.7.4 Der Bildungsprozess

Der Bildungsprozess ist für Gramsci in besonderem Maß ein sozialer und humanisierender Prozess. Der humanisierende Charakter wird klar, wenn man versteht, dass die Bildung ein „Kampf gegen die Natur“ (Gramsci 1989:142) ist. Dieses Verständnis bezeichnet wichtige Fragestellungen im Denken des Autors, sowohl was sein Menschenbild wie seine Bildungsvorstellungen angeht. Gramsci versteht dem Menschen als ein Wesen, in dem Kultur und Natur gemeinsam existieren, aber das erst dann wirklich zum Menschen wird, wenn die Kultur die Natur verdrängt. Der Mensch ist, anders gesagt, Natur in der Form, in der

er in die Welt eintritt. Er erwirbt sich Kultur, und durch diesen Prozess humanisiert er sich. Als Natur teilt er Charakteristika mit anderen Tieren. Als kulturelles Wesen unterscheidet er sich von ihnen durch die Fähigkeit, sein Leben zu organisieren und die Natur sich zu Diensten zu machen. Dieser Prozess des Kulturerwerbs ist der Bildungsprozess selbst, der damit beginnt, die der menschlichen Spezies eigenen Normen des Verhaltens zu erwerben und der zu komplexeren Niveaus fortschreitet, wie das Erlernen des von der Menschheit bereits entwickelten tiefergehenden Wissens und die Ausbildung neuen Wissens.

Der soziale Charakter des Bildungsprozesses kann durch die Aussagen illustriert werden, dass „das Bewusstsein des Kindes kein ‚individuelles‘ (und viel weniger ein individualisiertes) [ist]; es spiegelt den Gesellschaftsausschnitt wider, dessen Teil es ist“ (131) und: „Die gesamte Generation erzieht die nächste“ (142). Als Individuum ist der Mensch nicht Produkt seiner selbst und auch nicht seiner eigenen Natur. Als Mensch ist er das Resultat des Handelns der Anderen. Auf diese Weise erschafft sich der Mensch als humanes Wesen in und durch den Bildungsprozess, so wie er auch durch den Anderen in diesem Prozess human gemacht wird. Bildung als ein Prozess, in dem die junge Generation von der Heteronomie zur Autonomie geführt wird, ist traditionellerweise die Aufgabe und das Handeln der erwachsenen Generation. In seiner Einsicht, dass eine Generation die nächste erzieht, manifestiert Gramsci auch sein Verständnis, dass die Kultur, deren Erwerb einen zum Menschen macht, die durch die vorhergehenden Generationen legitimierte ist.

Damit man aber nicht meint, dass es sich bei dem hier beschriebenen Gramsci um einen handelt, der die Bildung allein als Wissensvermittlung betrachtet, halte ich es für wichtig hervorzuheben, dass er den Bildungsprozess nicht als einen denkt, der allein im Handeln des zu Bildenden seinen Ausgang hat, noch dass er diesen als ein passives Wesen begreift, das vom Anderen das Wissen erhält. Er meint vielmehr, dass der Bildungsprozess in der Beziehung zwischen lernendem Subjekt und dem Anderen sich ereignet. Denn auch wenn das Handeln des Anderen unabdingbar ist, ist die Bildung doch ein aktiver Prozess, das heißt, das lernende Subjekt lernt nur in dem Maß, in dem es das Wissen, das zuvor dem Anderen gehörte, sich selbst erarbeitet. Der Lernprozess ist immer ein schöpferischer, selbst wenn dies die Schöpfung eines Wissens bedeutet, das bereits vorher millionenfach von anderen Subjekt erschaffen wurde, denn dies ist die Bedeutung, die er für den Lernenden annimmt. Je nötiger dabei die Präsenz des Anderen, umso geringer die Autonomie des Lernenden. Auf diese Weise versteht man, warum für Gramsci der Zwang eine so wichtige Rolle im Bildungsprozess spielt. Er meint, dass in den ersten Jahren des Lebens der Zwang vom Anderen kommen müsse, damit das Individuum eine gewisse Anpassungsleistung an ein

sozial akzeptables Dasein erbringen kann. Dieser vom Anderen kommende Zwang dürfe nur in dem Maß verringert werden, in dem das Subjekt fähig werde, ihn auf sich selbst auszuüben, denn leben, ohne sich zum Human-sein zu zwingen, sei gleichbedeutend damit, sich entsprechend der Natur zu verhalten, worunter er die Instinkte versteht.

Gleichzeitig mit dieser Bestimmung des Bildungsprozesses als eines aktiven und sozialen Prozesses, ist es wichtig, zu berücksichtigen, dass dieser Prozess kein spontaner ist, wenn es sich um den Teil handelt, der in der Schule erfolgt. Die Bildung geht nicht in schulischer Bildung auf, denn er beginnt mit dem Eintritt des Kindes in die Welt und mit dem Erlernen der elementaren Verhaltensweisen, die charakteristischerweise als menschlich betrachtet werden. Die Schulbildung besitzt jedoch für Gramsci eine besondere Bedeutung aufgrund ihres, wie bereits oben erwähnt, politischen Potentials. In der Schule verlangt Bildung eine Anstrengung, die umgekehrt proportional dazu steht, wie viel der Schüler bereits bezüglich der für die Schule typischen Wissensform weiß. Je mehr also ein Schüler bezüglich der Wissensform, mit dem die Schule arbeitet, weiß, umso geringer wird die Anstrengung ausfallen, die er aufbringen muss, um sich das anzueignen, was dort gelernt wird. Je weniger er jedoch von diesem Wissen kennt, umso größer der Aufwand, den er aufbringen muss, um tatsächlich zu lernen. Ausgehend von dieser Überzeugung weist Gramsci die Lehrenden und Erziehenden darauf hin, wieviel Ungerechtigkeit darin verborgen ist, von den aus armen Familien stammenden Schülern mit dem Argument keine Anstrengung zu verlangen, dass sie bereits viel leiden würden und es nicht verdient hätten, noch einmal von der Schule und ihren anstrengenden Anforderungen geopfert zu werden. Er bekräftigt, dass ein Erziehender, der von Schülern, die aufgrund ihres außerschulischen Zusammenlebens mehr und weniger gut die schulische Wissensform beherrschen, ähnliche Resultate sehen will, von der zweiten Gruppe größere Anstrengungen fordern soll. In Gramscis Worten: „Man muss viele Leute überzeugen, dass Lernen auch Arbeit ist, und sehr ermüdend, eine nicht muskulär-nervöse, sondern intellektuelle Ausbildungszeit: es stellt einen Anpassungsprozess dar; eine durch Anstrengung, Frustration und sogar Leiden erworbene Gewohnheit“ (139).

4. Ein kurzer Ausflug in die Geschichte der Bildung in Brasilien

Die Geschichte der Schulbildung in Brasilien zeigt von der Entdeckung bis in die heutigen Tage eine allgemeine Charakteristik, die sich durch verschiedene Momente hindurch zieht: man bietet durch die öffentliche Bildungspolitik den begüterteren Schichten der

Gesellschaft Bildung an und überlässt die einfacheren Schichten sich selbst, oder man bietet der Elite und den einfachen Schichten jeweils unterschiedliche Schulbildung an.

Dies charakterisierte die Epoche, als Brasilien eine portugiesische Kolonie war, und der portugiesische Staat in den Städte dieser Kolonie Bildung durch die Aktivitäten der Jesuiten anbot und die Großgrundbesitzer ihren Kindern Bildung durch die Priester der Familien, Mönche verschiedener Orden, zukommen ließ, die in Coimbra oder Lissabon ausgebildet worden waren, und die die intellektuelle Ausbildung ihrer Verwandten in den Landhäusern sicherten.

Hier bereits scheint in die Geschichte des brasilianischen Volkes bezüglich seiner Beziehung zur Kultur ein erstes Missverständnis eingeführt worden zu sein. Als direkte Erben der mittelalterlichen, feudalen und katholischen Tradition brachten die Portugiesen die Ansicht mit, dass eine allgemeine Schulbildung nicht notwendig wäre, denn während der tausend Jahre, die das Mittelalter währte, genügte es, einige wenige auszubilden, damit die soziale Struktur einigermaßen stabil blieb, da eben angesichts der ausgebildeten Regierenden und Bürokraten der Erwerb der Kultur durch die Massen (auch von diesen selbst) nicht als wichtig angesehen wurde. Die protestantischen Nationen hatten jedoch schon eine andere Dynamik in Gang gesetzt, innerhalb derer die Sozialisierung der Kultur als eine notwendige Bedingung darstellte, damit die Bevölkerung in ein neues Produktivsystem eingegliedert werden könne, in dem die Arbeitsbeziehungen sich im Rahmen von Nationen und nicht mehr von feudalen Lehnsformen entwickelten. Diese Charakteristik der Moderne wurde dem brasilianischen Volk an seinem Geburtsort vorenthalten, und was Wurzeln schlug war dessen Gegenteil.

Es schlug solche Wurzeln, dass es auch nach der Unabhängigkeit und selbst zu Beginn der Republik fort dauerte, als in einer überwiegend agrarmäßig geordneten Gesellschaft der Staat der winzigen städtischen Bevölkerung eine Bildung sicherte, indem er sich auf eigene Mittel oder private Institutionen stützte, die in der Mehrzahl an die religiösen Institutionen gebunden waren, aber die ausgedehnten ländlichen Gebiete, was das Bildungsangebot anging, im Stich und sich selbst überließ.

Die Schulen, die bis dato in den ländlichen Gebieten existierten, waren aufgrund kirchlicher oder dörflicher Initiativen gegründet worden, und bezeugten so die historische Vernachlässigung, mit der die staatliche Macht die Bildung in den ländlichen Gebieten wie auch die Bildungsfrage als ganze behandelte.

Institutionalisierte Bildung entstand im Brasilien der Kolonialzeit aus einem Dekret der Krone, in dem sie dem Jesuitenorden mit dieser Aufgabe betraute. Als 1549 die ersten

Jesuiten in Brasilien ankamen, kamen sie im Namen des portugiesischen Königs und des Papstes mit der Absicht, Indios zu missionieren, den katholischen Glauben unter den hier wohnenden Portugiesen zu bewahren und die portugiesische Kultur in der Kolonie zu verbreiten (cf. Azevedo, 1963).

Das Bildungssystem, das die Jesuiten von den Gründungsjahren der Kolonie an aufbauten, zeichnete sich durch die Einheit des hier gelehnten Wissens mit dem der Metropole aus und zielte, was die Alphabetisierung und die Lehre der katholischen Doktrinen anging, auf die Integration der Indios in diese Kultur ab.

Eine Charakteristik der nach Brasilien verpflanzten portugiesischen Kultur war die Vorherrschaft der Literatur und der Rhetorik vor anderen Wissensformen, die an die Naturwissenschaften angelehnt waren. Die Situation Portugals als eines katholischen Königreichs, das Erbe des extremen, für das Mittelalter charakteristische, Katholizismus war und in enger politischer Abstimmung mit Rom sich befand, dies bewirkte, dass diese Nation sich zu sehr mit Kenntnissen beschäftigte, die an die katholische Doktrin gebunden waren. Diese wiederum war zu dieser Zeit jeder freien wissenschaftlichen Diskussion feindlich gesinnt und verhindert die Befreiung der Geister von den rigiden Glaubensdogmas. Dies bewirkte in Brasilien, dass eine große Zahl an Personen mit geisteswissenschaftlichen Titeln - wie Bakkalaureus und Letratus - oder eben Geistliche ausgebildet wurden, während Intellektuelle mit einem Interesse für wissenschaftliche und technische Aktivitäten nicht ausgebildet wurden.

Das sich Klammern an das Dogma und die Autorität, die scholastische und literarische Tradition, das praktisch totale Desinteresse gegenüber der Wissenschaft und die Abneigung gegen technische und künstlerische Aktivitäten mussten zwangsweise in der Kolonie das ganze Bildungssystem charakterisieren, das nach dem Vorbild der Metropole geformt war, die ihrerseits dem kritischen Geist und der Analyse, der wissenschaftlichen Forschung und dem Experiment verschlossen und unbeugsam gegenüber stand, und das heißt aber der gesamten kühnen Mentalität, die im sechzehnten Jahrhundert aufbrach um sich im siebzehnten Jahrhundert durchzusetzen: ein Jahrhundert des Lichts für das übrige Europa und ein Jahrhunderte der Dunkelheit für Portugal. (Azevedo, 531)

Dieser von den Jesuiten geformte Geist des brasilianischen Bildungssystems, sichtbar an der Ausbildung von Bakkalaurei, Letrati und Geistlichen (selbst wenn diese in der Metropole ihre Studien vervollkommen mussten) überlebte die Ausweisung dieses Ordens durch den Herzog von Pombal im Jahre 1759, ebenso wie die Erklärung der Unabhängigkeit und, zu weiten Teilen, die Ausrufung der Republik. Bezüglich der Vertreibung der Jesuiten aus dem portugiesischen Königreich und dem damit verbundenen Bruch mit der Vorherrschaft Roms und seiner Anweisungen, weist Azevedo darauf hin (539f), dass

Brasilien [...] keine Bildungsreform [erlebte], sondern die schlichte und pure Zerstörung des kolonialen Bildungssystems der Jesuiten. (...) Anstatt diesen Organismus (das Bildungssystem) zu entwickeln, ihn zu bereichern, auszuweiten und zu reformieren, schaffte der Herzog von Pombal ihn ab und wartete, als er zerstört worden war, dreizehn Jahre, um in einer Regierungsperiode zu beginnen, etwas aufzubauen, wofür die Jesuiten zweihundert Jahre gebraucht hatten.

Dreizehn Jahren gab es nun in Brasilien keine formell institutionalisierte Bildung, und als diese zurückgebracht wurde, geschah dies durch das Handeln von Bischöfen und Äbten, also immer noch an die Kirche gebunden, denn der portugiesische Staat scheute keine Mühen, um in seiner Kolonie ein Bildungssystem auf anderen Fundamenten (als den Jesuitischen) aufzubauen.

Was die fortdauernde Vorrangstellung der Literatur und der Rhetorik gegenüber der Wissenschaft und der Technik auch über die Ausrufung der Republik hinaus angeht, ist das Schicksal der von Benjamin Constant Botelho de Magalhães schon ab 1890, also dem Beginn der republikanischen Regierung, durchgeführten Bildungsreform bezeichnend. Sie versuchte das literarisch-religiöse Modell des brasilianischen Bildungssystems aufzubrechen, indem sie massiv naturwissenschaftliche Lerninhalte in die schulischen Lehrpläne einführte. Dennoch

[war] die gegenüber den wissenschaftlichen Studien überragende Stellung der literarischen Studien so fest im kulturellen System des Landes verankert, dass die wenigen, der Vermittlung der reinen Naturwissenschaft oder der naturwissenschaftlichen Forschung verpflichteten Schulen noch lange Zeit vereinzelte Institutionen ohne Ausstrahlungskraft bleiben sollten. (Azevedo, 623)

Es ist wichtig, zu erkennen, dass die Ablehnung der Naturwissenschaft tief genug ging, dass sie als das Andere, das Abweichende, gemeinsam mit der Erinnerung an sie ausgelöscht werden konnte, und dies auch dann, wenn dieses Andere von den Vertretern des Staates selbst ausging. Man kann deshalb sagen, dass die in den ersten Jahrhunderten erfolgte Implantierung des jesuitischen Geistes ausgesprochen erfolgreich war und eine Kultur schuf, die dem wissenschaftlichen Wissen abgeneigt war, und mit der selbst zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts noch nicht vollständig gebrochen worden war. Die tiefgehende Ablehnung läßt sich an verschiedenen Momenten ablesen.

Ein Beispiel ist die holländische Kolonie im Nordosten Brasiliens, dem heutigen Pernambuco, die zwischen 1637 und 1644 durch den Herzog von Nassau regiert wurde. In dieser Kolonie war der wissenschaftliche Fortschritt aufgrund der Anstöße, die der regierende Herzog und verschieden Wissenschaftler ausübten, beträchtlich. So publizierten die holländischen Ärzte W. Piso und J. Bontius und der deutsche Botaniker J. Marcgrave jeweils ihre wissenschaftlichen Forschungen in ausführlichen Werken, die, in Europa publiziert, von Brasilien zu jener Zeit nicht einmal zur Kenntnis genommen wurden, obwohl sie in Latein

und damit der offiziellen Sprache der Intellektuellen der katholischen Länder geschrieben worden waren.

Aus diesem kurzen Zeitraum gingen unter anderem hervor: wissenschaftliche Aufzeichnungen zur Natur, ihren Mineralien, ihrer Fauna und Flora; das erste astronomische Observatorium Amerikas, das für die Berechnungen der Sonnenfinsternis von 1640 verantwortlich war; ein botanischer und ein zoologischer Garten; die Gründung einer Universität, und darüberhinaus eine ausgedehnte architektonische Betätigung.

Der protestantische Charakter dieser Aktionen war jedoch das von den brasilianischen Behörden angeführte Hauptmotiv, einen Aufstand der einheimischen und portugiesisch stämmigen Bevölkerung gegen diese Kolonie anzustacheln. Die von Padre Antônio Vieira (1608 Lissabon – 1699 Bahia), einem herausragenden, in Brasilien lebenden portugiesischen Jesuitenpater gehaltene „*Predigt zugunsten des Erfolges des Portugiesischen Heeres gegen das der Holländer*“ (*O sermão pelo bom Sucesso das Armas de Portugal contra as da Holanda*) illustriert diese Position, wenn er darin die Religion als Rechtfertigung anführt, die Holländer zu besiegen und von brasilianischen Ländern zu vertreiben, wobei er eine Parallele zieht zwischen dem im Buch Exodus beschriebenen Sieg des jüdischen Volkes über die Ägypter:

Viel Ursache habe ich deshalb, o mein Gott, zu hoffen, dass Ihr durch diese Predigt reumütig Euch zeigen musst, denn Ihr seid der, der Ihr immer wart und jetzt nicht weniger unser Freund als zu den Zeiten, als Euer Name galt: „Propter nomen tuum“. Moses rief zu Euch: „Ne, quaeso dicant“: Sieh Herr, was sie sagen werden. Und ich sage es und muss es sagen: Sieh, Herr, was sie bereits sagen. Schon sagen die unverschämten Häretiker, die erfolgreichen und begüterten, das Ihr ihnen dies gebt oder zugesteht; sie sagen bereits, dass Gott ihnen hilft und sie siegen, weil ihre Religion, oder was sie Religion nennen, die wahre ist; und weil die unsere ein Irrtum und falsch ist, deshalb entzog Er ihnen seine Gunst und sie werden besiegt. So sagen und predigen sie, und schlimmer noch, es fehlt nicht an Personen, die ihnen glauben.

Ist es denn möglich, Herr, dass Eure Erlaubnisse Argumente gegen unseren Glauben werden? Ist es möglich, dass unsere Strafe Blasphemien gegen Euren Namen auslöst?! Soll der Häretiker [...] etwa sagen, das Gott holländisch ist?! Oh, mein Gott, lasts dies nicht zu, lasst dies nicht zu, um dessen willen, der ihr seid! Ich sage das nicht um unseretwillen, die es uns wenig kümmert, wenn Ihr uns straft; ich sage es nicht um Brasiliens willen, das sich wenig kümmert, wenn Ihr es zerstört; ich sage dies um Euretwillen und um der Ehre Eures Heiligen Namens willens, der so vorschnell beleidigt wird: Propter nomen tuum! Da der perfide Calvinist unsere Sünde als Argument seiner Erfolge anführt und mit einer Religion argumentiert, von der er unverschämt und blasphemisch prahlt, sie sei die wahre, darum möge er sich selbst an das Rad dieses gleichen Schicksals gebunden sehen, damit ihm aufgehe, auf wessen Seite die Wahrheit ist. [...] Möge der Sieg andere Zeichen tragen, möge sich die katholischen Kreuze befreien, unsere Wundmale auf unsere Fahnen triumphieren, und möge man erkennen, wenn die Falschheit erniedrigt und aufgedeckt ist, dass allein der römische Glaube Glaube ist und allein der wahre und der Eure.

Die dank der Allianz von Portugiesen, Teilen der einheimischen Indiobevölkerung und Schwarzen gelungene Vertreibung der Holländer von brasilianischem Territorium, bewirkte die Zerstörung jeder Erinnerung an ihr Handeln in der Kolonie, oder wie Azevedo (370) notiert:

Es sollte nicht lange dauern, bis auch die kleinen, verstreuten Zentren, die letzten Zeugen des großen kulturellen Feuers, dass der Herzog von Nassau entzündete, zerstört waren. [...] Der Geist der Integration im Sinne einer Katholisierung und Portugiesierung löste schließlich die Unterschiede auf und brachte die Bevölkerung Pernambucos erneut in den Bannkreis des iberischen Einflusses.

Nachdem die Universität von Coimbra-Portugal durch den Herzog von Pombal und damaligen Regierungschef reformiert worden war, der dadurch mit dem mittelalterlichen Charakter der portugiesischen Gesellschaft und seiner Kolonien brechen wollte, wurde 1771 in Rio de Janeiro die Wissenschaftliche Akademie gegründet. Diese Akademie vermochte jedoch nur, einen botanischen Gemüsegarten anzulegen, und gab alle weiteren Ziele auf, die an wissenschaftliches Studium und wissenschaftliche Produktion, sei es innerhalb der reinen oder der angewandten Wissenschaft, gebunden waren.

José Bonifácio de Andrade e Silva, der als ein geschickter Politiker in die brasilianische Geschichtsschreibung nur wegen seines Einflusses auf die Regierung gegen Ende der Regierungszeit von Kaiser Dom Pedro I., während des Interregnums zwischen der Abdankung Dom Pedros I. 1831 und der Volljährigkeit von Dom Pedro II. 1840, und dann während der frühen Regierungsjahre von Dom Pedro II. eingegangen ist, war eigentlich ausgebildeter Mineraloge und als solcher auch in Europa tätig gewesen. In Brasilien konnte er für seine wissenschaftlichen Studien keinen fruchtbaren Boden finden und richtete deshalb seine ganze Energie auf die Politik.

Kaiser Dom Pedro II., der zwischen 1841 und 1889 Brasilien regierte, war ein großer Kenner der Astronomie und begeisterte sich für das Studium der Wissenschaften. Er erlitt jedoch regelmäßig Niederlagen im Parlament, wenn er finanzielle Mittel für wissenschaftliche Aktivitäten bereitstellen wollte. Wie Azevedo meint,

wenn Dom Pedro II nicht so viel für den wissenschaftlichen Fortschritt des Land tat, wie man von ihm aufgrund seiner Kultur, seiner Erfahrung und seines Interesses für wissenschaftliche Studien erwarten konnte, dann sicherlich deshalb, weil sich außerhalb seiner sozialen, ausgesprochen reduzierten Gruppe, für seine Vorschläge und Initiativen in der hegemonialen Mentalität kaum Widerhall und Unterstützung fand, sondern auf eine Haltung traf, die theoretischen Schematisierungen und rhetorischen Wettkämpfen zuneigte (396).

Trotz dieser Situation wurden wissenschaftliche Studien in der Militärschule eingeführt, wo sie eine gewisse Unterstützung fanden, da der Positivismus über das Militär in die brasilianische Gesellschaft eindrang. Man kann also nachweisen, dass der Großteil der brasilianische Gesellschaft den Wissenschaften abweisend gegenüber stand, und dass der Geist wissenschaftlicher Forschung durch die militärischen Kreise in das Land einsickerte, die sich seit dieser Zeit als eine der politischen Kräfte etablierten, die, wie im weiteren noch erläutert wird, bei den bedeutenden Ereignissen des Landes aktiv präsent war, so etwa bei der Revolution von 1930, dem Neuen Staat (Estado Novo) und dem Militärregime im Anschluss an den Putsch 1964.

Der Glaube an ein nicht-wissenschaftliches Wissen oder daran, dass die Wissenschaft keine wichtige Wissensform darstelle, wurde zum ersten mal in breiten Kreisen der Bevölkerung in Frage gestellt, als im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts in Brasilien eine Unzahl nicht-portugiesischer Einwanderer aus Europa ankamen, die andere Kulturen mitbrachten und unabhängig vom politischen Willen und Handeln der brasilianischen Elite mit der seit dem sechzehnten Jahrhundert etablierten Kultur einen oft durch seine Schwierigkeit gekennzeichneten Dialog etablierten. Diese Immigration wurde durch verschiedene Motive ausgelöst, die im folgenden zu bedenken sind.

Die Krise des Sklavenhandels, das heißt einmal die Schwierigkeit, Sklaven in Afrika als Arbeitskräfte zu erwerben, und andererseits die englische Blockade des Sklavenhandels, zwang dazu, freie Arbeitskräfte von anderswoher nach Brasilien zu bringen, um die Produktion auf den Großgrundbesitzen zu sichern.

Da es auch im Interesse des brasilianischen Staates war, das Landesinnere zu besiedeln, war es wichtig, Arbeitskräfte ins Land zu bringen, die nicht nur als Arbeiter auf den Großgrundbesitzen arbeiten würden, sondern auch solche, die als Kleinbauern Land erwerben und bearbeiten würden.¹⁶ Die brasilianische Regierung und die Großgrundbesitzer unterstützten (aus oftmals ganz unterschiedlichen Motiven)¹⁷ die Immigration der europäischen Einwanderer, vor allem aus Italien, Deutschland, Schweiz und Polen, um etwa die Arbeitskraft der Sklaven zu ersetzen, um das brasilianische Binnenland zu besiedeln, um

¹⁶ Das Interesse an der Besiedelung des Landesinneren Brasiliens wird seit der Zeit der Expeditionen ins Landesinnere, den sogenannten ‚Bandeiras‘ deutlich. Aufgrund ihres Charakters als umherziehende räuberische Forschungsreisen bewirkten sie keine effektive Besiedelung der Gebiete. Die Förderung der Immigration teilt mit den ‚Bandeiras‘ den strategischen Zweck, Land von einer nicht- indigenen Bevölkerung besiedeln zu lassen.

¹⁷ Die Absichten der kaiserlichen Regierung Brasiliens, die Immigration zu fördern, sahen sich konstanten Boykottversuchen seitens des Parlamentes ausgesetzt, zu dem Großgrundbesitzer und Bakkalaurei (i.e. Söhne von Großgrundbesitzern) gehörten, die in der kaiserlichen Einwanderungspolitik und ihrer Absicht, die Einwanderer als Kleinbauern anzusiedeln, eine Bedrohung des Status quo sahen. Das Parlament und die Klasse,

die kulturellen Modelle und die Produktion anderer, nicht-portugiesischer europäischer Völker einzuführen.

Was die brasilianische Regierung angeht, existierte auch ein Interesse daran, die Einwanderung von Menschen zu fördern, die sowohl was ihre technischen Kenntnisse wie ihre Weltsicht anging, besser und moderner ausgebildet waren. Aus diesem Blickwinkel bedeutet eine Förderung der Einwanderung ein Handeln, das weit über den Ersatz sklavischer Arbeitskräfte hinausging und den Charakter einer Modernisierung der brasilianischen Mentalität annahm, weil die europäischen Länder, in denen man die brasilianischen Programme zur Einwanderungsförderung anpries, im Lauf des achtzehnten und zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts ökonomisch, politisch und kulturell eine Aufbruchphase erlebten. Für die Regierung Dom Pedro II stellte sich die Förderung der nicht-portugiesischen Einwanderung aus Europa als eine Strategie dar, das Land zu modernisieren. Wenn die Versuche, wissenschaftliche Aktivitäten in Brasilien einzuführen an dem historisch aus dem mittelalterlich portugiesischen Denken gewachsenen Bewußtsein und an der Unbeweglichkeit des Parlaments scheiterten, dann konnte die Eingliederung von Gruppen, die der Modernität offener gegenüberstanden, eine Möglichkeit darstellen, diese Widerständen zu überwinden.

Obwohl die Einwanderung durch die Eingliederung von freien Arbeitern in das ländliche Brasilien gekennzeichnet ist, gab es keine sofortige Veränderung in den Beziehungen zwischen Großgrundbesitzern und Arbeitern, das heißt, die Einwanderer, die in den Kaffeeplantagen zu arbeiten begannen, wurden im großen und ganzen weiterhin ähnlich den Sklaven behandelt. Lazzari (1980, 27) meint hierzu:

Die freie Arbeitskraft tritt auf, nur um sich fatalerweise in das für die soziale Ordnung der Sklavenhaltergesellschaft typische Räderwerk des Autoritarismus, des Paternalismus und des Konformismus einzufügen. [...] Um das Landmonopol zu bewahren und das Problem der Arbeitskraft zu lösen, entstanden die Erfahrungen der „meação“ [50 % der Erträge als Pacht] und des „Kolonato“ [monetär festgelegte Pacht], die unter der Bezeichnung freie Arbeitskraft eindeutig Züge der Sklaverei verbargen [...].

Was nun die Einwanderer anging, die als Landbesitzer ankamen, ist es wichtig, hervorzuheben, dass das System der Kleinbauern und ihren Familienproduktion keinen Bruch mit dem System der Großgrundbesitzer bedeutete. Der Kleinbauer produzierte Nahrungsmittel für den Binnenmarkt, während der Großgrundbesitzer sie für den Export produzierte (cf. Martins, 1982, 99f).

die es repräsentierte, interessierte nur die Einwanderung als Ersatz für die Arbeitskraft der Sklaven (cf. Lazzari, 1980,33)

Das Thema der Einwanderung und der Ansiedlung von kleinen, ländlichen Landbesitzern war Gegenstand verschiedener Kompromißregelungen zwischen kaiserlicher Regierung und dem Parlament. Die von der kaiserlichen Regierung geförderte Einwanderungspolitik, nach der Bauern sich als kleine Landbesitzer ansiedeln sollten, sah sich wiederholt dem Widerstand des Parlaments ausgesetzt.

Um diesen parlamentarischen Widerstand gegen die Einwanderungspolitik der kaiserlichen Regierung zu illustrieren, kann man den Ergänzungsgesetz vom 12. August 1824 anführen, das die Kompetenz für die Besiedelung des Landesinneren auf die einzelnen Provinzen überträgt, ohne dass diese damit auch Eigentümer der freien Ländereien geworden wären, und damit die Möglichkeit gehabt hätten, Siedlungsprojekte durchzuführen. Mit diesem Ergänzungsgesetz versuchte das Parlament die Möglichkeit zur Gründung ländlicher Siedlungen zu unterbinden, denn es verbietet der kaiserlichen Regierung (die im Besitz der freien Ländereien war), eine Siedlungspolitik zu betreiben, und überträgt diese Verantwortung auf die Provinzen (die aber dafür keinen Landbesitz besaßen) (cf. Lazzari, 1980,33).

Neben diesem Ergänzungsgesetz wird die Absicht des Parlaments, die Besiedelung des Landesinneren durch kleine bäuerliche Landbesitzer zu erschweren, auch durch die seitens des Parlaments erfolgten sukzessiven Kürzungen der von der kaiserlichen Regierung den Einwanderern zugesicherte finanzielle und materielle Unterstützung illustriert.

Diese Kürzungen brachte die kaiserliche Regierung in eine Lage, in der sie gegenüber den Regierungen der europäischen Auswanderungsländer als eine Regierung dastand, die eingegangene Kompromisse nicht erfüllt. Dies führte bisweilen dazu, dass in diesen Ländern durch öffentliche Kampagnen von der Auswanderung nach Brasilien abgeraten wurde. So schickte etwa 1867 die preußische Regierung ihren Gesandten Hermann Haupt nach Brasilien, um dort die Lebensbedingungen der angesiedelten Deutschen zu untersuchen. Der Bericht, den dieser Gesandte für die für Auswanderung zuständige preußische Regierungsstelle abfasste, führte dazu, dass der Deutsche Bund unter der Vormacht Preußens für einige Zeit die Auswanderung deutscher Siedler nach Brasilien verbot (Lazzari, 1980, 46).

Um den Gegensatz zwischen kaiserlicher Regierung und Parlament hinsichtlich der Einwanderung und Besiedelung zu verstehen, ist es wichtig, zu erkennen, dass das Parlament aus Großgrundbesitzern und studierten Söhnen von Großgrundbesitzern zusammengesetzt war, die in den Siedlungsprojekten eine Bedrohung der Privilegien des Herrensystems sahen, dessen Nutznießer sie waren. Die Position der Regierung dagegen stellt sich in dieser Hinsicht als die fortschrittliche dar, der es darum ging, die besiedelte Fläche auszuweiten, die

landwirtschaftliche Produktion zu diversifizieren und den kleinen, landwirtschaftlichen Grundbesitzer als einen Produzenten von Wohlstand zu etablieren.

Es ist für diese Situation bezeichnend, dass das Parlament ebenso die von der kaiserlichen Regierung betriebene Politik industrieller Entwicklung blockierte. Während der Kaiser in einem deutlichen Versuch, die nationale industrielle Produktion anzuregen und Brasilien aus seiner Rolle als von der englischen Wirtschaft abhängige, landwirtschaftliche Exportnation zu befreien, bereits in den ersten Regierungsjahren eine Politik vorschlug, die eine Erhöhung der Importsteuer auf Konsumprodukte vorsah und den Erwerb von industriellen Maschinen anregen sollte, schlossen sich die Parlamentarier zur Verteidigung des alten Modells ökonomischer Abhängigkeit zusammen, das dann die Republik durchdrang, und erst in den dreißiger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts langsam durchbrochen wurde.

Die Einwanderer etablierten nicht nur ein landwirtschaftliches Produktionsmodell, das auf Kleingrundbesitz gegründet war, sondern sie brachten auch einen kulturellen Kontext mit, der von den ökonomischen, politischen, moralischen und religiösen Kennzeichen ihrer Heimatländer geprägt war. Kennzeichen, die bereits eine moderne Mentalität bezeugten und in Widerspruch standen mit den Kennzeichen der feudalistischen Sklavenhalterordnung, die in der ländlichen Mentalität Brasiliens seit dem Beginn der Kolonisierung in Form von Großgrundbesitz und Sklavenarbeit gegenwärtig war.

Wenn die Ankunft europäischer Einwanderer im ländlichen Brasilien eine Befriedigung der Interessen, entweder der Großgrundbesitzer oder der Regierung oder sogar beider, bedeutete, dann auch eine der Interessen der Einwanderer selbst und der Gesellschaften, aus denen sie herkamen.

Das neunzehnte Jahrhundert kennzeichnet in Europa ein kapitalistischer Modernisierungsprozess, der auch den ländlichen Raum ergriff. Insbesondere in Deutschland und Italien, die beide Einwanderer in großer Zahl nach Brasilien entließen, war diese Modernisierung Resultat der Industriellen Revolution,¹⁸ die in England im Laufe des 18. Jahrhunderts ihren Ausgang genommen hatte. Diese Ausbreitung des Kapitalismus nach Innen bedeutete für den ländlichen Raum keinen Zuwachs an Wohlstand, sondern eine Krise des bis dahin hegemonischen bäuerlichen Produktionssystems. Eine Freisetzung von Arbeitskraft war eine der Konsequenzen dieser Krise.

Was sich der europäischen Landbevölkerung in diesem Moment zur Wahl stellte, war, entweder das Land zu verlassen und sich zu verstädern (mit anderen Worten sich

konsequenterweise zu proletarisieren), oder ihre Aktivitäten zu modernisieren, das hieß sie an die neue landwirtschaftliche Realität anzupassen, was für die Mehrheit aus ökonomischen Gründen unmöglich war. „Die bäuerliche Klasse besaß theoretisch verschiedene Möglichkeiten, auf diese Herausforderung zu reagieren: die erste Lösung zu akzeptieren, oder aber zu kämpfen, um ihre soziale Welt zu retten, oder, schließlich, wegzugehen“ (Grosselli, 1987,17).

Unter diesem Gesichtspunkt befriedigte die Auswanderung das Interesse der europäischen Landwirte, die sich nicht proletarisieren wollten oder nicht die Mittel besaßen, ihre Aktivität entsprechend dem Druck des Kapitalismus zu modernisieren. Sie befriedigte auch die Interessen der Länder, die ihre Landwirtschaft modernisierten, denn „das ‚kapitalistische Zentrum‘ benötigte neue Flächen, um a) Rohstoffe zu lagern, b) Produkte zu vermarkten, c) sich von dem Übermaß an Arbeitskräften zu befreien, die aufgrund der Transformation und Modernisierung von den ländlichen Gebieten freigesetzt worden waren (und damit die Gefahr etwaiger revolutionärer Abenteuer zu vermeiden)“ (Groselli, 17).

Als nun diese Einwanderer in Brasilien ankamen, fanden sie folgende Bildungsstruktur vor: ein Land, in dem der Staat hinsichtlich der Schulbildung historisch nicht existierte, und in dem das Bildungssystem dem Weltbild der Jesuiten entsprechend gebildet und auf eine Teil der städtischen Bevölkerung beschränkt war. Da ein Großteil dieser Einwanderer kam, um in der Landwirtschaft zu arbeiten, mussten sie das Bildungsangebot für ihre Kinder selbst gestalten, denn sie kamen aus einer Umgebung, in der selbst im ländlichen Raum, die Kinder bereits zur Schule gingen.

Wieder einmal wurden die Jesuiten im Bildungsbereich durch ihre *Katholischen Pfarrschulen* tätig, die von katholischen deutschen Einwanderern und ihren Nachkommen gegründet wurden. Administrativ und pädagogisch standen sie unter der Führung der Katholischen Kirche, insbesondere in Form der Pater des Jesuitenordens. Ähnliche Initiativen finden sich auch auf Seiten der evangelisch-lutherischen Kirche in den Siedlungen evangelischer deutscher Einwanderer. In den Siedlungen italienischer Einwanderer wurden Schulen besonderer Art gegründet, nämlich mit finanzieller Unterstützung des italienischen Staates, wenn es keinen Priester in der Ansiedlung gab, und mit kirchlicher Unterstützung, wenn es einen – in der Regel franziskanischen - Priester gab, der neben der religiösen Unterstützung eben auch die Schulbildung anbot (cf. Kreutz, 1991 und Ribeiro 1990). Es existierte also eine klare konfessionelle Trennung, was die Verantwortung für

¹⁸ In England war die Modernisierung des ländlichen Raums keine Konsequenz der Industriellen Revolution, sondern sie ging ihr zum Großteil voraus, denn in diesem Land erfolgten die Veränderungen im ländlichen Raum

Bildungsangebot an die verschiedenen Einwanderungsgruppen anging: der Jesuitenorden für die katholischen deutschen Einwanderer; der Franziskanerorden für die italienischen Einwanderer und die Lutherische Kirche für die evangelisch-lutherischen deutschen Einwanderer. Diese Trennung wurde dadurch möglich, weil die national und konfessionell unterschiedlichen Einwanderungsgruppen in verschiedenen Siedlungsprojekten selbst gemacht wurden, was auch für die Einwanderer selbst passend schien, die sich entsprechend ihren Affinitäten zusammenschlossen. Es ist allerdings wichtig, hervorzuheben, dass der brasilianische Staat hinsichtlich des Schulbildungsangebots an die Einwanderer des ländlichen Raums nicht gegenwärtig war.

Die konfessionell geprägten Schulen waren keine Erfindung der katholischen Priester und lutherischen Pfarrer für die deutschen Einwanderer in Brasilien. Sie existierten bereits vorher in Deutschland, insbesondere in der Gegend des Hunsrück, woher ein Großteil sowohl der katholischen wie der evangelischen deutschen Einwanderer stammte. Ihre Funktion war jedoch je nach Kontext verschieden. Während sie in Deutschland eine von der Kirche gestützte Reaktion der Katholiken auf den weltlich-konfessionslosen Charakter der bürgerlichen Schulen darstellte, waren sie in Brasilien eine Alternative zur Abwesenheit des Staates im Bildungswesen des ländlichen Raums und gleichzeitig eine Form, im neuen Vaterland, die aus dem Ursprungsland mitgebrachten Bräuche und Sitten zu bewahren. (Grosselli, 17).¹⁹

Die Alternativen, die die italienischen Einwanderer besaßen, um zumindest ihren Kindern eine Grundschulbildung zu sichern, bestanden darin, diese Schulen selbst zu gründen und zu erhalten, oder in von der italienischen Regierung geförderten Schulen.

Die isolierten Schulen, die durch die italienischen Familien in den Siedlungen selbst gegründet und unterhalten wurden, funktionierten durchwegs mittels eines ansässigen Lehrers, dessen intellektuelle Ausbildung normalerweise die Kenntnis des Ursprungsdiakts, der Grundlagen der Arithmetik und einiger, noch als Schüler in Italien erworbenen Allgemeinkenntnisse nicht überschritt.

Diese Schulform, die umso verbreiteter war, je weiter die Siedlungen von größeren Dörfern entfernt lagen, war nicht von den italienischen Siedlern so gewählt, sondern stellte die einzige Möglichkeit dar, damit ihre Kinder nicht im völligen Analphabetismus aufwuchsen, umso mehr als die örtlichen Führer „systematisch an die öffentlichen,

bereits ab dem fünfzehnten Jahrhundert (cf. Williams, 1989).

¹⁹ In den deutschen Siedlungsgebieten lebten Katholiken und Protestanten in einer relativen Unabhängigkeit voneinander. Obwohl sie von Beginn der Einwanderung an in der Regel friedlich miteinander lebten, existierte

brasilianischen Stellen appellierten, damit diese sich an dem Erhalt der Schulen beteiligt und insbesondere das Gehalt des Lehrers übernimmt“ (Ribeiro, 572).

Die italienischen Siedler besaßen aufgrund der Ähnlichkeit ihrer Sprache mit dem Portugiesischen einen Vorteil gegenüber den deutschen Siedlern, was die Integration in die brasilianische Gesellschaft anging. Die relative Leichtigkeit enthielt jedoch auch ihre Risiken, wenn es sich um Bewohner entlegener ländlicher Siedlungen handelte, deren Gesprächspartner nicht italienische, sondern sogenannte *Caboclos*, Mischlinge zwischen Portugiesen und Indios, waren. Dies führte dazu, dass in einigen Regionen die italienischen Einwanderer sich beinahe völlig an die Kultur und den *modus vivendi* der örtlichen Bevölkerung anpassten. In einigen Fällen, wie etwa dem der Siedlung Nova Trento im Landesinneren Santa Catarinas, verhinderte nur das Handeln deutscher Jesuiten, dass die italienischen Einwanderer sich „caboclisieren“, und bewegte diese dazu, die kulturellen Charakteristika ihres Ursprungslandes wiederzugewinnen und zu bewahren. (cf. Grosselli).

Die von der italienischen Regierung subventionierten Schulen lagen meist in den städtischen Zentren. Sie wurden durch Konsularvertretungen unterhalten, durch Wohltätigkeitsverbände, oder waren Gemeindeschulen, die von der italienischen Regierung subventioniert wurden. Sie besaßen Geld, um einen Lehrer zu bezahlen, Schulbücher zu kaufen, und ihre Lehrer waren durchwegs besser ausgebildet als die der ländlichen Schulen. Während die abgelegenen italienischen Gemeindeschulen ein Resultat der Initiative der Siedler selbst waren, um ihren Kindern ein Minimum an Schulbildung zu sichern, fungierten die subventionierten Schulen als ein Instrument der italienischen Regierung, die *italianità* zu bewahren, das heißt, den Charakter des in Brasilien lebenden Auswanderers als eines italienischen Bürgers zu erhalten.²⁰

Das Schulbildungsangebot mittels dieser unterschiedlichen Schulen nahm in dem Maße ab, in dem der Staat mit der Nationalisierung des Bildungswesens in Brasilien verstärkt im ländlichen Raum Schulbildung anbot. Unter politischem Gesichtspunkt war die Nationalisierung der Schulbildung Teil einer ganzen Reihe von Regierungsaktivitäten, die im Gefolge der brasilianischen Unterstützung der Alliierten gegen die Achse Deutschland-Italien- Japan die Kontrolle über die italienischen und deutschen Einwanderer anstrebten.

eine klare Trennung was den Erhalt von Friedhöfen, Kirchen und Schulen anging. In den italienischen Siedlungen existierte naturgemäß diese Trennung nicht, denn ihre Bewohner waren in der Regel Katholiken.

²⁰ „Wenn dies aber die Absicht der italienischen Behörden war, dann fand es insbesondere im ländlichen Raum kaum einen größeren Widerhall. [...] Die Notwendigkeit, Portugiesisch zu sprechen, um sich mit den Brasilianern besser verständigen zu können, und das Prestige, das es auch bedeutete, Portugiesisch sprechen zu können, bewirkte, dass die italienische Schule und der italienische Lehrer weder das von den italienischen Autoritäten gewünschte Interesse noch die gewünschte Akzeptanz fanden“ (Ribeiro, 1990, 568).

Unter diesen Aktivitäten kann man auch das Verbot für die deutsch- und italienischstämmigen Brasilianer herausheben, die Sprache ihrer Herkunft zu sprechen.

Obwohl die Nationalisierung des Bildungswesen, die insbesondere während des Estado Novo²¹ von 1937 bis 1945, stattfand, nicht der einzige Grund für die Abnahme der an die Ursprungskultur der nicht-portugiesischen Einwanderer gebundenen Schulen war, stellte sie doch zu diesem spezifischen Zeitpunkt das wichtigste Motiv dar. Nun begann der Staat in den ländlichen Gebieten Schulen zu gründen, wo er zuvor aufgrund seiner Abwesenheit hinsichtlich der Bildung die Gründung einer beträchtlichen Reihe von Schulen angeregt hatte, die mit der Sprache und der Kultur des Herkunftslandes der Einwanderer und ihrer Nachkommen arbeitete.

Derselbe Staat, der zuerst zur Gründung von Gemeindeschulen in den Einwanderersiedlungen ermuntert hatte – vorausgesetzt dies gereichte ihm nicht finanziell zum Schaden - , richtete in diesem Moment seine Energie darauf, ein Bildungssystem aufzubauen, das durch die Nationalsprache und kulturelle Elemente gekennzeichnet war, die die kulturellen Einflüsse auslöschen sollten, welche die nicht-portugiesischen europäischen Immigranten in Brasilien weitergeführt hatten.

Bereiche der nationalen Elite predigten die Notwendigkeit einer Regierungsintervention in die italienischen und deutschen Siedlungen, die Schulen unterhielten, in denen die Herkunftssprache und -kultur vermittelt wurden. Afrânio Peixoto verteidigt diese Intervention und protestiert gleichzeitig gegen die Abwesenheit der Regierung, indem er die Beziehung zwischen den eingewanderten Siedlern und dem brasilianischen Staat mit der Beziehung zwischen Hawaii und der amerikanischen Regierung vergleicht. Er argumentiert, dass

die Statistiken für die kleinen Inseln Hawaiis auf 1000 angelsächsische Kinder 17600 japanische, 3800 chinesische, 5300 portugiesische, 3300 hawaiianische und 4100 Mestizenkinder festhalten. Aus all diesen Wesen machen die Amerikaner in ihren Schulen Amerikaner; was für ein Unterschied zu uns, die wir zu zimperlich sind, um in den Bundesstaaten zu intervenieren, aber zulassen, dass Deutschland und Italien in unsere Nationalität intervenieren, indem sie Schulen subventionieren, die aus Brasilien stammende Deutsche und Italiener formen. (zit. in Azevedo, 651)

Dieses Projekt der Nationalisierung lief schlicht darauf hinaus, die Gemeindeschulen der Einwanderersiedlungen durch staatliche Schulen zu ersetzen. Es bestand darin, ein Bündel

²¹ Als Estado Novo wird die von 1937 bis 1945 dauernde Diktatur unter Präsident Getúlio Vargas bezeichnet. Getúlio Vargas ergriff, nachdem er die Präsidentschaftswahlen verloren hatte, 1930 die Macht und machte dabei Wahlfälschung geltend. Er saß seitdem einer Notstandsregierung vor, die aber erst 1937 offiziell wurde. Bei dieser Gelegenheit oktroyierte er eine Verfassung, die Brasilien zu einem Einheitsstaat erklärte.

gesetzlicher Maßnahmen zu verabschieden, die die Funktionsweise dieser Schulen regelten (die nicht einfach verboten wurden), und ein staatliches Schulnetz zu gründen (cf. Kreutz, 153).

Für die erhöhte Aufmerksamkeit, die der Bildung im ländlichen Raum in den dreißiger Jahren zuteil wurde, sind auch ökonomische Motive entscheidend gewesen. In diese Zeit fällt der Beginn des Industrialisierungsprozesses des Landes. Von da an bestimmten die herrschenden ökonomischen Interessen, dass der Landwirt in einen potentiellen Arbeiter der entstehenden Industrie zu verwandeln sei. Außerdem war es wichtig, den Landwirt dem von der Stadt produzierten Markt an Konsumgütern und Dienstleistungen anzuschließen und ihn auf politischer Ebene an der entstehenden Modernität teilhaben zu lassen, selbst wenn er weiterhin auf dem Land leben sollte.

Der Prozess der Modernisierung, dem das Land sich ab den dreißiger Jahren unterwarf, geschah unter starker Beteiligung der verschiedenen militärischen Sektoren, die bereits vierzig Jahre zuvor an der ebenfalls eine Modernisierung darstellenden Ausrufung der Republik entscheidend beteiligt gewesen waren. Die Revolution von 1930 und die daraus resultierende soziale und ökonomische Reorganisation war nur möglich, weil politische Bedingungen geschaffen worden waren, die durch die Macht des Staates die Zerschlagung der Macht der ländlichen Oligarchien anordnen konnten, die bis dahin praktisch eine auf nationaler Ebene absolute politische Macht innehatten.

Diese Bedingungen wurden durch eine Allianz zwischen Vertretern des industriellen Sektors und des Militärs hergestellt, die ihren Ausdruck in dem Putsch von 1930 fand, als der an den Urnen besiegte Kandidat Getúlio Vargas von diesen Kräften unterstützt wurde, um die Regierungsmacht mit Gewalt zu erobern.

Einmal an der Macht setzte Getúlio Vargas verschiedene Modernisierungsmaßnahmen durch, die zum Ziel hatten, Brasilien auf eine Höhe mit den industrialisierten Nationen zu bringen, was eben voraussetzte, dass alle Bürger gleichermaßen Zugang zur Nationalsprache erhielten, denn dies stellte ein Mittel dar, dem Arbeitsmarkt der aufstrebenden Industrie zur Verfügung stehen zu können und in den Konsumgütermarkt eben dieser Industrie eingegliedert zu werden.

Vargas regierte, selbst wenn er sich selbst nicht als Diktator bekannte, auf autoritäre Weise bis 1937. Für dieses Jahr forderte die Bundesverfassung neue Präsidentschaftswahlen. Weil der geplante Modernisierungsprozess noch nicht vollendet war, unterstützten Industrie und Militär sein Verbleiben an der Macht, diesmal aber mit explizit diktatorischen Vollmachten. Diese Regierungszeit wird als Neuer Staat (Estado Novo) bezeichnet. Er wurde

nach dem Modell des nationalsozialistischen Deutschlands gebildet, mit dem er auch bis 1941 freundschaftliche Beziehungen pflegte, als schließlich die Alliierten die brasilianische Regierung unter Druck setzten, die diplomatischen Beziehungen abubrechen und Deutschland den Krieg zu erklären.

Der Estado Novo dauerte bis zum Ende des zweiten Weltkriegs 1945, als die brasilianischen Militärs, beeinflusst von nordamerikanischen Offizieren, mit denen sie während des Krieges zusammenlebten, ebenso wie durch die internationale Vorherrschaft der siegreichen Demokratien, den Präsidenten zum Rücktritt zwangen, worauf in Brasilien die Demokratie wieder eingeführt wurde.

In diesem Kontext wurde die Bildung einem größeren Teil der Bevölkerung angeboten. Weil das Bildungsangebot stark anwuchs, trug der Staat dafür Sorge, dass für die verschiedenen sozialen Schichten ein unterschiedlicher Unterricht angeboten wurde. Während die Schulbildung der begüterten Schichten darauf ausgerichtet war, auf Universitätsniveau fortgeführt zu werden, richtete sich die der einfacheren Schichten auf die Arbeitswelt aus. Spezifische Gesetze stattenen die industriellen Unternehmen ebenso wie die Handelsunternehmen mit der Möglichkeit aus, jenen Angestellten eine berufsorientierte Ausbildung zukommen zu lassen, die keine Regelschule besuchten. Mit anderen Worten, während man einem Teil eine sorgfältige intellektuelle und wissenschaftliche Bildung garantierte, garantierte man anderen die Möglichkeit, ein Arbeiter zu sein, ohne sich besonders um ihre intellektuelle und wissenschaftliche Ausbildung zu kümmern.

Mit dem Ende der Diktatur und der Wiedereinführung der Demokratie 1946 wurde auch eine neue Verfassung verabschiedet. In ihr findet sich die Forderung nach einem Gesetz zu den Richtlinien und Grundlagen der nationalen Bildung, das den Rahmen vorgeben sollte, in die brasilianische Bildung organisiert werden sollte. 1948 brachte die Regierung das erste Gesetzesvorhaben zu diesem Gesetz ein.

Die Diskussion dieses Gesetzes wurde auch außerhalb des Parlaments geführt und beschäftigte verschiedene soziale Sektoren, die an der Bildungsfrage interessiert waren, obwohl alle Debatten letztendlich im Parlament endeten, das sie in den Gesetzestext einbringen musste. Dabei fochten die Interessensvertreter der privaten und der öffentlichen Bildung harte Auseinandersetzungen aus. Auf der einen Seite befanden sich Vertreter der Privatschulen, zu jener Zeit insbesondere religiöse katholische Organisationen, wie der Jesuitenorden, die Brüder des Ordens de la Salle e de Champagnat und eine beträchtliche Zahl weiblicher Orden, die sich der Bildung widmeten. Sie argumentierten mit dem Recht der freien Wahl der Bildungseinrichtung, das den Familien hinsichtlich der gewünschten

Ausbildung ihrer Kinder zugestanden werden müsste, und der langen Tradition, die die katholischen Bildungseinrichtungen als Träger schulischer Bildung seit der Kolonialzeit besäßen, als der Staat noch nicht mit seinen finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten diesbezüglich tätig werden wollte. Mit diesen Argumenten verteidigten sie die lebensnotwendigen wirtschaftlichen Interessen ihrer Institutionen und den Beibehalt eines bestimmten Bildungs- und Gesellschaftsmodells; eine Elitenausbildung, die hinsichtlich der schulischen Inhalte hohe Anforderung stellte, selektiv wirkte, und einer Gesellschaft diente, in der die Schüler dieser Institutionen wie bis dato die Möglichkeit haben sollten, die wirtschaftlichen und politischen Angelegenheiten zu lenken. Auf der anderen Seite setzten sich Erzieher und Politiker, die dem katholischen Bildungsmodell kritisch gegenüber standen und moderneren Sektoren der Gesellschaft verpflichtet waren dafür ein, dass der Staat in dem im Parlament debattierten Gesetz die gesamte Schulbildung in einer kostenlosen und weltlich-konfessionslosen Form garantieren sollte. Dies beinhaltete, ein ausgesprochen staatliches Bildungsmodell zu verteidigen, in dem die von religiösen Institutionen unterhaltenen Bildungseinrichtungen verboten würden, ähnlich wie es bereits in einigen europäischen Ländern während der Aufklärung geschehen war, unter anderem in Portugal unter der Regierung des bereits erwähnten Herzogs von Pombal.

Das Resultat im Parlament war die Verabschiedung eines Kompromisses, der einerseits die Interessen der religiösen oder nicht-religiösen Privatschulen wahrte und andererseits die Funktion des Staates dahingehend erweiterte, dass er nun mindestens die ersten vier Grundschuljahre obligatorisch anbieten musste. Auf diese Weise behielt man implizit einen dualen Charakter im brasilianischen Bildungssystem bei: der Staat widmete sich der obligatorischen Basisschulbildung, während die Privatinstitute sich der weiterführenden Schulbildung und der Ausbildung der Elite widmeten, worin sich eben direkt die Bewahrung eines bestimmten Gesellschaftsmodells widerspiegelt.

Dieses Gesetz wurde erst 1961 als erstes *Gesetz zu den Richtlinien und Grundlagen der nationalen Bildung* unter der Nummer 4.024/61 verabschiedet, dreizehn Jahre nach Einbringung des Gesetzesvorhabens.

Nach neunzehn kurzen Jahren der Demokratie wurde 1964 in Brasilien erneut ein Gewaltregime errichtet. Dieses neue Regime besitzt zu dem vorherigen - dem Estado Novo – eine gewisse Ähnlichkeit, aber kennt auch einen Unterschied. Die Ähnlichkeit besteht darin, dass beide die Unterstützung des Militärs besaßen und eine Modernisierung des Landes anstrebten, insbesondere was unter dem Blickwinkel des Kapitals seine Wirtschaft betraf. Der Unterschied liegt darin, dass der Estado Novo bei seinem Modernisierungsversuch von den

Interessen der nationalen Elite und Unternehmer ausging, während die Militärdiktatur einen schnellen Entwicklungsprozess suchte, der in Übereinstimmung mit externen Interessen, insbesondere nordamerikanischen, stand.

Die Beziehung zwischen Bildung und Wirtschaft, die hinsichtlich des geplanten Wirtschaftsmodells die Ausbildung von Führungskräften und die ideologische Schulung vor allem der jungen Generation der Gesellschaft verlangte, brachte die brasilianische Regierung dazu, eine Reihe von Verträgen mit der *United States Agency for International Development* – USAID zu unterzeichnen. Diese Kooperation beabsichtigte, das brasilianische Bildungssystem den nordamerikanischen Interessen anzupassen, denen das Land sich in jenem Moment gänzlich unterwarf.²²

Die in Brasilien als „MEC-USAID Verträge“ bezeichneten Abmachungen zwischen dem brasilianischen Erziehungsministerium und der amerikanischen USAID sahen auf Kreditbasis nordamerikanische Finanzhilfen für Brasilien vor, um dessen Bildungssystem zu modernisieren, sowie die Unterstützung durch nordamerikanische Spezialisten beim Reorganisationsprozess des nationalen Bildungssystems, und zwar sowohl was Aspekte seiner normativen Vereinheitlichung wie Fragen der Ausrichtung und Durchführung des Prozesses betraf. Es handelte sich also um eine generelle Reorganisation, die ausgehend von nordamerikanischen Interessen die Anpassung des Bildungssystems an das für das Land vorgesehene ökonomische Modell anstrebte. Die Durchführung dieses Prozesses sollte durch eine Militärregierung erfolgen, die aufgrund derselben Interessen an die Macht gehievt worden war, weil ebene eine nicht diktatorische Zivilregierung wahrscheinlich nicht genügend Durchsetzungskraft besessen hätte, um diese Reorganisation zu verwirklichen, denn sie hätte aus politischen Gründen nicht offen vom Mittel der Gewalt Gebrauch machen können.

Der im Laufe der sechziger Jahre erfolgende massive Transfer zentraler Industriezweige des Kapitalismus nach Brasilien, der sich dem Überfluß des Landes an natürlichen Rohstoffen, Energiepotential und billiger Arbeitskraft verdankte, verlangte zur Befriedigung der Bedürfnisse dieses neuen Modells zunehmend nach einer geplanten Ausbildung der Arbeitskraft. Aufgrund dessen sah sich die Regierung veranlasst, das gesamte Bildungssystem einer Revision zu unterziehen, die durch folgende Prinzipien gekennzeichnet wurde:

²² Während der Militärdiktatur (1964 – 1985) gab es nur unter der Regierung des Generals Ernesto Geisel (1974 – 1978) Anzeichen eines Bruchs mit den nordamerikanischen Interessen, als ein Vertrag über nukleare Zusammenarbeit mit Deutschland unterzeichnet wurde. Damit lehnte die Regierung einen nordamerikanischen

Eine Erhöhung der Pflichtschuljahre, damit im Anschluss daran mehr Brasilianer als Techniker ausgebildet werden konnten.

Eine Erweiterung des technischen Ausbildungsangebots, um die Leistung der Industriearbeiter zu optimieren, den Ausbildungsstand der Angestellten in Handel und Dienstleistung zu erhöhen und den allgemeinen Druck auf die Universitäten zu mindern, denn die Nachfrage nach Studienplätzen übertraf bei weitem das existierende Studienplatzangebot. Eine beruflich ausgerichtete Mittelschule sollte bewirken, dass viele Personen als Techniker direkt auf den Arbeitsmarkt drängen und deshalb nicht die Universität besuchen wollen.

Eine Reorganisation der Universitäten, damit diese sich direkt der Ausbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften widmen würde, um so die Interessen des Produktivsystems zu befriedigen.

Die tatsächlichen Konsequenzen waren folgende:

a) Eine Erhöhung der Pflichtschuljahre von 4 auf 8 Jahre, obwohl diese Richtlinie über viele Jahre hinweg nur eine Absichtserklärung blieb, und sogar heute, mehr als 40 Jahre danach, sind diese 8 Pflichtjahre nicht überall Realität geworden.

b) Eine berufsbildende Ausrichtung der Oberschule (*ensino médio*, siehe Fußnote 4). Während die Dauer der Ausbildung (drei Jahre) beibehielt, wurde nun 50 % der Stundenzahl für berufsbildende Disziplinen reserviert. Dies hatte zur Folge, dass allgemeinbildende Disziplinen um die Hälfte reduziert wurden, wodurch das allgemeine Bildungsniveau der Schüler sich deutlich verringerte.

c) Eine Universitätsreform, durch die die brasilianischen Universitäten dem nordamerikanischen Modell angepasst wurden, indem sie nach Fakultäten und nicht länger nach Kursen entsprechend organisiert wurden. Diese Neuorganisation erleichterte es dem Staat, eine politische Kontrolle über die Studenten auszuüben, da in diesem Organisationsmodell die Studenten nicht länger sich nach Jahrgängen organisieren, sondern von Seminar zu Seminar wandern, je nachdem, welche Fächer sie besuchen und zu welcher Fakultät diese Fächer gehören, was eben den Zusammenhalt zwischen den Studenten erschwerte. In diesem Kontext erfolgte auch die Neuorganisation der Universitäten, um sie mit den Interessen des Produktivsystems abzustimmen.

d) Eine Einführung des Technizismus als pädagogisches Denken in Brasilien als Folge der Forderung nach einer Amerikanisierung der Bildung auf verschiedenen Niveaus. Unter

Vorschlag ab, Atomkraftwerke mit nordamerikanischer Technologie zu bauen, und wählte stattdessen deutsche Atomkraftwerke.

Technizismus verstehe ich im Kontext dieser Arbeit ein Priorisierung der Technik in zweierlei Hinsicht: einmal was die Organisation des Unterrichts angeht, indem man den Fähigkeiten gegenüber den Inhalten Vorrang einräumt (wichtiger als der Lerninhalt sind die Unterrichtsformen, die den Schüler zur Teilnahme am Unterricht anregen und ihn sich wohlfühlen lassen), und zum anderen was das Ziel des Unterrichts angeht, indem eine technische Ausbildung bevorzugt, die auf die Entwicklung des Produktivsektors gerichtet ist.

e) Eine rigorose Kontrolle seitens der Sicherheitskräfte über Professoren und Studenten der Oberschulen und Universitäten, um jede politische Aktivität bereits im Keim zu ersticken. Dazu erließ die Regierung per Dekret das Gesetz Nr. 477. Zur politischen Kontrolle des akademischen Lebens war es üblich, dass die Sicherheitskräfte sich studentischer Spitzel bedienten, um Informationen zu den politischen Einstellungen von Professoren und Studenten in den Universitäten und Oberschulen zu erhalten.

Diese Veränderungen fanden ihren Ausdruck in einer Reihe von Gesetzen, insbesondere dem Gesetz 5.540/68 das als Gesetz zur Universitätsreform bekannt wurde, und das Gesetz 5.692/71, das die Grundlage für neue Richtlinien und Grundlagen der nationalen Bildung darstellte.

Im Unterschied zu dem Prozess, der das erste Gesetz zu den Richtlinien und Grundlagen der nationalen Bildung - das Gesetz 4.024/61 - hervorbrachte, wurden diese neuen Gesetze weder in der Gesellschaft noch im Parlament diskutiert. Sie wurden durch eine Kommission von Spezialisten des Erziehungsministeriums erarbeitet, die von Techniker der *United States Agency for International Development* im Rahmen der MEC-USAID Verträge beraten wurde. Weil die Exekutive totale Kontrolle über die Legislative besaß (die nur deshalb zusammentrat, um der internationalen Öffentlichkeit den Eindruck eines nicht-diktatorischen Regimes zu vermitteln), wurde dieses Gesetz rasch verabschiedet.

Der von dem brasilianischen Militär und seinen ausländischen Beratern geplante Modernisierungsprozess wurde zum Teil, genauer im Laufe der siebziger Jahre, zu einer Zeit verwirklicht, als Brasilien eine starke ökonomische Wachstumsphase erlebte, das sogenannte Brasilianische Wirtschaftswunder: viele multinationale Unternehmen siedelten sich im Land an, andere erweiterten ihre Produktionsbasis. Gleichzeitig wurden auf Kreditbasis hohe Geldsummen in die Wirtschaft des Landes gepumpt. Solange es andauerte, bestätigte das auf diese Weise produzierte Wachstum die Notwendigkeit, wie im Gesetz 5.692/71 vorgesehen technisch qualifizierte Arbeitskräfte auszubilden.

Diese intensive Wachstumsphase endete jedoch gegen Ende der siebziger Jahre, in erster Linie aufgrund externer Faktoren wie der internationalen Ölkrise. Damit ließ auch die

Nachfrage nach Technikern nach, während die Oberschulen jedoch im ganzen Land ausschließlich Techniker heranbildeten. Diese veranlasste die Regierung dazu, das Oberschulwesen mittels des ins Parlament eingebrachten Gesetzes 7.044/82 erneut zu reformieren. Diese Gesetz bestimmte das Ende der Mittelschule als einer berufsbildenden Schule und gestattete die Wiedereinführung der sogenannten Allgemeinbildung..

Die Verabschiedung dieses Gesetzes wurde in den brasilianischen Bildungs- und Erziehungskreisen gefeiert, denn jene, die Bildung in Brasilien reflektierten und vermittelten hatten bemerkt, dass die berufsorientierte Bildung in dem Rahmen, in dem sie in den meisten Schulen vermittelt wurde, ineffizient war. Der Großteil der Schulen besaß keinerlei Infrastruktur wie Laboratorien, Werkstätten oder andere spezielle Unterrichtsräume. Sie wendeten offiziell die Hälfte der Stundenzahl auf, um ein Wissen zu vermitteln, das praktische Fertigkeiten produzieren sollte, was aber nicht geschah, weil die physischen und wirtschaftlichen Bedingungen dazu in den Schulen fehlten. Zum Großteil stellte dies also letztendlich Zeitverschwendung dar.

Zu dieser Zeit hatte das Parlament eine gewisse Unabhängigkeit erarbeitet, weil das Regime sich zu öffnen begann. Was den Gebrauch von Gewalt erforderlich gemacht hatte, um die gewünschte Modernisierung durchzusetzen, war bereits umgesetzt; weil das Modell also praktisch konsolidiert war, wurde es vom Gesichtspunkt der Gruppe, die 1964 die Macht ergriffen hatte, möglich, sich von der Bühne zurückzuziehen und die Macht der Gesellschaft zurückzugeben, die ihrerseits kaum etwas an der im Lauf der 22 Jahre des Militärregimes strukturierten Abhängigkeit ändern konnte. 1985 endete das Militärregime mit dem Beginn der Arbeit der sogenannte Übergangsregierung.

Von dieser Übergangsregierung wurde im Laufe ihrer der Demokratisierung des Landes gewidmeten Arbeit eine Verfassungsgebende Nationalversammlung einberufen, deren Arbeit in einer neuen Verfassung mündete, die 1988 erlassen wurde. Diese Verfassung sah die Notwendigkeit vor, ein neues Gesetz, die Richtlinien und Grundlagen der nationalen Bildung betreffend, zu formulieren.

Nach einer Diskussion, die breite Schichten der Gesellschaft einschloss, wurde 1996 vom Parlament dieses neue Gesetz zu den Richtlinien und Grundlagen der nationalen Bildung verabschiedet, das Gesetz 9.394/96.

Dieses Gesetz sah keine bedeutenden Veränderung vor, was das Angebot an schulischer Bildung betraf, obwohl es einige wichtige Fragen regelte. Es behielt die achtjährige Schulpflicht bei und sah vor, das Oberschulangebot schrittweise auf alle Jugendlichen auszudehnen. Es verlieh den Städten und Gemeinden eine größere

Verantwortung und regelt, dass ab 2006 keine Institution mehr Lehrer anstellen darf, die keine Universitätsausbildung besitzen. Trotz all dieser Veränderungen im nationalen wie bundesstaatlichen Bereich, die eine qualitative Schulbildung für alle garantieren sollen, sind die Spuren der Gesetzgebung des Estado Novo in vielen Regionen des Landes weiterhin sichtbar, in denen nämlich die begüterten Schichten sich eine Bildung an hervorragenden Privatschulen leisten können, während weite Teile der ärmeren Bevölkerung in Schulen studiert, die kaum Infrastruktur besitzen, deren Lehrer schlecht ausgebildet sind und kaum besorgt, den Schülern, die Lernschwierigkeiten aufweisen, einen Lernfortschritt zu garantieren.

Das Paradoxe dieser Situation ist, dass in beiden Schultypen der Unterricht von Arbeitern ausgeführt wird, die oftmals gleichzeitig sowohl in Schulen für die Elite wie für die einfachen Schichten arbeiten, ohne dabei zu bemerken, dass ihr Handeln dahingehend wirkt, den *status quo* unbehelligt fortzuführen. Weil diese Situation im Land noch nicht als überwunden angesehen werden kann, ist es wichtig zu verstehen, wie sie sich in der Gegenwart darstellt, damit Wege gefunden werden, die Lehrer von ihrer Lage als Arbeiter zu überzeugen, damit sie ausgehend von dieser Einsicht für die Interessen der Klasse sich einsetzen können, der sie tatsächlich angehören, unabhängig davon, ob sie dies im Kontext staatlicher oder anderer Institutionen tun.

Im Bundesstaat Santa Catarina begann man Ende der achtziger Jahre im Kontext einer nationalen Reformbewegung einen Entwurf des neuen Rahmenlehrplans zu erarbeiten. Dieser Prozess wurde von Vertretern des Staates koordiniert, die dabei von vielen Professoren unterstützt wurden, die ihre Mitwirkungsmöglichkeiten an einem Bildungsprojekt erkannt hatten, das sich von dem Gesichtspunkt der einfachen Schichten aus als innovativ begriff. Dieser Entwurf gründete sich theoretisch in den Ansätzen marxistischer Denker, insbesondere Gramsci und Wygotsky. Von Gramsci nahm es Anleihen hinsichtlich des politischen Verständnisses der Bildung für die Arbeiterklasse, während Wygotskys Konzept eines historisch-kulturellen Lernprozesses wichtig war. Dieser Rahmenlehrplan hat mit dazu beigetragen, dass in den öffentlichen Schulen, und damit unter den aus einfacheren Schichten stammenden Schülern, die Schulabbrecherquote und die der Wiederholer sich deutlich reduzierte.

Was ich in dieser Arbeit kritisch zu beschreiben suche ist der Prozess einer kollektiven Ausarbeitung und Umsetzung eines Bildungsentwurfes im Interesse der unteren sozialen Schichten, der von Vertretern des Erziehungswesens geleitet wird, die an den staatlichen Apparat gebunden sind. Außerdem untersuche ich seine Auswirkungen auf die einfachen

Schichten und den Bundesstaat selbst. Dazu halte ich es für notwendig, folgende Fragen zu untersuchen: Wie ist die Macht des Staates in einer bürgerlichen Demokratie zu charakterisieren, insbesondere die Macht der Staatsführung über die Individuen, die diesen Staat bilden? Welches Handlungspotential besitzen die Individuen, die den Staatsapparat bilden, hinsichtlich der Verwirklichung von Projekten im Interesse der unteren sozialen Schichten? Wie wird die Unterstützung von und der Widerstand gegen solche Projekte formuliert, a) von bürgerlichen politischen Kräften, b) von politischen Kräften, die vorgeblich diesen Interessen der unteren sozialen Schichten verbunden sind, und c) von Einzelinteressen? Wie lassen sich in Bezug auf Erziehungsprojekte, die bereits umgesetzt wurden oder sich in diesem Prozess befinden, das damit verbundene parteipolitische Bild und die sozialen Bewegungen (seien diese Bewegungen der unteren sozialen Schichten oder nicht) charakterisieren?

Obwohl in dieser Arbeit Brasilien als eine bürgerliche Demokratie gekennzeichnet wird, ist es wichtig zu erkennen, dass das Land diesen Zustand nicht in allen Aspekten erfüllt, denn es existieren breite Bevölkerungsschichten, die in Zuständen der Armut und Rückständigkeit leben, die nicht zu der Bezeichnung ‚bürgerlicher Demokratie‘ passen, sondern eine traditionelle Charakteristik totalitärer Regierungen weiterführen, denn Brasilien erlebte seit Ausrufung der Republik 1889 demokratische Regierungsformen nur zwischen 1894 und 1930, zwischen 1945 und 1964 und von 1985 bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Von den 112 Jahren als Republik sind 41 Jahre durch eine Diktatur gekennzeichnet.

Dieser Entwurf eines Rahmenlehrplans für den Bundesstaat Santa Catarina soll im Folgenden unter Rückgriff auch auf die unter Kapitel 3 dargelegten pädagogischen Positionen kritisch dargestellt werden. Wie in diesem Kapitel deutlich gemacht, handelt sich aber bei dieser Arbeit nicht um die Untersuchung eines bloß oder strikt pädagogischen Entwurfes. Es geht darum, sie im weiteren, politischen und sozialen Kontext der bürgerlichen Gesellschaft zu analysieren, und eine historische Sicht anzuwenden, die es erlaubt, ihre Grenzen und Möglichkeiten zu bewerten.

5. Der Rahmenlehrplan des Bundesstaates Santa Catarina

5.1 Die Ausarbeitung

In den fünfziger Jahren erlebte Brasilien eine starke wirtschaftliche Modernisierung, die der Aufbau einer industriellen Produktion kennzeichnete, der allerdings noch nicht durch

interne Mittel finanziert wurde. Diese Modernisierung hatte eine Verstärkung der Bevölkerung zur Folge. Es entstand eine städtische Arbeiterklasse. Weil die Arbeiter hartnäckig ihre Forderungen als Klasse formulierten und darin von anarchistischen und kommunistischen Bewegungen unterstützt wurde, erlebte das Land von den sechziger Jahren an eine Militärdiktatur, die auf die Interessen der wirtschaftlich entwickelten Länder, insbesondere der Vereinigten Staaten, ausgerichtet war.

Im Laufe der bis 1985 andauernden Diktatur wurde das Bildungssystem von den Sicherheitsbehörden kontrolliert, damit es nicht zu einem Brennpunkt linker Ideen und ihrer Diskussion werden würde. Gleichzeitig wurde ihm ein demokratischer Anstrich verliehen, ähnlich wie es im faschistischen Italien unter dem Minister Gentile geschehen war (siehe Kapitel 3).

Im Verlauf der achtziger Jahre begannen jedoch trotz der vom Staat über alle Bildungsaktivitäten ausgeübten Kontrolle Vertreter des Bildungswesens Ideen politisch linker Denker zu diskutieren. Diese Diskussionen wurden zuerst in der Illegalität geführt, und später, als die Diktatur an Kraft und Einfluss verlor, auch in der Öffentlichkeit.

In Santa Catarina wurden diese Diskussionen ebenfalls geführt. Man diskutierte kritisch das herrschende Bildungssystem und die Möglichkeit, Bildungsalternativen vorzuschlagen, die dem Schüler der Staatsschulen die gleichen Lernchancen anbieten könne, wie sie ein Schüler der Privatschulen besitzt.

Diese Diskussionen wurden anfänglich wenig systematisch geführt und beschränkten sich beinahe ausschließlich auf das, was im Erziehungswesen Brasiliens und Santa Catarinas als schlecht erkannt worden war. Bezeichnend hierfür ist die Kritik, die an dem seit Anfang der siebziger Jahre gültigen System des *Avanço Progressivo*²³ in Santa Catarina formuliert wurde. Von einem Großteil der Vertreter des Bildungswesens wurde dieses System als Hauptverantwortlicher für das Versagen des staatlichen Schulwesens ausgemacht. In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre begannen die Diskussionen zur Bildungsproblematik schließlich nationale und internationale Denker einzuschließen. Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Marx und Gramsci wurden nun in den Kritiken und Vorschlägen der Vertreter des Bildungswesens in Santa Catarina zitiert.

²³ Es handelt sich hierbei um das im Gesetz 5692-71 vorgesehene und von Santa Catarina übernommene Prüfungssystem, das in der Grundschule (ensino fundamental – Jahrgangsstufe 1- 8) ein automatisches Vorrücken von einer Jahrgangsstufe zur nächsten vorsah, ungeachtet des tatsächlich erfolgten Lernerfolges.

Die Wahlen von 1986 in Santa Catarina brachten eine politische Mitte-Links Partei an die Macht²⁴, was einen Bruch mit einer seit Beginn der Republik bestehende Tradition bedeutete, dass Mitglieder oder Vertreter zweier oligarchischer Familien sich an der Regierung des Staates abwechselten, die beide gleichermaßen den Interessen der wirtschaftlichen Elite des Landes verpflichtet waren. Im Rahmen dieser Regierung wurde eine Gruppe von Lehrern, die das brasilianische und catarinensische Bildungswesen aus ihrer Arbeit an den Schulen kannten, und darum auch an der Bildungsdiskussion der vorhergehenden Jahre teilgenommen hatten, bestimmt, das Bildungswesen des Staates zu leiten.

Diese Lehrer versuchten nun in ihrer Funktion als Verantwortliche des Bildungswesens in Santa Catarina die großen Sorgen seiner Vertreter, auf die sie eine mögliche Antwort besaßen, durch staatliches Handeln zu kanalisieren. Gestützt auf einen Regierungsplan, der vorsah, die drei Schlüsselbereich (den Schulzugang, die Dauer des Schulbesuchs und die Qualität des Unterrichts) zu reformieren, begannen sie damit, diese Verpflichtungen zu konkretisieren.

Munarim (2000) betont in seiner Doktorarbeit zu diesem Thema, dass man hinsichtlich des angegebenen Zeitraum nicht davon sprechen kann, dass das Erziehungsministerium als Ganzes eine Institution mit einer politisch linken Ausrichtung war. Er betrachtet es vielmehr als einen Raum der Auseinandersetzungen und Widersprüche, in dem sich, ebenso wie im staatlichen Apparat als ganzen, die in der Gesellschaft geführten politischen Auseinandersetzungen wie in einem Brennspeigel aufeinandertreffen. Er erklärt, dass

die Initiative zur Ausarbeitung und zur institutionellen Absicherung des Rahmenlehrplans ging jedoch von dem bundesstaatlichen Erziehungsministerium und der Regierung des Bundesstaates aus, insbesondere von der Leitungsstelle für Unterricht (Coordenação do Ensino), deren Vorstand und Verwaltungsapparat einer historisch-kritischen Sicht der Bildung verpflichtet sind. Es muss darüber hinaus klar gesehen werden, dass dieses „politische und pädagogische Denken der Linken“ in den Entscheidungsebenen dieses Erziehungsministeriums nicht hegemonial war, sondern dass innerhalb dieser Ebenen die Präsenz dieses Denkens ausschließlich im Vorstand der Leitungsstelle für Unterricht deutlich war. Außerdem findet man die Wurzeln des sogenannten linken oder fortschrittlichen Denkens an der funktionalen Basis dieses Ministeriums – bei den Lehrern, den gewählten Schuldirektoren, und den verschiedenen Schulaufsichten (170).

²⁴ Es handelt sich um die erste Regierung der PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – Partei der brasilianischen Demokratiebewegung) in Santa Catarina. Die PMDB ist eine Partei, die jahrelang in der Militärdiktatur nach 1964 in der Opposition war und eine Alternative darstellte zu der oligarchischen, bipolaren Struktur der Familie Ramos einerseits, die früher der PSD (Partido Social Democrata) verbunden war und damit einer Partei, die auf nationaler Ebene die Interessen der Industrie vertrat, und andererseits der Familie Konder Bornhausen, die früher in die UDN (União Democrática Nacional) eingebunden war, und damit in eine Partei, die die Interessen der Großgrundbesitzer vertrat. Beide wirkten in der sogenannten ARENA (Aliança Renovadora Nacional) zusammen, der Partei, auf die sich die Militärdiktatur ab 1964 stützte.

Um den Schulzugang und den Schulverbleib zu ermöglichen, wurde gemeinsam mit den Städten und Gemeinden für eine Immatrikulierung der Kinder geworben, um die Zahl der Kinder, die nicht die Schule besuchten (damals etwa 200 Tausend) drastisch zu senken. Man stellte Finanzmittel zur Verfügung, um das Schulnetz zu erweitern und Schulbusse zur Verfügung zu stellen, damit die Schüler aus ländlichen Gebieten die Schule besuchen konnten.

Um die Qualität des Unterrichts zu verbessern, sucht man nach Handlungsmöglichkeiten, die das Selbstverständnis und die Überzeugungen des Lehrers betrafen, denn man war zur Einsicht gelangt, dass es nicht genüge, nur methodologisches Wissen zur Verfügung zu stellen oder die Lerninhalte, die der Lehrer zu behandeln habe, zu verändern, wenn man die pädagogische Praxis so verändern will, dass der Unterricht, der für die Arbeiterklasse arm an Wissen und allgemein vom Leben der Schüler getrennt ist, als ein Ausleseprozess überwunden wird. Als tiefgehende Veränderung begriff man dabei eine pädagogische Praxis, die als Resultat den Aufbau eines gleichen Unterrichts für alle zur Folge hat. Eine Veränderung in Richtung auf eine breitere Vermittlung wissenschaftlicher und künstlerischer Kenntnisse schien in diesem Kontext nur möglich, wenn die Lehrer ihr Verständnis des pädagogischen Handelns verändern würden. Deshalb begann man 1988 damit, erste Untersuchungen zur Ausarbeitung des Rahmenlehrplans von Santa Catarina anzustellen.

Die Gruppe von Fachleuten, die den Unterricht im Bundesstaat koordinierte, wurde offiziell damit beauftragt, diesen Entwurf auszuarbeiten. Als Koordinator dieser Arbeitsgruppe fungierte Mario Cesar Brinhosa. Die Arbeitsgruppe schloss alle im Erziehungsministerium arbeitenden Fachleute des Bereichs „Unterricht“ ein, neben den Vertretern der zweiundzwanzig regionalen Schulaufsichtsbehörden²⁵, erwiesenermaßen pädagogisch erfolgreich arbeitenden Lehrern verschiedener Disziplinen, die systematische Studien im Feld der Pädagogik durchführten, und Berater von verschiedenen brasilianischen Universitäten, die bedeutende Beiträge zur Erarbeitung des Lehrplans leisteten.

Die Methodologie zur Ausarbeitung bestand dabei aus folgenden Elementen:

- a) **Das systematische Studium – im Erziehungsministerium, in den regionalen Schulaufsichtsbehörden und den Schulen - von Autoren und ihren Texten, die ein**

Verständnis der Gesellschaft und der Bildung aus marxistischer Perspektive ermöglichten. Ausgehend von der Arbeitsgruppe und mit Unterstützung von Beratern aus den Universitäten, begann man insbesondere mit dem Studium von Texten von Marx und Gramsci, um ein erstes Verständnis der marxistischen Ideenwelt in einem breiteren Kontext zu bekommen. Es muss dabei hervorgehoben werden, dass für die meisten Angestellten des Erziehungsministeriums und der regionalen Schulaufsichtsbehörden Texte dieser Art völliges Neuland darstellten, denn aufgrund der rigorosen Zensur des Marxismus während der Militärdiktatur von 1964 bis 1985 hatten sie weder an der Universität noch in ihrem Berufsleben Kontakt mit diesem Denken gehabt. Hinsichtlich eines Verständnisses der Bildung aus linker Perspektive gewannen zu diesem Zeitpunkt Texte verschiedener brasilianischer Autoren eine besondere Bedeutung, unter anderem von Dermeval Saviani²⁶, Otaiza Romanelli, Paulo Freire²⁷ und Silke Weber²⁸.

- b) **Die Schaffung von eben diesen Studien gewidmeten und im Schulkalender fest verankerten Studientagen an den Schulen.** Damit die Lektüre, die im Erziehungsministerium und den regionalen Schulaufsichtsbehörden geleistet wurde, auch in den Schulen selbst möglich wurde, erwies es sich als nötig, einen Schulkalender zu erstellen, in dem spezifische Studientage vorgesehen waren. So wurden ab 1988 zwei Tage pro Bimester für Studienaktivitäten reserviert. Diese Aktivitäten wurden von den Vertretern der regionalen Schulaufsichtsbehörden angeleitet und begleitet, die bereits zuvor diese Studien verwirklicht hatten. Man muss herausstreichen, dass diese Studientage in vielen Schulen und manchmal ganzen Gebieten für die Lehrer so wichtig wurden, dass man unter Mitwirkung der Schulaufsichtsbehörden die Stundenpläne der Lehrer so organisierte, dass die an benachbarte Schulen arbeitenden Lehrer eines bestimmten Faches an einem Tag der

²⁵ Diese regionalen Unterrichtsbehörden oder Koordinationsstellen sind dezentralisierte Organe des Erziehungsministeriums. Ihre Funktion besteht darin, in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsgebiet, die Bildungspolitik der Regierung umzusetzen.

²⁶ Zu der Zeit Professor an der Bundesuniversität von Campinas – UNICAMP. Er war einer der ersten, der Antonio Gramscis Denken in den Kontext brasilianischer Bildung einführte und darin diskutierte.

²⁷ Paulo Freire kann nicht einfach nur als marxistischer Denker bezeichnet werden. Es ist vielmehr richtig, ihn als linken katholischen Denker zu verstehen (wie er selbst sich gerne definierte). Was seine intellektuelle Produktion anging, benutzte er jedoch neben dem sozialen Denken der Katholischen Kirche in seinen Gesellschaftsanalysen marxistisches Instrumentarium

²⁸ Zu jener Zeit war sie nicht nur Universitätsprofessorin in Pernambuco, sondern auch Erziehungs- und Bildungsministerin dieses Bundesstaates während der Regierung von Miguel Arraes, eines Gouverneurs mit einer langen Tradition in der Verteidigung der demokratischen Rechte des brasilianischen Volkes, der während der Militärdiktatur im zwangsweisen Exil lebte.

Woche gemeinsam unterrichtsfrei waren, um wöchentlich nach Fach aufgeteilte Studientage zu haben.

- c) **Neue Bücherlisten für die Schulbibliotheken.** Früher wurde den Schulbibliotheken ausschließlich die Aufgabe zugeschrieben, den Buchausleih an die Schüler zu ermöglichen, ebenso wie die von den Lehrern unterstützten Lese- und Studienaktivitäten der Schüler in der Schule. Aus diesem Grund wurden von den Schulbehörden nur Bücher angekauft, die den Interessen der Schüler entsprachen. Es handelte sich deshalb um Literatur, in erster Linie Kinder- und Jugendliteratur, und Nachschlagewerke, die den Lerninhalt der jeweiligen Jahrgänge enthielten. Ab 1988 wurden darüber hinaus Bücher angekauft, die eine kritische Lektüre theoretischer, die Bildung betreffender Fragen ermöglichte, also Bücher, die für den Lehrer und sein Studium von Interesse waren. Weil die im Bundesstaat entbrannte Diskussion um die Neuformulierung des Rahmenlehrplans von einer bestimmten Perspektive ausgingen, wurden für alle Schulbibliotheken alle Titel angekauft, die im Erziehungsministerium und in den regionalen Schulaufsichtsbehörden gelesen und analysiert wurden.
- d) **Die Durchführung von Seminaren mit den an der Erarbeitung des Rahmenlehrplanes beteiligten Personen, um die geleisteten Untersuchungen zu systematisieren.** In halbjährlichen Abständen wurden Seminare durchgeführt, die eine Vertiefung der sowohl in den Schulen wie den Schulaufsichtsbehörden und dem Erziehungsministerium geleisteten Analysen zum Ziel hatten. An diesen Seminaren nahm für jedes Schulfach jeweils die in den einzelnen regionalen Schulaufsichtsbehörden verantwortliche Person teil; aus jedem Schulbezirk jeweils ein Lehrervertreter für jedes Schulfach; die gesamte Arbeitsgruppe *Unterricht* des Erziehungsministeriums und Berater für die einzelnen Schulfächer. In diesen Seminaren wurden die zuvor erarbeiteten Analysen vertieft und schriftlich das Verständnis systematisiert, das die für ein bestimmtes Schulfach zuständige Gruppe bis zu diesem Zeitpunkt erarbeitet hatte. Ebenso wurde unter beratender Mitwirkung eines fachspezifischen Vertreters der Universität ein Studienplan für die folgenden Monate aufgestellt.
- e) **Veröffentlichung der vorläufigen Teilversionen und ihre Verteilung unter die Lehrer des staatlichen Schulnetzes, damit diese ihre Kritiken und Vorschläge für die Endversion ausdrücken.** Die Seminare hatten die Veröffentlichung der Version in Zeitungsform zur Folge, die man bis dato erarbeitet hatte. Mit der Verteilung dieser Zeitungen an die Lehrer des staatlichen Schulnetzes wurde die Diskussion hinsichtlich

des Rahmenlehrplans allgemein zugänglich. Zugleich konnte man so eine Kritik der in den kleineren Arbeitsgruppen erarbeiteten Resultate erhalten, in denen zumindest theoretisch man die Möglichkeit besaß, die Analysen, die Diskussion und die Produktion des Textes selbst zu vertiefen. Es handelte sich also um eine konkrete Möglichkeit, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen, denn alle Lehrer, die im Klassenzimmer unterrichteten, hatte die Möglichkeit, die theoretischen Ausarbeitungen der Arbeitsgruppe zu lesen, zu analysieren und zu kritisieren, und somit jene Punkte des Lehrplanentwurfes neu überprüfen und erarbeiten zu lassen, die sich entweder als nicht verständlich oder in der Praxis undurchführbar darstellten.

- f) **Während des gesamten Erarbeitungsprozesses des Rahmenlehrplans dienten alle Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer seiner Diskussion.** Da es unter den Mitgliedern der für die Erarbeitung des Rahmenlehrplans verantwortlichen Arbeitsgruppe Übereinstimmung darüber herrschte, dass eine Reform des Lehrplans nicht allein durch eine einfache Ersetzung von Lerninhalten zu leisten war, und auch nicht durch eine methodologische Veränderung, wie diese zu unterrichten seine, wurden das Fortbildungsprogramm für Lehrer dazu benutzt, eine neue Form des Verständnisses des Lehrplans zu erarbeiten, in dem dieser nicht mehr nur eine Verbund von Wissen ist, sondern ein Ganzes, das neben dem Wissen auch eine politische Zielrichtung und ein bestimmtes Verständnis des menschlichen Lernprozesses enthält. Weil diese politische Weltsicht und das Verständnis des Lernprozesses bei der Ausarbeitung des Rahmenlehrplans durch den marxistischen Bezugspunkt gekennzeichnet wurden, verwirklichte man das ganze Fortbildungsprogramm für Lehrer ausgehend von dieser einen gleich theoretisch-praktischen Konzeption. Dieses Fortbildungsprogramm war also eine Möglichkeit, einen großen Teil der Lehrer des staatlichen Schulnetzes an der systematischen Diskussion teilhaben zu lassen, was genau mit der Reorganisation des Curriculums in Santa Catarina vorgeschlagen wurde.

Der Ausarbeitungsprozess des Rahmenlehrplans von Santa Catarina dauerte von 1988 bis Ende 1990. Anfang 1991 wurde seine endgültige Version veröffentlicht und an die Schulen verschickt.

5.2 Eine Zeit der Rückschläge

1991 gewann die politische Gruppe die Gouverneurswahlen in Santa Catarina, die in der Regierungszeit zuvor die Opposition gebildet hatte. Dieser Sieg bedeutete die Rückkehr eben der politischen Gruppe an die Macht, die 1986 zum ersten Mal seit Ausrufung der Republik an den Urnen besiegt wurde. Parteiinteressen, die im Kontext der brasilianischen und catarinensischen Politik verständlich sind, aber jeder Rechtfertigung durch den gesunden Menschenverstand entbehren, mündeten in den Versuch, den Rahmenlehrplan des Jahres 1991 dem Vergessen zu übergeben.

Bei jedem Regierungswechsel werden normalerweise alle Personen ausgetauscht, die Ämter innehaben, die nach der Verfassung als vertraulich angesehen werden. 1991 verließ also die gesamte Arbeitsgruppe, die den Rahmenlehrplan koordiniert hatte die Regierung und mit ihr alle Personen, die die regionalen Schulaufsichtsbehörden koordinierten, und außerdem alle Schuldirektoren. Alle Regierungsangestellten also, die während der Ausarbeitung des Rahmenlehrplans einen Posten mit Ausführungsmacht innehatten, verließen ihre Ämter und kehrten zu ihren vorherigen Beschäftigungen zurück, das hieß, in der Mehrheit eine Rückkehr in den einfachen Schuldienst als Lehrer.

Die neue Leitungsgruppe ignorierte den Rahmenlehrplan aufgrund ihrer Verbindung mit rechten politischen Kräften, die die Militärdiktatur von 1964 bis 1985 unterstützt hatten, und in der Absicht, die intellektuellen und politischen Projekte der vorherigen Regierung dem Vergessen zu überantworten. In einige regionalen Schulaufsichtsbehörden und in vielen Schulen wurde die Bücher, die Texte der Reform enthielten verbrannt oder als Altpapier verkauft, damit sie nicht in die Hände der Lehrer gelangten. Ein Teil der Bücher, die als Grundlage des Rahmenlehrplans dienten, wurde von vielen Direktoren eingesammelt und in einem Schrank im Direktorzimmer eingeschlossen, damit die Lehrer keinen Zugang mehr dazu hätten. Dies war ein Versuch, dass man so schnell wie möglich das vergaß, was zwischen 1988 und 1990 erarbeitet worden war.

Der Ausarbeitungsprozess eines neuen Rahmenlehrplans schloß jedoch in den drei Jahren seiner Dauer nicht nur die Arbeitsgruppe der Regierung ein. Wenn es so gewesen wäre, hätte vermutlich der Regierungswechsel 1991 den Diskussionsprozess dieses Rahmenlehrplans so zurückgeworfen, dass dieser nur schwer wieder aufzunehmen gewesen wäre. Weil aber an diesem Prozess eine beträchtliche Zahl an Lehrern und Angestellten des Erziehungsministeriums und der regionalen Schulaufsichtsbehörden beteiligt waren; weil darüberhinaus ein Großteil dieser Fachleute auch Professoren an den Hochschulen in Santa

Catarina waren, die Lehrer weiterhin ausbildeten; weil ein Teil der Berater, die bei der Ausarbeitung des Rahmenlehrplans mitgearbeitet hatten, aus eben diesen Hochschulen kamen; weil das Fortbildungsprogramm systematisch tausende von Lehrern in die Diskussion dieses Entwurfs eingebunden hatte, war die Untätigkeit der neuen Regierung bezüglich einer Fortführung dieser Diskussion nicht so erfolgreich. Die vielen Stimmen, die in Santa Catarina weiterhin offen die Kenntnisse und Überzeugungen vertraten, die im Laufe der Ausarbeitung des Entwurfs und in den begleitenden Fortbildungsprogrammen entwickelt worden waren; die vielen Stimmen, die weiterhin das ausdrückten, was sie zwischen 1988 und 1990 hinsichtlich der Unterrichts- und Lernprozesses durch die Lektüre der von den Schulen erworbenen Büchern sich angeeignet hatten; die tausende von Lehrern, die in ihre pädagogische Praxis, seien es vorsichtige oder tiefgreifende, Veränderungen eingebaut hatten, weil sie nun ein besseres ethisches Verständnis des Lernprozesses und der politischen Implikationen pädagogischer Entscheidungen besaßen, sie alle ließen den Versuch scheitern, die intellektuelle Produktion des Rahmenlehrplans in Santa Catarina dem Vergessen zu überantworten.

Außerdem stimmten nicht alle Vertreter des für Unterrichts zuständigen Verwaltungsapparates im Erziehungsministerium der Politik der Regierung zu. Er bestand zum Großteil aus verbeamteten Fachleuten, insbesondere im Erziehungsministerium, die die Regierung aufgrund gesetzlicher Bestimmungen nicht einfach an eine andere Regierungsstelle oder an die Schule versetzen konnten. Dieser Verwaltungsapparat war ein weiterer wichtiger Faktor, der ein Vergessen der Diskussionen um die Rahmenlehrplan verhinderte. Vor allem der Druck dieser Gruppe führte 1993 und 1994 dazu, dass der Rahmenlehrplan wieder ins Bewusstsein rückte, von der damaligen Regierung anerkannt wurde und als Grundlage eines Lehrerausbildungsprogramms diente, das alle Lehrer aller staatlichen Schulen Santa Catarinas durchliefen. Es handelt sich dabei um das Projekt KIND 2000, ein Fortbildungsprojekt, das von der Weltbank aufgrund der Verpflichtungen finanziert wurde, die der brasilianische Staat auf dem Weltkongress „Bildung für Alle“ 1990 in Thailand eingegangen war, und dessen Finanzmittel über das brasilianische Erziehungsministerium an den Bundesstaat Santa Catarina flossen. Die Tatsache, dass der Rahmenlehrplan von einer Regierung als offizielle Position übernommen wurde, die ihn zwei Jahre zuvor aus parteipolitischen Interessen ächten wollte, hat mit dem Handeln dieses oben erwähnten Verwaltungsapparates zu tun, der eben aus Personen sich zusammensetzte, die zwischen 1988 und 1990 an der Ausarbeitung des Rahmenlehrplans beteiligt waren. Indem sie sich Gehör verschafften, waren sie dafür

verantwortlich, dass ihre direkten Vorgesetzten von der Umsetzung des auf diesem Entwurf beruhenden Fortbildungsprogrammes überzeugt wurden.

Für die höchsten Ränge in der Regierung war wichtig, dass dieses Programm ausgeführt wurde, damit die Finanzmittel auch ihrer geplanten Bestimmung zufließen, und dass die Lehrer des Bundesstaates auch an diesen Fortbildungsprogrammen teilnahmen, was für die Regierungsvertreter eine Möglichkeit darstellte, sich vor ihnen präsent zu zeigen. Die von der Regierungspolitik abweichende theoretische Grundlage des Fortbildungsprogramms wurde weder zur Kenntnis genommen, noch stellte sie einen Grund zur Sorge dar.

Dieses Phänomen zeigt deutlich, wie uneinheitlich der staatliche Apparat beschaffen war, oder die Möglichkeit, dass die untergeordneten Instanzen der Regierung Projekte ausführen können, die von den politischen Prinzipien der Regierungsführung abweichen, wie bereits in Kapitel 2 diskutiert wurde.

Munarim (op. cit.) meint, dass der Rahmenlehrplan von Santa Catarina trotz der Widerstände, die er aus dem politischen Lager erfuhr, aufgrund des Handelns der staatlichen Vertreter in den Schulen, den Universitäten und in dem Erziehungsministerium selbst beibehalten wurde.

Vertreter der politischen Linken [befanden] sich im Inneren der Regierung Kleinübung und an der Basis des öffentlichen Bildungssystems. Sie verteidigten den Rahmenlehrplan von Santa Catarina. Unter dem Gesichtspunkt der Beteiligung der Bürgergesellschaft ist die Gültigkeit und die Anwendung des Rahmenlehrplans von Santa Catarina ein im Inneren des Staates errungener Sieg, in dem Maße, in dem der Entwurf die Vergänglichkeit aktueller Regierungen überdauerte und insbesondere in dem Maße, in dem er den in Staat und der Gesellschaft gegenwärtigen Autoritarismus durch ein Bildungsprojekt überwindet, das nach demokratischen und emanzipatorischen Prinzipien geformt ist. In diesem Bereich der Bildung meine ich, dass der Rahmenlehrplan von Santa Catarina, in dem Maße, in dem er die Regierung Kleinübung überlebte, sich als ein Ausdruck demokratischer Politik erwiesen hat, der als Gewinn verbucht werden muss (Munarim, 176)

5.3 Revision und Vertiefung

Die Gouverneurswahlen 1994 brachte die politische Gruppe zurück an die Macht, die den Rahmenlehrplan zwischen 1988 und 1990 erarbeitet hatte. Man rief Personen, die aktiv an der Erarbeitung des besagten Lehrplans teilgenommen hatten, um den Bildungs- und Unterrichtsbereich des Staates zu lenken. Aus diesem Grund gab es einen friedlichen Übergang und eine Fortführung der Aktionen, die sich aus dem Entwurf ergaben.

Weil eine der von Lehrern am Text des Entwurfs geäußerten Kritiken dessen spröder und wissenschaftlicher Stil war und die Schwierigkeit, in vielen seiner Texte den Bezug zum Schulalltag herzustellen; weil zudem in vielen Schulen dieser Entwurf trotz seiner theoretischen Qualität und Tiefe weder diskutiert noch analysiert worden war, begann die für Unterricht im Bundesstaat zuständige Arbeitsgruppe damit, den Text einer ihn vertiefenden Revision zu unterziehen.

Das Projekt dieser Revision sah vor: a) die Texte des Entwurfs neu zu schreiben, und dabei seinen theoretisch-philosophischen Rahmen und seine Tiefe beizubehalten, aber gleichzeitig nach einer für die Lehrer verständlicheren Sprache zu suchen. Dabei ging man davon aus, dass Klarheit des Ausdrucks und geistige Tiefe des Ansatzes sich in den Texten nicht ausschließen sollten; b) die neuen Beiträge marxistischen Denkens hinsichtlich der Bildung, die bis zum Zeitpunkt der Erarbeitung des ersten Entwurfs nicht bekannt waren, nun einzuarbeiten; c) ein breites Fortbildungsprogramm durchzuführen, sowohl durch Präsenz- wie Fernstudientage, um mit größerer Überzeugungskraft die theoretischen und praktischen Grundlagen des Rahmenlehrplans allgemein zu vermitteln.

Dieser vertiefende Revisionsprozess wurde 1996 begonnen und lag in der Verantwortung der Arbeitsgruppe für Unterricht des Staates, die von Paulo Hentz geleitet wurde. Um ihn zu ermöglichen wurde offiziell durch den Erziehungsminister des Bundesstaates eine multidisziplinäre Arbeitsgruppe gegründet, die aus Vertretern des Bildungsministeriums, der Regionalen Schulaufsichtsbehörden und der Schulen bestand. Die Personen, die zu dieser Gruppe gehörten, wurden durch ein Auswahlverfahren bestimmt, das akademische Ausbildung, wissenschaftliche Veröffentlichungen, pädagogisches Handeln und ein Arbeitsprojekt für die Revision des Entwurfs berücksichtigte. Außerdem suchte man Universitätsprofessoren aus Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Parana, São Paulo, Rio de Janeiro und Minas Gerais zu gewinnen, um je nach Wissensgebiet die Arbeitsgruppen zu unterstützen.

Die Methodologie des vertiefenden Revisionsprozesses stimmte Großteils mit der des Ausarbeitungsprozesses überein, denn es hatte sich herausgestellt, dass jener zu seiner Zeit sowohl rational wie funktional war, und darüberhinaus einen großen Teil der Lehrer in Santa Catarina über Diskussionen einbinden konnte. Der Revisionsprozess aber behielt nicht nur einige Handlungsformen bei, sondern suchte auch andere einzubeziehen, die 1988 bis 1990 materiell nicht möglich waren.

Zum Vorgehen bei dem vertiefenden Revisionsprozess des Rahmenlehrplans gehörten folgende Elemente:

1) Studium von für den vertiefenden Revisionsprozess wichtigen Texten in den Schulen, den regionalen Schulaufsichtsbehörden und dem Erziehungsministerium.

Obwohl dieses Handlungselement dem beim Erarbeitungsprozess benutzten ähnelt, existiert ein fundamentaler Unterschied hinsichtlich der Texte, denen in diesem Moment Vorrang verliehen wurde. Zum Zeitpunkt der Erarbeitung des Entwurfs war es wichtig, Texte vorrangig zu behandeln, die die politischen Grundlagen der Bildung behandeln, um den Lehrern die Möglichkeit zu geben, wahrzunehmen, dass nicht einfach eine neue Lehrtechnik vorgeschlagen wurde (was bereits zuvor schon in Santa Catarina und Brasilien vorgekommen war, als man Lehrplanrevisionen nur als eine Revision der Unterrichtsformen und der Unterrichtsinhalte betrachtete), sondern ein neues Verständnis schulischer Bildung angestrebt wurde, das von einer theoretisch und politisch anderen Grundlage als bis dato gültig ausging, weil es sich einer anderen sozialen Schicht verpflichtet fühlt.

Als dieser vertiefende Revisionsprozess begonnen wurde, war dieses Verständnis bereits unter den Lehrern weiter verbreitet. Aus diesem Grund verlagerte sich der Schwerpunkt der analysierten Texte auf ein klareres Verständnis der Lernprozesse und des Wissenserwerbs innerhalb der historisch-materialistischen Perspektive. Man suchte dabei sorgfältig zu vermeiden, dass diese Verlagerung des Schwerpunkts nicht einen rein psychologischen Ansatz zur Folge hätte, und damit die Aufgabe des im historischen Materialismus gegebenen weiteren politischen und philosophischen Verständnisses.

Man las darum vorrangig Texte von Wygotsky, Luria und Leontiev, von brasilianischen Denkern, die eben dieser Denkrichtung folgen wie Marta Kohl de Oliveira und Antônio Flavio Moreira. Neben diesen, eher einem Ansatz der historisch-kulturellen Psychologie und den daraus resultierenden Aspekten verbunden Autoren, wurden solche Autoren gelesen, die einen politischen Ansatz haben und den Einfluss des Neoliberalismus auf den Bildungsbereich analysieren und kritisieren, wie etwa Pablo Gentile und Tomaz Tadeu da Silva.

2) Durchführung von Videokonferenzen, um die Resultate der multidisziplinären Gruppe unter den Lehrern zu verbreiten.

Von 1995 bis Anfang 1996 wurden die brasilianischen Staatsschulen von der Bundesregierung mit Satellitenantennen ausgerüstet, damit sie den Bildungskanal des Erziehungsministeriums der Bundesregierung – das TV Escola (TV Schule) – empfangen können. Diese Ausrüstung ermöglichte nicht nur den Empfang dieses Fernsehkanals, sondern

den Empfang sämtlicher, auf Satellitenbasis sendender Kanäle, die die Antenne auffangen konnte.

Um die Resultate der multidisziplinären Arbeitsgruppe auf diese Weise unter den Lehrern zu verbreiten, ging das Erziehungsministerium eine Zusammenarbeit mit dem Fernstudienzentrum der Bundesuniversität Santa Catarina ein, das über die technischen Mittel verfügte, um Videokonferenzen zu schalten, in denen mit den Schulen die an den Rahmenlehrplan gebundenen Themen diskutiert werden konnten.

Diese Videokonferenzen waren live via Satellit übertragene Seminare, an denen im Studio Fachleute der multidisziplinären Arbeitsgruppe teilnahmen und die durch einen Moderator mit TV-Erfahrung geleitet wurden. Sie begannen damit, dass die Dozenten (max. 3) jeweils 15 bis 20 Minuten Ausführungen zu dem Thema hielten. Nach diesen Ausführungen schickten die Schulen per Fax oder Telefon Fragen und Kommentare ins Studio, die dann von den im Studio anwesenden Dozenten beantwortet und kommentiert wurden.

Die Telekonferenzen waren im Schulkalender als Studientage fest eingeplant und ihre Daten wurden also den Schulen im Voraus mitgeteilt. Ungefähr zwei Wochen vor Durchführung der Videokonferenzen erhielten die Schulen vom Erziehungsministerium Texte zur Vorbereitung, die die Themen der jeweiligen Konferenzen behandelten, damit die Lehrer bereits im Voraus die Sachthemen kennen und ihre etwaigen Fragen an die Ausführenden vorbereiten könnten.

Diese Vorgehensweise besaß größte Bedeutung bei der Verbreitung der Diskussion hinsichtlich des Rahmenlehrplanes. Auf diese Weise fand in jeder Schule eine Diskussion statt, die jedem Lehrer die Möglichkeit zur Teilnahme gab, denn die Fortbildungsprogramme auf Präsenzbasis sicherten auch bei allen Anstrengungen niemals eine hundertprozentige Teilnahme aller Lehrer.

Die in Zyklen durchgeführten Videokonferenzen waren folgende:

a) 1. Videokonferenzzyklus von Santa Catarina zu Technologie und Bildung. Er wurde im zweiten Halbjahr 1996 durchgeführt und besaß zum Ziel, die Lehrer Santa Catarinas mit dem Gebrauch moderner Kommunikationstechnologien vertraut zu machen. Ausgehend von diesem Zyklus wurde das Thema „Technologie und Bildung“ Teil der Tagesordnung auf politisch-pädagogischen Diskussionsforen an den Schulen Santa Catarinas. Im Ganzen wurden 10 Videokonferenzen angeboten, die von Fachleuten im Bereich *Technologie und Bildung* und von Mitgliedern der multidisziplinären Arbeitsgruppe durchgeführt wurden.

b) 1. Jahresvideokonferenzzyklus zu Pädagogischen Fernstudien: er wurde 1997 durchgeführt, und an ihm waren in der Funktion von Assistenten 43 Tausend Lehrer des staatlichen Schulnetzes beteiligt. Es wurden dabei Themen angeschnitten und diskutiert, die direkt die pädagogische Praxis betrafen. Zwischen Mai und November wurden acht Konferenzen angeboten, in denen als Ausführende auswärtige Berater und Mitglieder der multidisziplinären Arbeitsgruppe im Studio waren. Alle Konferenzen beinhalteten die Projektion von in Staatsschulen gefilmten Videodokumentationen, die von Spezialisten kommentiert wurden. In diesem Zyklus wurden folgende Themenbereiche behandelt: a) Planung eines politisch-pädagogischen Arbeitsplans; b) Beginn des Schuljahrs; c) der Benotungsprozess; d) Kultur; e) Ethik und Politik in den pädagogischen Beziehungen; f) Pädagogisches Handeln in innerschulischen Beziehungen

c) 1. pädagogische Studienwoche: es handelt sich dabei um eine Studienwoche im Juli 1997, während derer in allen Staatsschulen Studien betrieben wurden, die durch Videokonferenzen unterstützt wurden. Es wurde dabei eine zweistündige Videokonferenz am Morgen ausgestrahlt, in der die für den Tag vorgesehenen Themen vorgestellt wurden, und eine einstündige Konferenz am Nachmittag, in der Antworten auf die via Telefone und Fax formulierten Fragen sowie weitere diesbezügliche Kommentare ausgestrahlt wurden. Die Themen in diesem Zyklus waren: a) Lehrplan; b) Politisch-Pädagogisches Projekt; c) Ganzheitliche Vorbeugung; d) Technologien und Bildung; e) Gesetz zu den Richtlinien und Grundlagen der nationalen Bildung und Erziehung.

d) Jährliches Fortbildungsprogramm – der Rahmenlehrplan: Obwohl allein dieser Videokonferenzzyklus im Titel selbst den Rahmenlehrplan erwähnt, gingen die anderen in ihrem Ansatz natürlich auch von diesem Bezugspunkt aus. Dieses Fortbildungsprogramm wurde während des Jahres 1998 durchgeführt. Außer den Videokonferenzen umfasste dieser Zyklus die Herstellung einer pädagogischen Mappe mit zehn Themenblättern, in denen die theoretische Synthese des Rahmenlehrplans in leicht fasslicher Sprache dargelegt wurden, sowie zehn Videos, auf denen pädagogischen Praktiken festgehalten und diskutiert worden waren, die auf der Grundlage des Rahmenlehrplans entwickelt worden waren. Darüberhinaus erhielten die Schulen Studienleitfäden und Arbeitshefte, die an den Studientagen mit ihren Videokonferenzen das Studium in Gruppenarbeit an den Schulen unterstützten. Die dabei behandelten Themen waren: a) Der Soziointeraktionismus im Rahmenlehrplan; b) Entwicklung und Lernprozess; c) Vermittlung und Interaktion; d) Wissensaneignung und

Wissenserwerb - ein gemeinschaftlicher Prozess; e) Kindererziehung und Alphabetisierung; f) Portugiesisch; g) Mathematik und Naturwissenschaften; h) Geschichte/Geographie; i) Sport und Kunsterziehung.

3) Zweimonatlich stattfindende Seminare unter Beteiligung der multidisziplinären Arbeitsgruppe und externer Berater, um die durchgeführten Analysen auszuwerten und schriftlich zu systematisieren. Den Mitgliedern der multidisziplinären Arbeitsgruppe standen 50 % ihrer Arbeitszeit für Studien zur Verfügung, die den Rahmenlehrplan analysieren und vertiefen sollten. Außerdem konnten sie damit als Dozenten an den Kursen des Lehrerfortbildungsprogrammes teilnehmen. Die Seminare der multidisziplinären Arbeitsgruppe fanden alle zwei Monate statt. In diesen Seminaren stellten die Teilnehmer die Resultate ihrer seit dem letzten Seminar durchgeführten Studien der Gruppe vor. Diese Resultate konnten einerseits in der kritischen Aufarbeitung einer Lektüre bestehen oder in Anmerkungen zur eigenen pädagogischen Praxis, wie auch Anmerkungen zu Unterrichtsbesuchen bei Kollegen.

Die Seminare der multidisziplinären Arbeitsgruppe dauerten drei Tage. Der erste Tag war der Arbeit der Führungsequipe und den für den Unterricht verantwortlichen Personen jeder regionalen Schulaufsichtsbehörde vorbehalten. In diesen Treffen wurden die Arbeiten bezüglich der Revision und Vertiefung des Rahmenlehrplans in jedem Schulbezirk analysiert und man legte die politischen Strategien für die Verbreitung dieser Arbeiten fest.

Der zweite und dritte Tag schloss die gesamte Gruppe ein. Der Vormittag des zweiten Tages war immer einem Vortrag vorbehalten, der ein grundlegendes Thema des Rahmenlehrplans behandelte. Der Nachmittag des zweiten und der Vormittag des dritten Tages dienten einer je nach Schulfach oder Studienschwerpunkt aufgeteilten Gruppenarbeit. In der Gruppenarbeit stellte jedes Mitglied seine Erfahrung und individuellen Studienresultate der Gruppe zur Diskussion. Nach dieser Diskussionsphase der Einzelbeiträge las man gemeinsam Texte zu den diskutierten Themenbereichen. Diese Gruppenarbeit wurde dadurch abgeschlossen, dass die je nach Schulfach und Studienschwerpunkt getrennten Gruppen schriftlich die Beiträge aller ihrer Mitglieder und die geleistete Lektüre systematisierten. Alle in der Gruppe durchgeführten Aktivitäten wurden durch einen Moderator gelenkt und von einem externen, extra zu diesem Zweck verpflichteten Berater begleitet.

Der Nachmittag des dritten Tages war einer gemeinschaftlichen Aktivität vorbehalten, in der jede Gruppe den Stand ihrer Arbeiten mitteilte. Die Vorstellung der Resultate jeder Gruppe gestattete der Führungsequipe eventuelle Mängel in der Arbeit bestimmter Gruppen

zu erkennen, sowohl was das den Arbeitsfortschritt wie auch die theoretisch-praktische Richtung anging, und mögliche Verzögerungen und Irrtümer zu korrigieren.

Die Revision und Vertiefung des Rahmenlehrplans war auf diese Weise eine fortlaufende Gemeinschaftsarbeit durch die multidisziplinäre Gruppe, die von allen Lehrern unterstützt wurde, die Anmerkung und Kritiken einbrachten. In jedem Seminar der multidisziplinären Gruppe wurde eine neue, komplettere und komplexere Version des Entwurfs hergestellt, die jene neuen Kenntnisse ihrer Gruppenmitglieder einbaute, die diese in der Zwischenzeit erworben hatten.

4) Einsatz von Mitgliedern der multidisziplinären Gruppe als Dozenten in der Lehrerfortbildung.

Ab 1996 wurden die Lehrerfortbildungskurse, in denen die Lehrer des staatlichen Schulnetzes in Santa Catarina direkt anwesend waren, nach Regionen differenziert geplant. Dafür waren folgende Tatsachen entscheidend: a) ein Mangel an in der Region nach Schulfach differenziert angebotenen Fortbildungen; b) die statistische Wiederholungsrate von Schülern. Es wurden also Fortbildungskurse für jene Regionen angeboten, in denen entweder in den letzten Jahren wenige Kurse solcher Art angeboten worden waren, oder in denen die Durchfallquote der Schüler in den letzten Jahren am höchsten war.

Man suchte damit einerseits das Kriterium der Gerechtigkeit zu erfüllen, indem man nach und nach Lehrer aller Schulfächer fortbildete, und andererseits ein spezifisch pädagogisches Kriterium, indem man die Fortbildung von Lehrern jener Fächer den Vorrang gab, in denen statistisch mehr Schüler das Klassenziel nicht erreichten. Dabei ging man davon aus, dass das Versagen des Schülers nicht nur das Resultat seiner fachspezifischen Lernschwierigkeiten sei, sondern auch in der Schwierigkeit der Lehrer begründet ist, dieses Fach zu unterrichten.

Traditionellerweise existierten bereits sogenannte Fortbildungskurse für Multiplikatoren. Dabei wurde in jeder Region eine Gruppe von Lehrern fortgebildet, unter deren Verantwortung es fiel, dieses Wissen an die übrigen Lehrer der Region weiterzugeben. Zu dem Zeitpunkt, auf den wir uns hier beziehen, war diese Praxis überwunden worden. Wenn man einen Fortbildungskurs für die Lehrer einer bestimmten Region anbot, dann wurden alle Lehrer der jeweiligen Fächer dieser Regionen einbezogen. Die Fortbildungen für Multiplikatoren wurden abgeschafft, denn durch Jahrzehnte hindurch hatten diese keine befriedigenden Resultate gezeigt, was eine Veränderung der pädagogischen Praxis in den Schulen anging.

Diese Fortbildungskurse umfassten jeweils 40 Unterrichtsstunden. Davon waren 16 Stunden einem Studium der allgemeinen theoretisch-methodologischen Voraussetzungen des Rahmenlehrplans vorbehalten und 32 Stunden dem Studium des jeweiligen Schulfachs.

Als Fortbilder wurden Lehrer bestimmt, die Mitglieder in der multidisziplinären Gruppe waren, was eine Gewähr dafür bot, dass die Lehrer auch wirklich mit der fortgeschrittensten Diskussion pädagogischer Themen vertraut wurden.

5) Durchführung des 1. Internationalen Bildungskongresses von Santa Catarina

Im Dezember 1996, am Ende des ersten Jahres der Aktivitäten der multidisziplinären Arbeitsgruppe hinsichtlich der vertiefenden Revision des Rahmenlehrplans, organisierte das Erziehungsministerium des Bundesstaates den 1. Internationalen Bildungskongress von Santa Catarina. Das Thema des Kongresses war *Rahmenlehrplan: Historisch-kulturelle Psychologie*. Er wurde dem hundertjährigen Geburtstag von Lev Semionowitsch Wygotsky gewidmet.

Die vortragenden Kongressteilnehmer und die jeweiligen Vortragsthemen waren: a) Prof. Dr. Bernd Fichtner, Universität Siegen, BRD – Die Möglichkeiten der Kunst für ein Lernen durch Expansion; b) Prof. Dr. Joachim Lompscher, Universität Berlin, BRD – Lernprozess und Unterrichtsstrategien; c) Prof. Dr. Flura Lompscher, Universität Berlin, BRD – Lebenserfahrung als Gegenstand der Schule; d) Prof. Dr. Miguel Siguán, Universität Barcelona, Spanien – Die Psychologie Wygostkys und der Erwerb einer Zweitsprache; e) Prof. Dr. Michael Apple, Universität Wisconsin, USA – Curriculare Perspektiven heute; f) Prof. Dr. Mario Golder, Universität Buenos Aires, Argentinien – Perspektiven für Wygotsky heute; g) Prof. Dr. Octávio Ianni, Universität Campinas, Brasilien – Globalisierung und Transkulturation; h) Prof. Dr. Moacir Gadotti, Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasilien – Ökopädagogik: Pädagogik für eine dauerhafte Entwicklung.

Neben diesen Vorträgen, an die sich Debatten anschlossen, wurden pädagogische Erfahrungen vorgestellt, die ihn den Staatsschulen Santa Catarinas ausgehend vom Rahmenlehrplan gemacht wurden.

An diesem Kongress konnten alle Mitglieder der multidisziplinären Arbeitsgruppe teilnehmen, damit die im Kongress vorgestellten Kenntnisse direkt von den Personen aus erster Hand aufgenommen werden konnten, die für die vertiefende Revision des Rahmenlehrplans in Santa Catarina verantwortlich waren.

Den Hauptbeitrag, den dieser Kongress hierbei leistete, lag darin, dass er die Begegnung mit neuen pädagogischen Perspektiven ermöglichte, die aus dem Ansatz des

Historischen Materialismus und der Historisch-Kulturellen Psychologie herrührten. Als der Rahmenlehrplan zwischen 1988 und 1990 erarbeitet wurde, hatten die dabei Mitwirkenden noch keinen Zugriff auf freiere Lektüren von Marx, Gramsci und Wygotsky. Unter den Beiträgen und Positionen, die nach dem Kongress zweifellos in den Revisionsprozess des Rahmenlehrplans eingingen, waren die Einsicht, dass das Denken von Marx und Wygotsky keine Zwangsjacke für den darstellt, der sich seiner bedienen möchte; dass die Analyse der neuen materiellen Zustände, die nach dem Tod dieser Autoren entstanden, aus einer Perspektive heraus erfolgen sollte, die nicht die Anpassung dieser materiellen Realitäten an dieses Denken anstrebt, sondern dessen Überwindung; dass die Theorie der Aktivität einen wichtigen Beitrag der Historisch-Kulturellen Psychologie nach Wygotsky darstellt.

6) Veröffentlichung und Verteilung der vorläufigen Textversionen des revidierten und vertieften Rahmenlehrplans an alle Lehrer Santa Catarinas, damit diese Kritiken und Vorschläge formulieren.

Nachdem 1997 der Revisions- und Vertiefungsprozess abgeschlossen worden war, erstellte man eine vorläufige Version des Entwurfs, um ihn unter allen Lehrern des staatlichen Schulnetzes zu verteilen. Sie stellte das Resultat der Aktivitäten der multidisziplinären Gruppe dar und aller ihrer theoretischen Studien, praktischen Experimente, Beobachtungen des pädagogischen Handelns von Lehrern und Systematisierung. Diese vorläufige Version wurde über die regionalen Schulaufsichtsbehörden und die Direktionen der Schulen mit dem deutlichen Hinweis an alle Lehrer verteilt, dass diese Kritiken und Beobachtungen formulieren möchten, insbesondere damit der Text einer möglichen pädagogischen Praxis entspreche.

Es war diese eine interessante Übung zur Interaktion von Theorie und Praxis. Mit anderen Worten, der gesamte Prozess der Revision und Vertiefung des Rahmenlehrplans geschah in einem beständigen Austausch von Theorie und Praxis, weil a) ein beträchtlicher Teil der Mitglieder der multidisziplinären Gruppe besaß eine fundierte theoretische Ausbildung und zugleich praktische Erfahrung im Klassenzimmer; b) diese Personen griffen nicht nur auf Erfahrungen der eigenen pädagogischen Praxis zurück, sondern beobachteten andere Lehrer und systematisierten die Resultate dieser Beobachtungen im Licht der theoretischen Konzepte, die analysiert und diskutiert wurden. Die Verteilung und Beurteilung der provisorischen Version des revidierten Rahmenlehrplans war also nicht die erste Gelegenheit, um Theorie und Praxis zueinander in Bezug zu setzen. Es war ein Moment, in dem Theorie und Praxis in Übereinstimmung gebracht wurden.

7) Die Systematisierung der Kritiken und Beiträge der staatlichen Lehrer

Die vorläufige Version des Rahmenlehrplans stand den Lehrern an den Staatsschulen während eines Monats zur Verfügung. In diesem Zeitraum wurden alle Schulen vom Erziehungsministerium dahingehend angewiesen, dass die Texte von den Lehrern jedes Schulfaches studiert und diskutiert werden sollten. Im Schulkalender wurde dafür ausdrücklich ein Zeitraum reserviert.

Die Kritiken und Beiträge der Lehrer wurden durch die regionalen Schulaufsichtsbehörden gesammelt und in einem Seminar der multidisziplinären Gruppe vorgestellt. Die Tagesordnung dieses Seminars wurde in der Zeit, die der fach- oder themenspezifischen Gruppenarbeit vorbehalten war, komplett der Lektüre und Einarbeitung der Lehrerbeiträge in den vorläufigen Text des Rahmenlehrplans gewidmet.

Weil in jeder regionalen Schulaufsichtsbehörde bereits aus den Kritiken und Anmerkungen ihrer Lehrer eine Synthese hergestellt worden war, war es nicht mehr notwendig, dass die Gruppen diese in ihrer Gesamtheit lasen. Anstelle der tausenden von Kritiken und Anmerkungen, die von den Lehrern gemacht worden waren, die den vorläufigen Text gelesen hatten, musste jede fach- oder themenspezifische Gruppe nur 22 Berichte lesen, in denen die Kritiken und Anmerkungen der Lehrer aus jedem der 22 Schulbezirke zusammengefasst worden waren. Dieser Zusammenfassungsprozess gestattete, dass die in der Einarbeitung der Kritiken und Anmerkungen bestehende Neufassung der Texte in den zwei Arbeitstagen des Seminars der multidisziplinären Gruppe abgeschlossen werden konnte.

8) Endfassung und Veröffentlichung des Rahmenlehrplans von Santa Catarina.

Nachdem je nach Schulfach oder Themengebiet die Neufassung der Texte abgeschlossen worden war, wurde die Endfassung der revidierten Version des Rahmenlehrplans produziert. Daraus entstand eine dreibändige Veröffentlichung. Die Texte *Einführung* und *Grundprinzipien des Rahmenlehrplans* finden sich in jedem der drei Bände und beinhalten jeweils einen historischen Überblick der Bildung in Brasilien, die dabei im Kontext der weltweiten Bildungsgeschichte und der philosophischen, politischen und pädagogischen Konzepte des Rahmenlehrplans von Santa Catarina dargestellt ist. Der spezifische Teil der Bände besteht aus folgenden Kapiteln:

a) Schulfächer, in dem die im brasilianischen Grundschullehrplan vorgesehenen Pflichtfächer (Kindererziehung, Alphabetisierung, Literatur, Portugiesische Sprache, Moderne

Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Physik, Biologie, Chemie, Geschichte, Geographie, Kunst, Leibeserziehung, Religion) behandelt werden. Dieser Band enthält eine Einführung zu den Grundlagen jeder dieser Fächer, die von den Prinzipien des Historischen Materialismus und eines Historisch-Kulturellen Lernprozesses ausgeht. Anschließend finden sich Überlegungen zur Form, in der mit den Schülern die Lerngegenstände dieses Faches erarbeitet werden können, wobei der theoretische Schwerpunkt des Rahmenlehrplans ebenso berücksichtigt wurde wie die wichtigsten Prinzipien eines jeden Faches, die sich die Schüler auf jeder Lernstufe zu eigen machen sollen. Am Ende jedes Textes finden sich bezüglich des jeweiligen Schulfaches bibliographische Hinweise, die sich im theoretischen Kontext des Rahmenlehrplans ansiedeln.

b) Multidisziplinäre Themen. Hier handelt es sich um Themen, die im brasilianischen Curriculum nicht als eigene Schulfächer vorgesehen sind, die aber notwendigerweise in den verschiedenen Schulfächern behandelt werden müssen (Sexualunterricht, Bildung und Technologie, Erziehung von Jugendlichen und Erwachsenen, Umwelterziehung, Sonderpädagogik, Leistungsbemessung, Umgang mit Heterogenität im pädagogischen Prozess, Schulbildung der indigenen Bevölkerung, Schule – eine Gemeinschaftsprojekt in permanentem Aufbau, Bildung und Arbeit). Diese Themen werden in der gleichen theoretischen Perspektive angegangen wie die regulären Fächer. Es werden methodologische Hinweise gegeben, wie sie im Kontext jedes Faches behandelt werden können. Obwohl es in Brasilien eine starke Lobby dafür gibt, dass man Umwelterziehung, Verkehrserziehung, Bürgerrecht und Sexualekundeerziehung als eigene Fächer offiziell aufnimmt, war der Leiter der Arbeitsgruppe Rahmenlehrplan der Meinung, dass es wenig Sinn hat, den Lehrplan in eine Vielzahl von Fächern aufzulösen, die jeweils nur mit einer Minimalstundenzahl ausgestattet wären. Besser ist es, diese Themen im Kontext eines jeden dieser Fächer zu behandeln, wobei jeder Lehrer sich die grundlegenden Prinzipien und Konzepte dieser Themen aneignen muss, damit sie auf interdisziplinäre Weise unterrichtet werden können.

c) Lehrerausbildung für Kindergärten und Grundschule. Dieser Band behandelt den Lehrplan der ErzieherInnen- und Lehramtsausbildungsgänge (Psychologie, Geschichte der Bildung, Philosophie und Geschichte der Philosophie, Soziologie und Soziologie der Erziehung und Bildung, Didaktik und Praktikum, Struktur und Aufbau der Vorschul- und Grundschulerziehung, Theoretisch-Methodologische Grundlagen der Alphabetisierung,

Theoretisch-Methodologische Grundlagen des Portugiesischen Sprachunterrichts, Theoretisch-Methodologische Grundlagen des Mathematikunterrichts, Theoretisch-Methodologische Grundlagen des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Theoretisch-Methodologische Grundlagen des Geographieunterrichts, Theoretisch-Methodologische Grundlagen des Geschichtsunterrichts, Theoretisch-Methodologische Grundlagen des Sportunterrichts, Theoretisch-Philosophische und Methodologische Grundlagen des Kunstunterrichts). Die Struktur des Bandes ist ähnlich der des ersten Bandes *Schulfächer*.

9) Durchführung des 2. Internationalen Bildungskongresses von Santa Catarina Im Mai 1998 organisierte das Erziehungsministerium von Santa Catarina unter der Thematik *Öffentliche und kostenlose Staatsschulen im dritten Jahrtausend* den 2. Internationalen Bildungskongress von Santa Catarina. Der Kongress war dem seit Beginn der Ausarbeitung nun zehnjährigen Jubiläum des Rahmenlehrplans gewidmet. Auf diesem Kongress wurde die zweite, überarbeitete Ausgabe des Rahmenlehrplanes vorgestellt.

Dieser Kongress unterschied sich vom ersten schon durch die dabei verwendete Kommunikationstechnologie. Alle Vorträge wurden via Satellit in ganz Brasilien übertragen. Um eine gewisse Zuschauerquote zu sichern, wurden bereits einige Wochen im voraus über den Bildungskanal des Erziehungsministerium der brasilianischen Bundesregierung - TV Escola - die Übertragungszeiten bekanntgemacht. Im Anschluss an die ausgestrahlten Vorträgen wurden via Telephon oder Fax den Vortragenden auch aus anderen Bundesstaaten Fragen gestellt.

Die Vortragenden und ihre jeweiligen Themen waren: a) Prof. Dr. Bernd Fichtner, Universität Siegen, BRD – Die Historisch-kulturelle Psychologie: Beiträge zur Bildung im dritten Jahrtausend; b) Prof. Dr. Joachim Lompscher, Universität Berlin, BRD – Wygotsky und die Schule heute; c) Prof. Dra. Flura Lompscher, Universität Berlin, BRD – Die Schule als soziales Lebensumfeld; d) Prof. Dr. Miguel Siguán, Universität Barcelona, Spanien – Los Ratos de la Educación en los Umbrales del Siglo XXI; e) Prof. Dr. Mario Golder, Universität Buenos Aires, Argentinien – Bildungsperspektiven im Anschluss an Wygotsky; f) Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira, Bundesuniversität Rio de Janeiro, Brasilien – Die Kritische Lehrplantheorie: Möglichkeiten und Sackgassen; g) Prof. Dr. Octavio Ianni, Universität Campinas, Brasilien – Globalisierung und Transkulturalität; h) Prof. Dr. Moacir Gadotti, Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasilien – Paulo Freires Lektionen; i) Prof. Dr. Selvino José Assmann, Bundesuniversität Santa Catarina, Brasilien – Globalisierung als Tatsache und Ideologie; j) Prof. Dr. Fernando Ponte de Souza, Bundesuniversität Santa Catarina, Brasilien –

Die Universität zwischen regionaler Integration und Globalisierung; 1) Prof. Ms. Paulo Hentz, Ministerium für Erziehung und Sport Santa Catarina, Brasilien – Der Rahmenlehrplan von Santa Catarina und die Bildung im dritten Jahrtausend; 1) Prof. Ms. Marise Borba da Silva, Ministerium für Erziehung und Sport, Santa Catarina, Brasilien – Implikationen der Globalisierung für die pädagogische Arbeit; Prof. Dr. Henrique Breuckmann, Ministerium für Erziehung und Sport Santa Catarina, Brasilien – die Erarbeitung und Umarbeitung des Rahmenlehrplans aus der Sicht eines Lehrers

Neben den Vorträgen wurde die aus den Vorstellungen des Rahmenlehrplans entwickelte pädagogische Arbeit in den Staatsschulen Santa Catarinas vorgestellt.

5.4 Umfassende Qualitätssicherung: eine entgegengesetzte Kraft

Die Regierung, die die Erarbeitung des Rahmenlehrplans (1988 bis 1990) sowie seine Revision (1996 bis 1998) betrieben, waren Mitte-Links-Regierungen. Die Ausrichtung ihrer politischen Kraft hatte sich im Widerstand gegen die Militärdiktatur von 1964 bis 1985 gebildet. Es waren deshalb nicht Regierungen, die man im eigentlichen Sinne als linke Regierungen bezeichnen könnte. Dieser Zustand setzte die Regierung und ihrer Vertreter der Kritik sowohl von Vertretern der politischen Rechten wie Linken aus, die in ihr nicht vertreten waren, denn für die politische Rechte, die den Staat von der Ausrufung der Republik 1889 bis 1986 regiert hatte, wurden sie als linke Regierungen betrachtet, während die radikalerer Linke sie als eine politische Kraft betrachteten, die in deren ideologisches Reich eingedrungen waren.

Die politische Kraft, die diese Regierungen bildete, nämlich die Partei der Demokratischen Bewegung Brasiliens (PMDB), besaß in ihren Reihen sowohl Vertreter linker Positionen, wie jene Personen, die den Rahmenlehrplan formulierten, als auch rechter Positionen.

Während der Regierung, in deren Zeit die Revision des Rahmenlehrplans fiel, mussten alle Ministerien des Bundesstaates jeweils ein umfassendes Qualitätssicherungsprogramm einführen, an dem auch das Erziehungsministerium teilnahm.

Mit der Umsetzung dieses Qualitätssicherungsprogrammes war bereits 1995 vom Erziehungsminister eine auf solche Aufgaben spezialisierte Unternehmensberaterfirma beauftragt worden. Als die Firma ihre Arbeit aufnahm, wurden seitens der Unternehmensberater Forderungen hauptsächlich hinsichtlich der Verwaltungsorganisation des Ministeriums gestellt, damit dieses sich den Prinzipien der umfassenden

Qualitätssicherung anpasse. Alle Mitglieder des Ministeriums wurden daraufhin in einem Kurs fortgebildet, damit sie die Prinzipien dieser umfassenden Qualitätssicherungsprogrammes besser verstünden. Diese gesamte, von Mitgliedern der für die Qualitätssicherung verantwortlichen Beraterfirma durchgeführte Fortbildung beruhte auf Prinzipien, die eindeutig als neoliberale zu identifizieren waren. Dies bedeutet natürlich nicht, dass jedes Qualitätssicherungsprogramm von diesen Prinzipien ausgeht. Wir beziehen uns hier allein auf das besagte Programm. Im Kontext dieser Fortbildung tauchten nach und nach Forderungen auf, nach denen sich nicht nur die Verwaltung des Ministeriums nach den Prinzipien der umfassenden Qualitätssicherung ausrichten sollte, sondern auch der Unterricht. Dies implizierte, dass spezifisch pädagogische Fragen auch ausgehend von den theoretischen Prinzipien der umfassenden Qualitätssicherung angegangen werden sollten. Eine ausdrückliche Verurteilung des Historischen Materialismus und des Rahmenlehrplans war Bestandteil des Einsatzes der besagten Firma.

Der Druck der Unternehmensberater auf die Leitungsgruppe des Bereiches Unterricht und auf den Bildungsminister selbst, dass der Unterricht in Santa Catarina eine neue Ausrichtung erhalten solle, die nichts mit dem Historischen Materialismus zu tun hat, dauerte bis Ende 1997. Dieser Druck erreichte einen Höhepunkt, als man versuchte, von der Leitungsgruppe Unterricht zu verlangen, das Buch von Paulo Gentili *Neoliberalismus, umfassende Qualitätssicherung und Bildung* aus den Schulen zu entfernen, indem man argumentierte, dass durch dieses und andere Bücher die umfassende Qualitätssicherung mit negativen Konzepten assoziiert würde. Aus diesem Grund müsse es eingezogen werden, und die Lehrer dürften keinen Zugriff darauf haben. Man erlebte in diesem Moment eine Situation, die denen der Zeit katholischer Dominanz ähnelte, als die kirchlichen Autoritäten ihr *nihil obstat* erteilen mussten, damit ein geschriebenes Werk auch verteilt werden dürfe.

Während dieses gesamten Zeitraums von Ende 1995 bis Ende 1997 befanden sich die Leitungsgruppe Unterricht und die multidisziplinäre Gruppe im Konflikt mit jenen Bereichen der Regierung, die das Projekt einer Verwaltung durch umfassende Qualitätssicherung verteidigten. Der gesamte Revisions- und Vertiefungsprozess des Rahmenlehrplans fand in einem Klima des Konflikts statt, in dem auf der anderen Seite eine von der Regierung selbst unter Vertrag genommene Gruppe sich befand. Weil es sich also bei diesem Prozess nicht um einen friedlichen handelte, wurde seine Durchsetzung von allen Beteiligten als ein Sieg gewertet, denn er konnte nur errungen werden, indem man jederzeit die Überlegenheit des Rahmenlehrplans und seines ideellen Hintergrundes über ein anderes Projekt bewies, das sich als aktuell begriff und zu jeder Zeit versuchte, die historisch-materialistische Ideenwelt als

vorgestrig abzuwerten, indem es damit argumentierte, dass der Marxismus seit 1989 und dem Fall der Berliner Mauer tot sei und das liberale Denken in seiner neuen Version die einzige Idee darstelle, mit der abzugeben sich lohnen würde.

Eine weitere Dimension dieses Resultats besteht darin, die Uneinigkeit innerhalb des Staates zu illustrieren, und davon ausgehend ihn als eine Institution zu verstehen, in deren Kontext Widersprüche entstehen, die an die Überzeugungen seiner jeweiligen Vertreter gebunden sind. Es gestattet auch, zu verstehen, dass der Staat nicht als eine in sich geschlossene Einheit existiert, sondern nur durch das Handeln seiner Vertreter, die Menschen mit Überzeugungen sind, die Werte verteidigen und die Auseinandersetzungen gewinnen und verlieren, nicht nur mit Personen, die außerhalb des Staates stehen, sondern auch mit jenen, die ihm angehören.

5.5 Nach der Revision

5.5.1 Kontinuität unter Widerständen

Aus den Wahlen von 1998 ging erneut die Gruppe siegreich hervor, die zwischen 1991 und 1994 die Macht im Staat innehatte. Es ist wichtig, daran zu erinnern, dass eben diese Gruppe 1991/92 jede Annäherung an den Rahmenlehrplan abgelehnt und jede Diskussion unterdrückt hatte, und ihn so einem offiziellen Vergessen übergeben wollte.

Anders als in jenen Jahren behielt die neue Regierung trotz ihrer politisch konträren Einstellung gegenüber dem Rahmenlehrplan diesen in seiner revidierten Fassung als offiziellen Bezugsrahmen für die staatlichen Schule in Santa Catarina bei. Diese Kontinuität steht in einer Beziehung zur multidisziplinären Gruppe, die von 1996 bis 1998 tätig war, und in deren Kontext die vertiefende Revision des Rahmenlehrplans ausgearbeitet wurde. Bei der Zusammenstellung wurden keinerlei parteigebundene Kriterien angewendet. Diese Gruppe wurde vielmehr durch einen rein auf Kompetenz abzielenden Selektionsprozess zusammengestellt, dessen Kriterien bereits genannt wurden. Um ein Mitglied dieser Gruppe zu werden, musste man nicht einer der damals in der Regierung sich befindenden politischen Parteien angehören. Eine beträchtliche Zahl seiner Mitglieder wurde schließlich in den 1999 sich neu formierenden Regierungsapparat aufgenommen, weil sie zu ihm parteipolitische Bindungen besaßen.

Den Rahmenlehrplan in seiner revidierten Fassung zurückzuweisen, hätte also für die führenden Leiter des Bereiches Unterricht im Erziehungsministerium des Bundesstaates - Ex-

Mitglieder der multidisziplinären Gruppe und somit Ko-autoren der revidierten Fassung des Rahmenlehrplans - bedeutet, eine intellektuelle Leistung, an der sie selbst aktiv mitgewirkt hatten, zu leugnen.

Die offensichtliche Kontinuität in der Umsetzung des Rahmenlehrplans und seines theoretischen Bezugsrahmens zeigt sich auch darin, dass Projekte, die bereits vor 1998 geplant für die nächste Legislaturperiode geplant worden waren, von der neuen Regierung umgesetzt wurden, wie die Erstellung von sogenannten Pädagogischen Heften, in denen aus dem Rahmenlehrplan abgeleitete spezifische Themenbereiche behandelt werden und die in der revidierten Fassung selbst keinen Platz fanden.

Ende 1999 wurde das erste Pädagogische Heft mit dem Titel *Zeit zu lernen 1: Hilfen für die Lernförderklassen Niveau 3 und für die ganze Schule* hergestellt. Diese Veröffentlichung diente als Bezugsrahmen für die Lehrerfortbildungen innerhalb des Programmes Lernförderung, das darauf ausgerichtet war, Kindern und Jugendlichen zu helfen, die in keiner altersgemäßen Jahrgangsstufe sich befanden. Sein Inhalt führt explizit die Theorie der Aktivität in den Schulen Santa Catarinas ein. Es stellt knapp und fasslich die historischen und theoretischen Grundlagen dieses Ansatzes dar und regt die Lehrer durch Beispiele an, die Aktivitäten zeigen, die im schulischen Kontext durchgeführt werden können. Um zu verhindern, dass die Lehrer die genannte Beispiele einfach als Modelle verstehen, die sie in ihrer pädagogischen Arbeit imitieren, hebt das Erziehungsministerium in seiner Einleitung hervor: „Es ist jedoch wichtig, darauf aufmerksam zu machen, dass der Lektüre der geplanten Aktivitäten eine Lektüre des theoretischen Teils vorausgeht, denn sonst besteht die Gefahr, dass dieser Teil einfach als ein Modell verstanden wird, ohne Verbindung zu den theoretischen Fundamenten. Dies wollen wir verhindern“ (Santa Catarina, 1999,10).

Dieses Heft beginnt mit einem kleinen Kapitel, das bereits im Titel *Von den verschiedenen Bedeutungen des Terminus Aktivität* auf mögliche Missverständnisse hinweist, denn in der Geschichte der Bildung in Brasilien hatte der Terminus Aktivität aufgrund der pädagogischen Modeerscheinungen der siebziger und achtziger Jahre jedes Tum im Klassenraum bezeichnet. Aus diesem Grund war es nötig, den Lehrer mit der Bedeutung dieses Terminus im Kontext der Theorie der Aktivität vertraut zu machen.

Im Kontext der portugiesischen Sprache und im Sinne des gesunden Menschenverstandes wurde innerhalb des brasilianischen Bildungswesen deshalb nur eine Teilbedeutung des Terminus Aktivität verinnerlicht, was zu einer Tradition führte, innerhalb derer man unter Aktivität alle und jede Handlung verstand, die von Schülern ausgeführt wird. Diese Tradition bewirkte, dass man Operationen, Handlungen und Aktivitäten auf einem Niveau ansiedelte, so als ob sie alle Aktivitäten darstellten. Dies geschah mit solcher Effizienz, dass gegenwärtig ein Text wie dieser, wenn er nicht von Erläuterungen begleitet wird wie jene, die wir im folgenden machen

werden, das Risiko eingeht, nicht verstanden zu werden, oder schlimmer noch, wenig Bedeutung für die vielen zu besitzen, die noch keinen Kontakt mit der Theorie der Aktivität hatten, die aus der von der Sowjetischen Psychologischen Akademie unter Mitarbeit von Lev Seminowitsch Wygotsky (1889 – 1936) und seinen Mitarbeitern erarbeiteten Historisch-Kulturellen Psychologie entstanden ist (ibid. 12)

Der Text beinhaltet im weiteren ein Kapitel, das direkt von der Theorie der Aktivität handelt und sie in den marxistischen Kontext, genauer in das Denken Wygotskys, einordnet, obwohl er auch klarmacht, dass sie nicht von Wygotsky selbst erarbeitet wurde, sondern eine normale Folge seiner wissenschaftlichen Forschungen darstellt, denn deren Voraussetzungen formen sie und sind in ihr klar zu erkennen. Er erklärt weiterhin den Lernprozess als eine durch Instrumente und Zeichen vermittelte Aneignung und Aufbau von Konzepten. Er stellt im folgenden das Konzept der Aktivität gegenüber dem der Handlung und der Operation mit folgenden Worten dar:

*Wenn ich also unbedingt bei einer Stelle eine Stellenausschreibung die Stelle bekommen will, dann sind alle Handlungen (die ihren Zweck nicht in sich finden, sondern ihn in der Aktivität finden) und alle Operationen (bereits von mir automatisierte Handlungen), die ich ausführe, um diese Stelle zu bekommen, Teil dieser Aktivität. Zum Beispiel: die Handlung des Lesens von Büchern oder auf die Ausleseprüfung vorbereitenden Texten, die Erstellung von Texten, um meine Fähigkeiten in den Themenbereichen der Stellenausschreibung zu testen (das sind **Handlungen**), weil sie von einer bewussten Anstrengung abhängen, um ausgeführt zu werden, haben sie im Prinzip keinen Zweck in sich. Ihr Zweck findet sich darin, die Stelle zu bekommen. Desgleichen gilt für die automatisierten Handlungen, die sogenannten **Operationen**, wie zum Beispiel, zur Bibliothek gehen, das Buch aus dem Regal nehmen, das Buch durchblättern, Bleistift und Papier benutzen. Sie haben keinen Zweck an sich, sondern ihr Zweck besteht darin, die Stelle in der Stellenausschreibung zu bekommen.*

*An dem Ausleseprozess teilzunehmen ist allerdings sehr wohl eine **Aktivität**, weil sie ein **Motiv** enthält (die Stelle zu bekommen); es findet sich in ihrer Durchführung ein Zweck (die Stelle zu bekommen) und eine grundlegende Beziehung zwischen **Motiv und meinem Leben**, denn sie stellt eine Verbesserung meiner beruflichen Situation und daraus folgend meiner Lebensqualität dar. Um sie zu verwirklichen sind verschieden **Handlungen** (die von einer bewussten Anstrengung abhängen) und **Operationen** (Handlungen, die nicht von einer bewussten Anstrengung abhängen, weil sie automatisiert sind) nötig.*

Diese Stellenbewerbung ist jedoch eine Aktivität für mich, weil ich es bin, der sie realisiert. Es ist keine Aktivität, zu der mich vielleicht ein anderer bewegt, wie sehr diesem anderen auch daran gelegen sein mag, dass ich die Stelle bekomme. Die Aktivität ist die meine, denn ich bin es, der auf ihren Zweck hin handelt, selbst wenn andere mir in dieser Richtung beistehen können (ibid., 16f)

Was das spezifische Verständnis der Lernaktivitäten angeht, wird auf Texte von Leontiev (1903-1979), Lompscher (1932 -) und Fichtner (1942-) zurückgegriffen. Von den

letzteren Autoren wurden Texte herangezogen, die diese im Rahmen der beiden internationalen Bildungskongresse in Santa Catarina 1996 und 1998 als Vortragende erstellt und in den Annalen des Kongresses veröffentlicht hatten.

Auf knappe und auch für den Lehrer verständliche Weise, der zu dem Thema bisher noch nichts gelesen hat, verdeutlicht der Text die Konzepte der Lehr- und der Lernaktivität. Er betont dabei die Tatsache, dass es schwierig ist, zu Lernaktivitäten zu gelangen, wenn diese zuvor vom Lehrer nicht als Lehraktivitäten erlebt wurden, das heißt, der Lehrer muss die Bedeutung dessen, was er unterrichtet, zuvor selbst sehen und empfinden, denn es ist schwierig für einen Menschen, den anderen von der Bedeutung einer Sache zu überzeugen, an die man selbst nicht glaubt.

Der Text benutzt dazu ein erläuterndes Schema von Lompscher (1996), das von der Notwendigkeit ausgeht, den Lerngegenstand den Schülern über ein interessantes und bedeutsames Problem vorzustellen. Diesem Schema entsprechend soll der Lerngegenstand einen ersten Abstraktionsschritt auslösen, wenn er allen Schülern in gleicher Weise vorgestellt wird. Von dieser ersten Abstraktion ausgehend soll der Lerngegenstand konkretisiert werden, was in diesem Kontext bedeutet, dass jeder Schüler den Lerngegenstand für sich konkretisiert, ihm ausgehend von seinem eigenen konzeptuellen Repertorium einen persönlichen Sinn gibt. Es weist auf die Notwendigkeit hin, der Aktivität eine Dauer zu verleihen, damit der Lerngegenstand auch auf ein abstraktes Niveau gehoben werden kann und damit die rein persönliche Sinngebung überwunden werden kann, denn wenn der Lernprozess auf dem Niveau persönlicher Sinngebungen bleibt, dann bekäme ein und derselbe Lerngegenstand so viele als wahr verstandene Sinnzuweisungen wie Lernsubjekte existieren. Dies aber ist nicht mit der Aneignung wissenschaftlicher Konzepte zu vereinbaren, wonach eine Nadel letztendlich für alle, die diesen Gegenstand kennen, ein kleines, längliches, spitz zulaufendes Objekt zum Nähen oder Durchstoßen von Gegenständen bedeuten sollte, und nicht für einige dies und für andere etwas anderes.

Das Beispiel, das der Text dieses Pädagogischen Heftes anführt, um die Aneignung/Erarbeitung der Vorstellung eines Apparates zur Verbreitung von Faksimile Kopien darzustellen, scheint uns gut den Versuch zu verdeutlichen, den Lehrer mit einer Sprache zu erreichen, die einen Dialog zwischen Theorie und Alltagserfahrung auslöst.

Wir sind bereits mit dem Verständnis vertraut, dass die Schüler sich die wissenschaftlichen Konzepte von ihnen angebotenen allgemeinen Notionen ausgehend aneignen/erarbeiten; sie weisen diesen Konzepten einen persönlichen Sinn zu, indem sie von ihrer Lebenserfahrung und ihren Kenntnissen ausgehen, und gelangen später zu einer universellen Bedeutung des Konzeptes. Wir verstehen dabei hier, dass diese Persönliche Sinnzuschreibung eine aktive, wenn auch vorläufige, Ausarbeitung des

*Konzeptes darstellt. Sie ist aktiv, weil die Sinnzuschreibung vom Subjekt selbst ausgeht und direkt an sein Wissen, seine Wahrnehmungen, Gefühle und persönlichen Meinungen gebunden ist. Wer zum Beispiel keinen Faksimile-Apparat (Fax-gerät) kennt und eine erste Erklärung erhält, was ein solcher Apparat ist, bekommt von einem anderen eine erste, allgemeine Konzeptualisierung eines Faxgerätes. Davon ausgehend wird in einem aktiven Prozess diesem Objekt Faxgerät ein persönlicher Sinn zugeschrieben, ausgehend davon, was das Subjekt über Datenübertragung weiß. Wenn dieses Subjekt zum Beispiel schon Telefon und Telex kennt, wird es dieses Wissen gemeinsam mit anderem benutzen, um einem Faxgerät einen persönlichen Sinn zu geben. Es ist wichtig hervorzuheben, dass das Subjekt diesen Sinn dem Gegenstand nur verleihen kann, in dem Maß, wie es zwischen ihm und bereits Bekanntem Beziehungen herstellen kann. Dies ist gleichbedeutend damit, zu sagen, dass man nur ausgehend von bereits erworbenem Wissen einer Sache Sinn zuweisen kann. Dies bedeutet, in einfacheren Worten, auch, dass man nur lernt, indem man von dem ausgeht, was man bereits weiß (dies bei aller Vorsicht, dass ein Wiederholen dessen, was man bereits weiß, kein Lernen darstellt). Das Subjekt, das in unserem Beispiel also das Faxgerät kennt, kann ihm unter anderen möglichen Bedeutungen, den Sinn geben eines **Telefons, das gedruckte Kopien überträgt**, oder eines **Telex, das keine Teletypen verwendet**. Dieses wenn auch noch persönliche Sinnzuschreiben ist ein klarer Hinweis auf einen intellektuell konzeptionellen Erarbeitungsprozess, der für sich allein bereits ein aktive Prozess ist, denn es ist unmöglich, einem Gegenstand einen persönlichen Sinn zuzuweisen, ohne sich ihn diese Richtung zu bewegen (selbst wenn diese Aktion rein mental ist). Dies bedeutet also nicht, dass dieser konzeptionelle Erarbeitungsprozess dadurch abgeschlossen ist. Wenn das Subjekt in unserem Beispiel auf diesem Niveau stehenbleibt (dem der persönlichen Sinnzuschreibung), hat es ohne Zweifel ein Konzept erarbeitet, auch wenn dies noch nicht das wissenschaftliche Konzept eines Faxgerätes ist. Wenn dieses Beispiel im Bereich der schulischen Erziehung und Bildung benutzt wird, in deren Rahmen es darum geht, sich wissenschaftlichen Konzepte anzueignen und zu erarbeiten, dann muss dieser Prozess solange weitergetrieben werden, bis das Subjekt das persönliche Konzept eines Faxgerätes (das nötig war, um sich das Objekt in Bezug zu bereits angeeignetem/erarbeitetem Wissen zu Eigen zu machen) überwunden hat und eine universelle Bedeutung (gültig in jedem Kontext) dieses Objektes angeeignet hat, was die Aneignung von Kenntnissen in der elektronischen Kodifizierung und Dekodifizierung von elektronischen Signalen impliziert (ibid., 21-22).*

Weil die Lernaktivitäten aus einer Perspektive betrachtet werden, die zeigt, dass es für den Schüler einen Grund geben muss, damit er sich in dieser Richtung engagiert, und dass dieses Motiv nur möglich ist, wenn es von seiner Seite Interesse daran gibt, entwickelt der Text diesen Gedankengang, indem er das darin beinhaltete anscheinende Paradox durch eine Frage zu lösen sucht:

Wie ist es also möglich, von Lernaktivitäten zu sprechen, wenn nur Thematiken mit den Schülern bearbeitet werden können, die deren Interesse finden und wenn der pädagogische Prozess in der Verantwortung des Lehrers liegt, der theoretisch wissen sollte, welche Konzepte für die junge Generation wichtig sind, und von ihr sich angeeignet werden sollten? Handelt es sich also darum, in einen neuen Spontanismus zu verfallen, indem man das, was die Lehrer für die Schüler als wichtig erachten, aufgibt zugunsten der momentanen Interessen, die diese besitzen? (ibid., 18)

Der Text selbst sucht dies zu beantworten, indem er klarstellt, dass die Verantwortung für den Lehrplan beim Lehrer liegt. Diese Position ist wichtig, denn im brasilianischen Bildungswesen gab es in den siebziger und achtziger Jahren ein kritisches Moment, dessen Konsequenzen bis heute fortwirken was das Verständnisses vieler von der Verantwortung des Lehrers (oder seiner diesbezüglichen Unterlassung) für die Organisation der Lehr-Lernprozesses angeht. Es handelt sich dabei um die spontane Beliebigkeit, die durch die Bewegung der Escola Nova in die Schule gelangte. Danach hat der Lehrer kein Recht, die Richtung des Lehr-Lernprozesses zu bestimmen, sondern dieser sollte dem Wunsch der Schüler überlassen bleiben. Diese Position findet sich nicht nur im brasilianischen Bildungswesen, denn Gramsci (1939) kritisiert die ähnliche Haltung der italienischen Regierung in den dreißiger Jahren unter dem Erziehungsminister Gentile, und Hannah Arendt (1972) tut eben dies hinsichtlich der amerikanischen Schulerziehung seit den fünfziger Jahren.

Der Text des Pädagogischen Heftes formuliert dazu folgendes:

*Die Lernaktivitäten ereignen sich nicht spontan. Es ist unmöglich, einen Lernprozess zu denken, der auf Aktivitäten beruht, die ausschließlich in Übereinstimmung mit den manifestierten Schülerinteressen auftauchen. Der Lehrer ist für die Erarbeitung und Durchführung der Aktivitäten verantwortlich. Dies bedeutet, Themenbereiche auszuwählen und zu problematisieren, Absichten herauszustellen und Motive zu schaffen, damit die Schüler über die ausgewählten Themenbereiche arbeiten möchten. Es bedeutet darüber hinaus, die Schritte Abstraktion/Konkretisierung/Abstraktion aus der Perspektive der Aneignung/Erarbeitung wissenschaftlicher Konzepte zu steuern. Es ist wichtig, sich daran zu erinnern, dass diese Aktivitäten, um als **Lernaktivitäten** gelten zu können, in den Schülern den Wunsch nach ihrer Durchführung auslösen müssen. Vom Standpunkt des Lehrers aus stellen sie immer nur **Lehraktivitäten** dar.*

Das Umfeld, in dem diese Lernaktivitäten entwickelt werden sollen, ist die jeweilige benachbarte Entwicklungszone der Schüler. Lernaktivitäten vorzuschlagen, damit die Schüler lernen, was sie bereits wissen (Tatsächliche Entwicklungsniveau) ist sinnlos, denn wie bereits vorher erwähnt a) lernt man nicht was man bereits weiß; b) ist es schwierig, bei den Schülern ein Interesse an etwas zu wecken, das sie nicht provoziert; und c) ist es notwendig, immer bei dem zu beginnen, was die Schüler bereits wissen. Aktivitäten vorzuschlagen, um Themenbereiche zu bearbeiten, von denen die Schüler nicht die mindeste Ahnung haben, ist also ebenfalls sinnlos, denn der Lernprozess ist eben in dem Maße möglich, in dem das lernende Subjekt Beziehungen zu dem Lerngegenstand knüpfen kann. (ibid., 23f)

Im Folgenden präsentiert dieses Heft zehn beispielhaft Lernaktivitäten, die von der Arbeitsgruppe des Erziehungsministeriums er- und umgearbeitet wurden, wobei man von Lehrerbeiträgen ausging, die diese in einem Fortbildungskurs anlässlich einer Diskussion der Theorie der Aktivität gemacht hatten. Wie bereits vorher erwähnt, wird in der Veröffentlichung an dieser Stelle erneut darauf Wert gelegt, dass die erwähnten Beispiele

nicht dazu dienen, um in dieser Form schlicht und einfach für das Klassenzimmer kopiert zu werden, sondern dass sie den Lehrer nur als Beispiele dienen. Die zehn Aktivitäten, die von dieser Theorie ausgehend beschrieben und kommentiert werden, tragen die Titel WASSER UND LEBEN, RETIRANTES, DIE BEWEGUNG, DER MENSCH UND DIE NATUR, O CAMINHO DO NORTE [Die Binnenmigration von Rio Grande do Sul im Süden in Richtung Norden bis Mato Grosso], DIE PFEIFEN, BRASILIEN: 500 JAHRE AUSBEUTUNG, DIE HERSTELLUNG DES MATETEES, DIE FAMILIE, DIE ZEITUNG.

Zur Verdeutlichung wiederholen wir hier die Darstellung von zwei dieser Aktivitäten.

DIE BEWEGUNG

*Um die Konzepte **Bewegung** und **Geschwindigkeit** zu untersuchen, geht diese Aktivität von einem Problem aus, das die ganze Schule kennt: Unfälle mit Schülern auf dem Schulweg. Die ersten Handlungen, deren Absicht es ist, den Schüler mit der Problematik vertraut zu machen, die Bewegung und Geschwindigkeit im Umfeld dieser Aktivität beinhalten, sind, a) durch einen Polizisten in der Schule eine Informationsveranstaltung zum Thema Geschwindigkeit im Verkehr halten zu lassen; b) daran anschließend eine Untersuchung zur Geschwindigkeit mittels eines Radars. Diese Untersuchung wird in aufgrund überhöhter Fahrzeuggeschwindigkeit erkennbaren Risikozonen von Polizisten durchgeführt und von Schülern als Beobachter begleitet.*

Anschließend werden in den verschiedenen Fächern spezifische Handlungen realisiert, in der Absicht, die Beziehung der Schüler mit den Konzepten Bewegung und Geschwindigkeit zu intensivieren und ihnen eine Möglichkeit zu geben, das Wissen verschiedener Wissensbereiche sich anzueignen und einen Dialog zwischen diesem Wissen und ihrem Vorwissen zu etablieren. Diese Handlungen sind folgendermaßen geplant: die in den gemeinsam mit der Polizei durchgeführten Messungen erlangten Daten werden dazu benutzt, um Grafiken und Tabellen zu erstellen; es wird eine Beziehung hergestellt zwischen der tatsächlichen Geschwindigkeit und der Potenz der Fahrzeuge; es wird Geschwindigkeit/Raum/Zeit miteinander in Beziehung gesetzt; Längenmessungen und Zeit; die kritische Lektüre von Texten zur technologischen Entwicklung der Geschwindigkeit im Transportbereich (von der Erfindung des Rades bis zum Flugzeug); die Industrialisierung Brasiliens und die Rolle des Autos in diesem Prozess; der Einfluss des Industriekapitals auf die Politik (die Auseinandersetzung zwischen dem Fordkonzern und der Regierung von Rio Grande do Sul als Fallbeispiel); die Beziehung Kapital/Arbeit in den industrialisierten Ökonomien; die brasilianische, auf den LKW Verkehr gestützte Transportpolitik; die Zirkulierung von Menschen und ihrer Produkte; Dichte und Mangel an Transportsystemen; die Geschwindigkeit physischer Körper, des Lichtes und des Schalls; Umweltverschmutzung durch die Verbrennung fossiler Brennstoffe; Industrieller Verarbeitungsprozess des Rohöls; Drogen und Verkehr (Enthemmung, Alkohol); Interviews mit Berufsfahrern; Lektüre und Herstellung von Texten zu dem Thema; die ästhetische Gestaltung von Autos in verschiedenen Epochen, unter Herstellung von Verbindungen zwischen ihren vorherrschenden Linien und Farben; Zeichnungen der Autos, die den Schülern am besten gefallen und der Entwurf bisher nicht existierende Modelle, die die Schüler gerne sehen oder besitzen würden; Ursprung der Marken, der Namen einzelner Modelle und der Autoteile; Lektüre von Werbematerial in der Fremdsprache, das ausländischen Zeitschriften entnommen wurde; körperliche

Übungen, deren Bewegungen hinsichtlich der Geschwindigkeit gemessen werden können.

Als abschließenden Schritt ist ein interdisziplinäres Seminar vorgesehen, in dem die Schüler gemeinsam mit den Lehrern der verschiedenen Disziplinen im Plenum die Resultate jeder Disziplin vorstellen und diskutieren. Trotz der unterschiedlichen neuen Thematiken, die in diesem Seminar auftauchen werden, wird die Anstrengung nötig sein, die Diskussion dahingehend zu lenken, dass universelle Konzepte für Bewegung und Geschwindigkeit formuliert werden.

Um diese Aktivität im Kontext der Theorie der Aktivität zu verdeutlichen, stellen wir knapp und schematisch folgende Schritte vor:

a) die **Problematisierung** der Thematiken erfolgt ausgehend von einem realen Problem, das Schüler, Lehrer, Eltern gleichermaßen erleben: der Tod von Schüler durch Unfälle im Straßenverkehr;

b) eine **erste Verallgemeinerung** wird mittels des Vortrags eines Spezialisten geleistet, und dadurch, dass die Schüler an der Messung tatsächlicher Geschwindigkeiten beobachtend teilnehmen;

c) die **Thematiken werden auf eine konkrete Stufe gehoben**, oder anders gesagt, die Schüler weisen der Thematik einen persönlichen Sinn zu, indem in den verschiedenen Schulfächern jeweils spezifisch die allgemeine Thematik Bewegung und Geschwindigkeit behandelt wird;

d) eine **Abstraktion**, oder neue Abstraktion mit einer neuen Qualität geschieht in dem interdisziplinären Seminar, das es erlaubt, universelle Konzepte sich anzueignen/erarbeiten;

e) neue Thematiken, die im Kontext dieser Aktivität entstanden, können Anregungen für neue Aktivitäten bieten.

DER MENSCH UND DIE NATUR

Eine andere Aktivität sucht das Konzept der **Beziehung zwischen Mensch und Natur** ausgehend von der **Müllproblematik** behandeln. Wir können sagen, dass man hier von einem handfesten Problem ausgeht, das im Leben jedes einzelnen Schülers ebenso wie der Schule selbst sichtbar und gegenwärtig ist. Sie behandelt also einen intellektuellen Aspekt (Aneignung/Erarbeitung der Konzepte Menschliche Abfälle und Lebensqualität) und einen materiellen Aspekt (Lösung eines Problems, das von Schülern zumindest im Bereich ihrer Schule und häuslichen Umgebung wahrgenommen wird).

Sie schlägt als Problemstellung die Frage vor: Müll: ist er Schmutz oder wird er Schmutz? Sie versucht damit unter den Schülern eine Diskussion anzuregen, in deren Verlauf klar wird, dass a) Müll eine Realität im Leben aller Menschen in den heutigen Gesellschaften darstellt; b) Müll durch menschliches Handeln produziert wird; c) es keineswegs ausgemacht ist, dass Müll unbedingt als Schmutz behandelt werden muss; d) Recycling möglich ist; e) achtloser Umgang mit Müll Krankheiten hervorrufen und übertragen kann.

Weil diese Aktivität im Rahmen der vorgeschlagenen Thematiken Handlungen in verschiedenen Schulfächern vorsieht, sollten die jeweiligen Lehrer auch bereits in der ersten Diskussion des Problems anwesend sein und ihren Beitrag äußern, wie die Handlungen durchzuführen seien.

Noch während des Moments einer ersten Verallgemeinerung der Konzepte im Anschluss an die Diskussion, wird vorgeschlagen, dass man eine systematisch untersucht, wie der Müll in der Schule, auf dem Schulweg und zuhause behandelt wird.

Es ist wichtig hervorzuheben, dass die Arbeitsgruppe, die diese Aktivität plante, als Ausgangspunkt keinen Ausflug in die Umgebung der Schule ansetzte, um zu erkennen, wie mit dem Mülls umgegangen wird. Stattdessen wird eine anfängliche Diskussion vorgeschlagen, die im Klassenraum ein Problem behandelt, mit dem die Schüler in ihrer Lebenswelt real konfrontiert sind. Auf diese Weise werden die Schüler von Anfang an zu einer intellektuellen Auseinandersetzung angeregt, denn sie wird dazu eingeladen und angeregt, an einer Diskussion über etwas physisch Abwesendes zu diskutieren. Mit anderen Worten, die Schüler werden dahin gebracht, ausgehend von ihrem Vorwissen mit einem in ihrem Leben materiell präsenten Thema zu arbeiten, das aber in diesem Moment nicht physisch präsent ist. Es handelt sich also hierbei um eine erste Verallgemeinerung oder erste Abstraktion, die von der Schülern unter Anleitung des Lehrers vorgenommen wurde.

Die Handlungen, die im Lauf dieser Aktivität vorgesehen sind, versuchen auf interdisziplinäre Weise die vorgeschlagenen Konzepte zu behandeln und mit ihnen verbundene neue Konzepte wachzurufen und zu vertiefen. Darum wird vorgeschlagen, folgende Thematiken zu behandeln: die Müllproduktion seit der industriellen Revolution; Epidemien und Katastrophen, die in der Vergangenheit durch mangelnde Behandlung menschlichen Mülls verursacht wurden; die wirtschaftlichen Lebensumstände der Familien, die davon leben, die Mülldeponien zu durchforschen; ökologische Bewegungen; Recycling als gewinnbringende Handlung; Lokalisierung der Produktion von Giftstoffen und radioaktivem Material seit der industriellen Revolution; Auflistung der sauberen und verschmutzten Flüsse Santa Catarinas und eine Analyse der größten Verschmutzer; eine Beurteilung der örtlichen Flüsse und anderer Santa Catarinas (Ursachen, Verursacher, Konsequenzen); Identifizierung der verschmutzten Regionen in Santa Catarina, in Brasilien und der Welt unter Darstellung der Verursacher; Verhältnisse (industrialisierte Materialien im Verhältnis zur gesamten Müllmenge, abbaubarer Stoffe im Verhältnis zum gesamten Müllaufkommen, recycelter Müll im Verhältnis zum Gesamtmüll); Mengenangaben (Volumen, Menge, Gewicht); Umwandlungsprozesse der Materie; Verschmutzungsprozesse durch nicht behandelte Abfälle; Zusammensetzung von abbaubaren und nicht-abbaubaren Abfällen; Wiederverwendung nicht-abbaubarer Stoffe (Recycling) und abbaubarer (Dünger); Krankenhausabfälle; Dramatisierung des Lebens der Personen, die von den verwertbaren Resten der Mülldeponien leben; Untersuchungen zum Leben und Werk von Künstlern, die mit Schrott arbeiten; die Arbeit mit Schrott; Erstellung von didaktischem Material unter Verwendung von Wegwerfmaterial; Übernahme der Verantwortung für die Sauberkeit des Sportplatzes und der Schulumgebung; Übungen in mündlichem Ausdruck, des Lesen und des schriftlichen Ausdrucks durch Forschungsprojekte, Diskussionen im Klassenzimmer und die individuelle bzw. kollektive Herstellung von Texten zum Thema; Durchführung einer fiktiven Gerichtsverhandlung, in der als zu verteidigendes Element die Umwelt und als Angeklagte Umweltverschmutzer auftreten; Übersetzung von fremdsprachlichen Wörtern und Ausdrücken, die auf den Wegwerfverpackungen von einheimischen und importierten Produkten sich finden lassen.

Nach der Durchführung der vorgeschlagenen Aktionen in den jeweiligen Schulfächern ist eine Diskussion im Plenum vorgesehen, zu der sich alle beteiligten Schüler und Lehrer versammeln, um eine Möglichkeit des Dialoges zwischen den in den verschiedenen Fächern angefertigten Arbeiten anzubieten, zwischen den

Kenntnissen der Lehrer und dem bis dahin erworbenen Wissen der Schüler. Dadurch wird eine neue Verallgemeinerung der Beziehung zwischen Mensch und Natur geplant, die qualitativ über der ersten steht, die zu Beginn der Aktivität ausgedrückt wurde. Es wird versucht, die intellektuelle Erarbeitung auf das Niveau universeller Konzepte zu heben.

Es werden auch praktische Aktionen in der Schule vorgeschlagen, die mit den Bestimmungsorten der Abfälle verbunden sind, die in der Schule und dem Zuhause der Schüler produziert werden, unter anderem: Mülltrennungsverfahren; Kompostierung organischen Mülls, um Garten und Kräutergarten der Schule zu düngen; Verkauf von recyclebarem Müll (Plastik, Glas, Metall und Papier) an Firmen, die in diesem Bereich arbeiten; Einwirken der Bevölkerung auf Stadtrat und Bürgermeister, um die Mülltrennung und eine umweltgerechte Deponierung durchzusetzen).

Innerhalb der Theorie der Aktivität, können die hier beschriebenen Aktionen folgendermaßen wiedergegeben werden:

*in dem Moment, in dem die Lehrer eine Aktivität vorschlagen, die menschliche Müllproduktion und Lebensqualität zum Thema haben, besitzen diese Vorschläge bereits eine **Zielsetzung** in sich (die Schüler zur Erarbeitung und Aneignung der Konzepte zu führen, die mit diesem Thema verbunden sind). Um im Schüler in diesem speziellen Fall ein **Motiv** dafür zu schaffen, diese Zielsetzung des Lehrers auch als die seine zu erkennen, wird die Diskussion eines **Problems** vorgeschlagen (Müll: ist er Schmutz oder wird er zu Schmutz?), von dem ausgehend vorläufige Informationen eher allgemeinen Charakters seitens des Lehrers und das Vorwissen der Schüler miteinander in einen Dialog treten können, der die Möglichkeit besitzt, eine erste Abstraktion oder eine **erste Verallgemeinerung** des Themas zu provozieren.*

*Die in den unterschiedlichen Fächern realisierten Aktionen geben die Möglichkeit einer engeren Zusammenarbeit zwischen jedem Lehrer und der Lerngruppe wie auch bisweilen jedem einzelnen Schüler. Hierin wird versucht, die Schüler zur Ausbildung von, wie wir sagen können, vorläufigen Konzepten anzuregen, oder anders gesagt, dass sie diesen Themen und anderen, im Verlauf der Aktionen auftauchenden Themen, einen persönlichen Sinn zuweisen. Dies ist die Stufe, die wir auch in anderen Beispielen die **Erhebung zum Konkreten** genannt haben.*

*Die abschließende Diskussion im Plenum sucht den Lehrer die Möglichkeit zu geben, den Schülern entscheidend dabei zu helfen, universelle Konzepte zu erarbeiten/sich anzueignen. Wir bestehen an diesem Punkt auf der Bedeutung des Lehrerhandelns, denn an diesem Punkt ist es wichtig, dass dieses Handeln den Schülern Elemente wissenschaftlicher und universaler Ordnung zur Verfügung stellt, die sie zur Erarbeitung von Konzepten führen, die eben dieser wissenschaftliche und universale Charakter kennzeichnet. Obwohl das interaktive Handeln zwischen Lehrer und Schüler im gesamten pädagogischen Prozess fundamental ist (es handelt sich nicht einfach darum, allein das zu tun, was der Schüler aus eigenem Antrieb tun möchte, sondern ihm dazu zu motivieren, dass er das tun möchte, was zu tun notwendig ist), wird diese Verantwortung in diesem Moment einer neuen Generalisierung, einer **Erhebung ins Abstrakte**, besonders wichtig.*

Im speziellen Fall dieser Aktivität ist nicht nur absehbar, dass neue Probleme und neue Thematiken auftauchen, die in folgenden Sequenzen behandelt werden können, sondern es sind auch praktische Aktionen vorgesehen, die nicht nur intellektuelle Veränderungen provozieren können, sondern auch solche praktischer, materieller Art, wie etwa im Fall von Aktionen, die eine Verbesserung der Hygiene der örtlichen Umgebung zum Ziel haben und der politischen Aktion, von der öffentlichen Hand eine Dienstleistung einzufordern, die diese nicht erbringt. (ibid., 37-46)

Im Jahr 2000 wurde eine Reihe von pädagogischen Heften für die Schüler von Förderklassen veröffentlicht, die sich auf die selben Grundlagen stützen. An Positivem kann gesagt werden, dass sie sich durch eine gute bildnerische Qualität auszeichnen, durch eine attraktive Darstellung der Lektionen und eine provokative Art und Weise, die Themenbereiche darzustellen, wozu sie sich, was die Hinführung der Schüler an die Thematik betrifft, authentischer Texte aus Zeitungen und Zeitschriften bedienen. An unserer Meinung nach Negativem enthält dieses Material zwei Punkte: a) die Hefte präsentieren bereits fertige Aktivitäten, deren Arbeitsschritte genau festgelegt sind, damit Lehrer und Schüler sie durchführen können. Dadurch ignorieren sie die Möglichkeiten, dass andere, für die Schüler provozierendere und interessantere Problematiken existieren könnten; b) die Lektionen verweisen auf sehr allgemeine Konzepte, die in ihrem Kontext zu behandeln sind, und zeigen dabei eine falsche Vorstellung davon, was innerhalb der Perspektive, in der diese Hefte sich verstehen wollen, ein Konzept ist.

5.5.2 Der Ramenlehrplan im Kontext der nationalen Lehrplanvorgaben

Bevor der Nationale Bildungsrat, das normative Organ im brasilianischen Bildungswesen, mittels der Resolution 02 vom 7. April 1998, die Nationalen Lehrplanrichtlinien herausgab, hatte das Erziehungsministerium als Exekutivorgan der Bundesregierung für das Erziehungswesen des Bundes die Nationalen Curricularen Parameter erlassen und in Teilpublikationen 1997 und 1998 veröffentlicht.

Die Nationalen Lehrplanrichtlinien besitzen als Ausführungen des Nationalen Bildungsrates Gesetzeskraft. Deshalb definieren sie die allgemeinen Linien der Lehrplanorganisation hinsichtlich der Vorschul-, Grundschul-, Mittelschul-, und Berufsschulbildung. Sie bestimmen im Grunde, welche Wissensbereiche in allen Schulen Brasiliens Pflicht sind, unabhängig davon, von wem sie finanziert werden: Bund, Land oder Städten und Gemeinden. Auf ihre Weise bemühen sie sich, ein Minimum an nationaler Einheit hinsichtlich der schulischen Bildung herzustellen, damit ein nationales Bewusstsein nicht verloren gehe und für die Kinder und Jugendlichen im gesamten brasilianischen Territorium der Erwerb eines Mindestwissen gesichert werde.

Die Nationalen Curricularen Parameter, die, wie schon erwähnt wurde, vom Erziehungsministerium vor der Verabschiedung der Nationalen Lehrplanrichtlinien

verabschiedet worden sind, besitzen keinen Gesetzescharakter. Sie besitzen einen orientierenden Charakter und wurden in allen öffentlichen Schulen des Landes verteilt.

Die Nationalen Curricularen Parameter bestehen aus einer Gruppe von Texten, nach Schulfächern, Wissensgebiet und Querverbindungen herstellenden, übergreifenden Themen geordnet. Hinsichtlich der Grundschule enthalten die Texte klärende Hinweise zu jedem der traditionellerweise im brasilianischen Schullehrplan enthaltenen Fächer: Portugiesisch, Moderne Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geografie, Kunst und Sport. Für die Mittelschule formulieren sie drei Wissensgebiete: Sprachen, Zeichensysteme und ihre Funktionsweisen; Naturwissenschaften, Mathematik und ihre Funktionsweisen; Sozialwissenschaften und ihre Funktionsweisen. Diese Aufteilung des Lehrplans der Mittelschule in drei große Wissensgebiete wiederholt, was in Brasilien bereits bezüglich der Grundschule in den siebziger Jahren durchgeführt wurde, als die herkömmlichen Schulfächer nach Wissensgruppen zusammengefasst wurden, wobei in der Praxis weiterhin jedes in eigener Weise unterrichtet wurde und die Einordnung eine rein formale Sache blieb, die in den Schulplanungen und –berichten erfüllt werden musste.

Gemeinsam mit den lehrplanmäßigen Fächern (Grundschule) und den Wissensgebieten (Mittelschule) stellen die Curricularen Parameter auch Überlegungen zu den folgenden übergreifenden Themen an: Ethik, Multikulturalität, Umwelt, Gesundheit, Sexualkunde, Arbeit und Konsum. Das Ministerium drückt in den Handreichungen zur Arbeit mit den übergreifenden Themen das Verständnis aus, dass diese keine eigenen Fächer oder neue Wissensgebiete darstellen dürfen, sondern so behandelt werden sollen, dass immer wenn bei der Arbeit mit dem regulären Curriculum oder den Wissensgebieten Problemstellungen auftauchen, die Querverbindungen zu diesen übergreifenden Themen ermöglichen, dies getan werden sollte. Mit anderen Worten: „Die Lernziele und Inhalte der übergreifenden Themen sollen in die bereits existierenden Wissensgebiete und die erzieherische Arbeit der Schule integriert werden. Diese Form, das didaktische Arbeiten zu organisieren, ist es, die den Namen *Themenübergreifendes Arbeiten* erhielt (Brasil, 1998, 17).

Auf die Veröffentlichung der Nationalen Curricularen Parameter gab es viele Reaktionen aus den unterschiedlichen Bereichen des brasilianischen Bildungswesens, insbesondere dem universitären Bereich. Die Kritiken folgten dabei im Grunde zwei Richtungen: einerseits kritisieren sie die Absicht des Ministeriums, einen nationalen Lehrplan durchzusetzen, wobei es die spezifischen regionalen Eigenarten und die kritische Bearbeitungen des Lehrpersonals bei der Erstellung eines schulspezifischen Lehrplans ignorieren. Damit stimmen sie in die Kritik von Apple (1997) an der nordamerikanischen

Regierung und ihrem Versuch, einen national gültigen Lehrplan zu erstellen, ein. Auf der anderen Seite wird darüberhinaus der darin verborgene Versuch kritisiert, den Unterricht an den brasilianischen Schulen und seine Parameter an den anderer Länder anzugleichen, was eine Forderung der internationalen Banken und Finanzorganisationen als Gläubiger des brasilianischen Staates darstellt. Diese Kritik stimmt mit den Kritikern des Neoliberalismus überein, wie etwa unter anderem Silva (1998) und Gentili (1995).

Obwohl diese Kritiken durchaus zutreffend sind, bin ich der Meinung, dass sie sich auf Aspekte in den Nationalen Curricularen Parametern richten, die nicht ein solches Maß an Einwänden verdienen. Die Suche nach einem Lehrplan, der ein Minimum an Kenntnissen vorsieht, die im gesamten nationalen Gebiet von Schülern sich angeeignet werden sollen, ist meines Erachtens nicht etwas grundsätzlich verdammenswertes. Im Gegenteil, die Nationen, die sich auf der Weltbühne als stark und respektgebietend darstellen konnten, haben weder früher auf eine der gesamten Bevölkerung zugängliche nationale Kultur verzichtet noch verzichten sie heute darauf. Die Herausbildung Deutschlands als einer Nation etwa lief infolge des Beitrages von Wilhelm von Humboldt über einen Prozess der Aneignung von Kultur, der unter anderem einen nationalen Lehrplan zur Voraussetzung hatte. Gramsci (1995) lenkt in seinem Buch *Die Intellektuellen und die Organisation der Kultur* die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit eines nationalen Lehrplans, damit die Bewohner einer kulturell ärmeren Region zu einem Minimum an nationalen Kultur Zugang finden können, was ihn erlaubt, sich als Mitglieder einer Nation zu begreifen und zu erleben. Er warnt darüberhinaus davor, dass das Fehlen klarer curricularer Regeln auf nationalem Niveau dazu führen kann, dass für jede Region bestimmte Kurse geschaffen werden, mehr noch, für jede einzelne Kultur, jeden Beruf, jede soziale Klasse, was seiner Meinung der klarstmögliche Schritt hin zum Erhalt der gegenwärtigen Klassengesellschaft ist.

Die Anpassung des nationalen Unterrichts an die Parameter anderer Länder sehe ich auch nicht als Problem, sofern sie keine Verringerung der Lerninhalte, keine Entstellung der nationalen Kultur impliziert, und sich also um eine Nivellierung nach oben bemüht.

Die Nationalen Curricularen Parameter Brasiliens sind deshalb meinem Urteil nach ein Beweis dafür, dass der brasilianische Staat sich strategische Aufgabe im Bereich der Bildung angenommen hat, indem er dem gesamten Land deutlich gemacht hat, was er unter Respektierung der regionalen Kulturen und ethnischen Charakteristiken der jeweiligen Bevölkerung für so bedeutsam hält, dass die jungen Generationen aller Regionen des Landes es sich zu Eigen machen sollten. Es ist wichtig, zu beachten, dass die betreffenden Parameter

den Lehrplan nicht so zementieren, dass er es nicht mehr erlauben würde, diese spezifischen Eigenarten zu berücksichtigen.

Unter Berücksichtigung dieser Darlegungen und trotz der unleugbaren Verdienste der Nationalen Curricularen Parameter insbesondere für die Regionen, die selbst wenig eigene intellektuelle Ansätze zur Lehrplangestaltung kennen, finden wir in ihnen doch auch einige zu kritisierende Schwachpunkte.

So gibt es etwa in der theoretischen Begründung der Fächer bzw. Wissensgebiete keinen einheitlichen Bezugsrahmen noch ein einheitliches Verständnis des Lernprozesses. Neoliberale und marxistische Standpunkte tauchen einträchtig nebeneinander auf, ohne dass die Autoren die Leser auf diese Unterschiede aufmerksam machen würden, gerade auch auf die Bezüge zu unterschiedlichen Klassen, die jeder der beiden Standpunkte enthält. Konstruktivistische Positionen im Sinne Piagets stehen in den selben Texten neben Positionen Wygotskys, so als wären sie im Grunde gleich.

Für Lehrer, die aufgrund der eigenen prekären Ausbildung nicht die Möglichkeit hatten, die einander widersprechenden, oben erwähnten Denklinien kennenzulernen, stellt diese Art des Ansatzes ein Hindernis dar, denn man lehrt ihnen als korrekt, was konzeptuell unvereinbar und darum falsch ist. Hinsichtlich der Lehrer, die im Lauf ihrer Ausbildung aufgrund eigener Lektüre oder gemeinschaftlichen Studium erkannten, dass es zwischen dem neoliberalen und dem marxistischen, zwischen dem konstruktivistischen und dem sozio-interaktiven Ansatz grundlegend unvereinbar sind, produziert man Verwirrung, denn im brasilianischen Volk hat sich aufgrund seiner Geschichte die Tradition herausgebildet, dass jemand umso näher der Wahrheit steht, umso höher er in der sozialen Hierarchie sich befindet. Eine Wahrheit, die auf Bundesniveau verkündet wird, hat es darum leichter, sich durchzusetzen, als eine, die von bundesstaatlichen oder städtischen Institutionen verkündet wird.

Als in die Nationalen Curricularen Parameter 1997 und 1998 veröffentlicht wurden, besaßen die Lehrer und Erzieher in Santa Catarina aufgrund staatlichen Handelns, genauer durch das Handeln des bundesstaatlichen Erziehungsministeriums, bereits eine fast zehnjährige Erfahrung in der Analyse und Diskussion des Rahmenlehrplans dieses Bundesstaates. Sie waren gerade dabei, den Revisions- und Vertiefungsprozess abzuschließen, der sich auf den philosophischen Rahmen des Historischen Materialismus und eine Konzeption des Lernprozesses aus Historisch-Kultureller Perspektive stützte. Für die Lehrer, die aus nächster Nähe an diesen Analysen und Diskussionen mitwirkten, war es ein Leichtes, die Nationalen Curricularen Parameter kritisch unter dem Gesichtspunkt ihrer

Inkohärenz zu untersuchen. Gleiches kann nicht von den Lehrer gesagt werden, die diese Analysen und Diskussionen aus der Ferne verfolgten. Für sie war es schwierig wahrzunehmen, dass ein Text, in dem sich Zitate von Marx und Wygotsky finden, dennoch nicht mit der Theorie und Praxis des Rahmenlehrplans übereinstimmte, der in Santa Catarina seit zehn Jahren angewendet wurde.

Als der Bundesstaat die Verwirrung bemerkte, die im catarinensischen Schulwesen entstanden war, veröffentlichte und verbreitete er 1999 an alle seine öffentlichen Schulen in Büchlein mit dem Titel *Überlegungen zu den Nationalen Lehrplanrichtlinien, Nationalen Curricularen Parametern und dem Rahmenlehrplan Santa Catarinas*. In diesem kleinen Buch wird die legale Situation der Nationalen Lehrplanrichtlinien dargelegt als das einzige Dokument unter den drei zitierten, das Weisungscharakter besitzt. Die Nationalen Curricularen Parameter und der Rahmenlehrplan Santa Catarinas werden als orientierende Handreichungen dargestellt. Es verdeutlicht den Unterschied zwischen den beiden letzteren Texten, indem es die Aufmerksamkeit darauf lenkt, dass die Nationalen Curricularen Parameter auf der Basis unterschiedlicher philosophischer Konzeptionen und Vorstellungen des Lernprozesses verfasst wurden, obwohl sie die als behandelt, als wären sie kohärent und würden derselben Wurzel entstammen, während der Rahmenlehrplan Santa Catarinas ganz an den Historischen Materialismus und die Historisch-Kulturelle Konzeption des Lernprozesses angelehnt sei. Die entsprechende Stelle im Buch lautet:

Die Nationalen Curricularen Parameter stellen einen großen Fortschritt für die Erziehenden des Landes dar, die für sich keine klare pädagogische Arbeitsweise definiert haben, und die deshalb gezwungen waren, ihr Handeln zum Großteil auf Lehrbücher und andere Materialien zu stützen, die in der Regel wenig theoretische Erläuterungen und fundierte praktische Anleitungen bieten. Deshalb stellen sie das Resultat einer lobenswerten Initiative des Ministeriums für Erziehung und Sport dar, das damit seiner Aufgabe als öffentliches Organ mit Verantwortung für den Unterricht im gesamten Nationalgebiet nachkommt.

Was Santa Catarina angeht, bilden sie jedoch nur eine weitere Hilfestellung, denn dieser Bundesstaat analysiert, diskutiert, erarbeitet und revidiert seit den achtziger Jahren seinen Rahmenlehrplan, der in signifikanter Weise die pädagogischen Handlungen von Erziehenden und Schulen beeinflusst, die gemeinsam für eine kontinuierliche Verringerung der Schulabbrecherquote und der Jahrgangswiederholerquote verantwortlich sind.

Wenn man die Nationalen Curricularen Parameter und den Rahmenlehrplan Santa Catarinas vergleicht, stößt man auf Gemeinsamkeiten, wie etwas den Charakter menschlicher Wissensproduktion, die Sorge um einen sozialen Ansatz, eine Betonung der allgemeinen Aneignung von wissenschaftlichen und künstlerischen Kenntnissen, ein Bewusstsein von der Bedeutung des Wissens als Faktor sozialer Veränderung, die Bedeutung der Lehrers als Vermittler im pädagogischen Prozess und die Wertschätzung des Wissens, das die Edukanden in die Schule mitbringen.

Die Unterschiede lassen sich im Grunde an der Erläuterung der Konzepte 'Menschheit', 'Gesellschaft', und 'Lernprozess' festmachen. In diesem Punkt bekennt

sich der Rahmenlehrplan Santa Catarinas offen zu einer Position im Sinne des Historischen Materialismus zum Verständnis der Menschheit und der Gesellschaft, und zur Historisch-Kulturellen Perspektive des Lernprozesses.

Die Nationalen Curricularen Parameter vermischen dagegen verschiedene pädagogische Konzepte in ihrem Ansatz. Sie formulieren keine theoretischen Reflektionen, um die unterschiedlichen Konzeptionen, die in ihrem auf eklektische Weise gewonnenen Ansatz präsent sind, zu erläutern. Er erlaubt es darum den Lesern nicht, zwischen diesen Konzeptionen die notwendigen Unterscheidung vorzunehmen, es sei denn diese besitzen bereits ein gründliches Verständnis von allen pädagogischen Konzeptionen. (Santa Catarina, 1999, 11-12)

Was die vergleichende Analyse zwischen Rahmenlehrplan und Nationalen Curricularen Parametern hinsichtlich der im Lehrplan vorgesehenen spezifischen Fächer und ihrer Eigenarten angeht, halte ich es für wichtig, einige Ausschnitte aus der Analyse der Experten des Bundesstaates herauszuheben. So wird zum Beispiel in Bezug auf das Fach Portugiesisch folgendes formuliert:

[...] Was die Konzeption des Lernprozesses angeht, so weisen die dargelegten theoretischen Prinzipien [der Nationalen Curricularen Parameter] auf ein Verständnis hin, dass es sich hierbei um einen vermittelten Prozess handelt, denn es wird auf den Schüler, das Wissen und den Lehrer als aktive Elemente in diesem Prozess hingewiesen. Wir glauben, dass der soziale und geschichtlich spezifische Charakter dieser Beziehung nicht ausreichend betont wird, ebensowenig wie die Rolle der Mitschüler. Dieses Verständnis ist eher gegenwärtig, wenn im Einzelnen das Konzept der Sprache (parole und langue), des Textes, des Inhaltes, und anderer behandelt werden.

Ein anderer Aspekt, der uns problematisch erscheint, bezieht sich auf die wiederkehrende und starke Präsenz von Ausdrücken, die an andere Konzeptionen des Lernprozesses gebunden sind oder auf diese verweisen, und dadurch zu Missverständnissen führen. Eine flüchtige Lektüre des Textes mag den Eindruck hervorrufen, dass es zwischen der einen oder anderen keinen Unterschied gebe und dass dieses Problem keinen Bezug zur pädagogischen Praxis besitzt. Wenn einem also an einem bestimmten Sprachverständnis gelegen ist, dann wäre es kohärenter, dass man Worte sucht, die den Sinn der übernommenen Theorie angemessen ausdrücken. Das bedeutet nicht, einem Sprachpurismus zu verfallen, sondern eine größere Kohärenz zu ermöglichen zwischen dem, was man zu vertreten erklärt und den Entscheidungen, die man trifft, um eben dieses zu sagen.

Im Rahmenplan Santa Catarinas wird der Lernprozess im allgemeinen und jener der Sprache im speziellen als eine Interaktion verstanden, die sich zwischen dem Subjekt und dem Wissensgegenstand etabliert, und dies in einer Beziehung, die durch das soziale Umfeld, das heißt, die Kultur und die anderen Subjekte (in der Schule Lehrer und Mitschüler) vermittelt ist (ibid., 40)

Bezüglich des Faches Geschichte wird folgendes bemerkt:

In den Nationalen Curricularen Parametern wird keine bestimmte Sicht der Geschichte deutlich gemacht, noch des damit verbundenen Lernprozesses, obwohl man darauf hinweist, dass es hinsichtlich der Konzeption von Geschichte unterschiedliche theoretisch-methodologische Ansätze gibt. Unter ihnen „wurden [...] verschiedene Ansätze gestärkt, die die Problematik des Sozialen betonen, die einmal

in den großen kollektiven Bewegungen, dann in den individuellen Eigenarten, in Gruppen und ihren Beziehungen, die Weisen von Männern, Frauen und Arbeitern, zu leben, zu fühlen, zu denken und zu handeln suchen, aus denen im Alltag und im Lauf der Zeit die kulturellen Praktiken und die soziale Welt entstehen“ (Brasil, 1998,31)

Man verweist darauf, dass es angemessen ist, die Themen in ihren zeitübergreifenden Aspekten zu behandeln, aber zugleich bestimmt man Inhalte durch Zyklen, was in der Praxis das erschwert, was als angemessen herausgestellt wird.

Man erläutert ein bestimmtes Verständnis, wie man Geschichte in der Grundschule lernt, ohne dieses Verständnis in irgendeiner Weise an eine bestimmte Konzeption des Lernprozesses im weiteren Sinne zu binden.

Der Rahmenlehrplan Santa Catarinas bekennt sich in seinen Ausführungen zum Fach Geschichte explizit zu einer historisch- materialistischen Ausrichtung und bemüht sich dabei, innerhalb dieser Konzeption den rein ökonomischen Marxismus zu überwinden. Sie unterscheidet sich in diesem Punkt von den Nationalen Curricularen Parametern, die eben nicht, wie oben angemerkt, eine bestimmte philosophische Ausrichtung hinsichtlich dieses Wissensgebietes erkennen lassen.

[...]

Die zwischen Rahmenlehrplan und Nationalen Curricularen Parametern herausgestellten Unterschiede entwerfen weder den einen noch den anderen Text als intellektuelle Arbeit und Beitrag zum Erziehungswesen Brasiliens und Santa Catarinas. Als Bezugsrahmen jedoch ist der Rahmenlehrplan des Bundesstaates offener und deutlicher. Daneben besitzt er das Verdienst, eine Konzeption von Geschichte, von Bildung und Lernen klar zu verdeutlichen. Außerdem wurde er unter der direkten Mitarbeit von Lehrern des öffentlichen Schulwesens des Bundesstaates erarbeitet (Santa Catarina, 48f).

6. Der Rahmenlehrplan Santa Catarinas und die Bildungsreform in Preußen

Bei aller Berücksichtigung der bestehenden Unterschiede zwischen der Erarbeitung und Umarbeitung des Rahmenlehrplans Santa Catarinas und der Bildungsreform in Preußen unter Wilhelm von Humboldt (1777 – 1835), so existieren einige wichtige Ähnlichkeiten, die es sich lohnt, herauszustreichen und zu analysieren. Es scheint mir aber wichtig, vor einer Analyse der Gemeinsamkeiten in beiden Reformen auf die charakteristischen Unterschiede zwischen beiden hinzuweisen.

Der Rahmenlehrplan Santa Catarinas wurde am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts während einer Zeit von zehn Jahren (1988 – 1998) erarbeitet und umgearbeitet. Dies geschah in einem brasilianischen Bundesstaat zu einem Zeitpunkt, den geschichtlich die Möglichkeit einer offenen und öffentlichen Diskussion unterschiedlicher Denkströmungen auszeichnete, nachdem während der Militärdiktatur in den zwanzig Jahren zuvor jede Analyse und Diskussion theoretischer Bezüge, die nicht im Sinne des Regimes waren, nur heimlich im Untergrund stattfinden konnten.

Er besitzt im marxistischen Denken sein theoretisches Fundament, insbesondere als Rahmen einer bestimmten Konzeption der Gesellschaft und des Menschen. In seiner Ausrichtung auf Gramsci und Wygotsky besitzt er zwei klare Bezugsrahmen, um die Beziehung zwischen Bildung und Politik zu verstehen (Gramsci) und um eine bestimmte Konzeption des Lern- und Entwicklungsprozesses darzustellen (Wygotsky).

Er wurde mit der politischen Intention er- und umgearbeitet, Schulbildung und Lernfortschritte für alle zu garantieren, die Glaubwürdigkeit der staatlichen Schulen wiederherzustellen, die aufgrund der Erbschaft der schulischen Prinzipien des Estado Novo über Jahre hinweg durch ihr gegenüber Privatschulen deutlich geringeres Leistungsniveau geschwächt worden war. Man wollte mit diesem Rahmenlehrplan der Arbeiterklasse, die Hauptklientel der staatlichen Schule, ein Verständnis der Gesellschaft anbieten, das von den Interessen der eigenen Klasse ausgeht.

Die von Humboldt geleitete Bildungsreform in Preußen wurde im neunzehnten Jahrhundert durchgeführt und stellte eine nationales Projekt dar. Sie wurde in einem historischen Moment realisiert, den die Notwendigkeit kennzeichnete, die europäischen Nationen auf das liberale Gesellschaftsmodell auszurichten, das von der Französischen Revolution 1789 legitimiert worden war. Dieses Gesellschaftsmodell erforderte, die Bindung der Bildung an den Staat zu stärken und konsequenterweise ihre Verbindungen zur Kirche zu schwächen, auch wenn die in Deutschland dominante lutherische Kirche bereits vor der besagten Revolution starke Verbindungen zum liberalen Denken besaß.

Diese Bildungsreform kennzeichnet also ihr Beitrag zur Herausbildung einer Nation, denn von ihr ausgehend wurde es möglich, dass das ehemals in Kleinststaaten zersplitterte Deutschland zu einer Nation mit einer gemeinsamen Sprache und Kultur wurde.

Unter Berücksichtigung dieser sie unterscheidenden Punkte ist es möglich, eine Punkte herauszustellen und zu analysieren, in denen beide Reformen übereinstimmen.

6.1 Der Staat als Schlüsselement

So sehr der Ursprung beider Prozesse in sozialen und historischen Anforderungen wurzelt, die sich objektiv bestimmen lassen, so wurde doch beide durch den Staat begonnen und gelenkt. Es bleibt hervorzuheben, dass der Staat, im Rahmen dieses Textes, nicht als ein unpersönliches Wesen verstanden wird, sondern als eine aus Menschen zusammengesetzte Struktur. Diese Menschen handeln einerseits in Übereinstimmung mit dem Druck, den die Notwendigkeiten der ökonomischen Infrastruktur und der Überbau, zu dem der Staat gehört

ausüben. Andererseits handeln sie auch aus Leidenschaft und aufgrund ihrer Wünsche, wie bereits Hegel (1770 – 1831) in der Einleitung seiner *Einführung in die Geschichte der Philosophie* unterstrich. Wenn man deshalb vom Handeln des Staates spricht, dann impliziert dies also vom Handeln seiner Vertreter zu sprechen, die eben menschliche Subjekte sind, denn der Staat als solcher ist unfähig zu handeln, es sei denn mittels seiner Vertreter. Das Handeln des Preußischen Staates und des Bundesstaates von Santa Catarina war im Sinne der Bildungsreformen ein Handeln der Vertreter des Staates, die in Übereinstimmung mit dem Druck der jeweiligen Zeitumstände handelten, aber eben auch durch Überzeugungen, Werte, Interessen und Leidenschaften bewegt.

Dies ist bedeutsam, wenn wir berücksichtigen, dass die Erstellung des Rahmenplans - insbesondere in seiner Phase der Revision und Vertiefung (1996 – 1998) – durch den Staat zu einem Zeitpunkt geleitet wurde, als in Brasilien und weltweit das Handeln des Staates und seine Legitimität, Sozialpolitik zu betreiben (wie es hinsichtlich der Bildung der Fall ist), von den Verteidigern des neoliberalen Denkens in Frage gestellt wurde. Diese beweist andererseits die Überzeugung der Staatsvertreter, dass eine Bildungspolitik, die allen Bürgern einen gleichen Zugang zu den kulturellen Gütern der Menschheit gewährleisten will, zu diesem Zeitpunkt nur durch den Staat selbst durchgeführt werden kann. Oder mehr noch, dass diese Politik nicht verwirklicht wird, wenn der Staat sie nicht sich zu Eigen macht. Damit bleibt dieses Erbe auf jenen Teil der Bevölkerung beschränkt, die dafür bezahlen kann.

Man kann deshalb Titzes Urteil hinsichtlich der preußischen Bildungsreform auf den Rahmenlehrplan Santa Catarinas anwenden und erklären, dass es sich bei ihnen um das Resultat des politischen Willens von Staatsvertretern handelt. In beiden Fällen wird ausdrücklich eine Verbindung zwischen schulischem Wissen und staatlicher Macht hergestellt.

6.2 Die Einbindung von wissenschaftlich hochqualifizierten Fachleuten

Zur Durchführung der Bildungsreform in Preußen konnte Humboldt auf eine hochqualifizierte Gruppe von Fachleuten unterschiedlicher Wissensgebiete zurückgreifen. Es handelt sich dabei um die sogenannte Wissenschaftliche Kommission, zu der Wissenschaftler wie Wolff, Spalding, Tralles, Schleiermacher und Praktiker wie zum Beispiel Bernhardt (1769 – 1820) gehörten. Der Dialog zwischen Wissenschaftlern und Praktikern gestattete innerhalb dieser Bildungsreform sowohl die wissenschaftliche Fundierung der Handlungen und Veröffentlichungen wie auch die praktische Durchführbarkeit des vorgeschlagenen

Bildungssystems. Anders ausgedrückt, man sicherte die wissenschaftliche Fundierung ohne dabei eine Sprache zu riskieren, die für die Lehrer, die diese Reform umzusetzen hatten, allzu komplex sein würde. Man vermied, eine vom theoretischen Standpunkt aus perfekte Politik zu entwerfen, die aber innerhalb der materiellen Umstände der Schulen nicht durchführbar wäre. Ebenso sicherte man sich gegen ein Übergewicht der Praktiker ab, was das Risiko mit sich gebracht hätte, eine Bildungsreform zu skizzieren, die einfach auf dem allgemein für richtig gehaltenen aufbaut. Dieser Dialog zwischen wissenschaftlicher Produktion und pädagogischer Praxis existierte auch in den Fachseminaren, die an verschiedenen Orten Preußens eingerichtet wurden und auch Teil der Umsetzungsstrategie der Bildungsreform waren.

Die Erarbeitung und Umarbeitung des Rahmenlehrplan ging auch von Beiträgen aus, die eine Gruppe von hochqualifizierten Fachleute verschiedener Wissensgebiete formulierte. Als Beispiel lässt sich die Arbeit der Berater und der multidisziplinären Gruppe anführen. Die aus verschiedenen brasilianischen Universitäten stammenden Berater wurden aufgrund ihrer erwiesenen Verdienste in Lehre und Forschung ausgewählt (pro Wissensgebiet war mindestens ein Berater Mitglied der multidisziplinären Gruppe). Diese Gruppe wurde von Lehrern des staatlichen Schulsystems gebildet, die in einem der Wissensgebiete einen Abschluss auf Graduiertenniveau besaßen und durch den bereits erwähnten Selektionsprozess vom Staat ausgewählt worden waren. Dadurch wurde also Fachleute ausgewählt, die sowohl fachlich fundierte Kenntnisse besaßen (denn alle Graduierten sind durch diesen Vertiefungsprozess gegangen), und gleichzeitig auch Praktiker waren, die im Schulleben standen.

Es wurde also in beiden Prozessen die Wissenschaftlichkeit des Lehrplan gesichert, oder eben durch den dauernden Dialog zwischen wissenschaftlicher Produktion und pädagogischer Praxis die Verzahnung von Bildungsarbeit und Wissenschaft.

6.3 Die Beziehung zwischen wissenschaftlicher Pädagogik und Bildungspolitik

Humboldt war Sprachwissenschaftler und Pädagoge. Um die preußische Bildungsreform zu verwirklichen griff er jedoch nicht nur auf die eigene Forschung zurück, sondern bemühte sich auch um Beiträge anderer Wissenschaftler. Er bündelte diese wissenschaftliche Produktion zu einem politischen Projekt des preußischen Staates, das darauf abzielte, ein Bildungssystem zu strukturieren, das bei der Herausbildung einer modernen Nation nützlich sei. Mehr noch, er bündelte die politische Kraft des Staates, um ausgehend von der wissenschaftlichen Pädagogik konkrete politische Ziele zu verwirklichen.

Der Rahmenlehrplan bemühte sich auch um ein solides wissenschaftliches Fundament, sowohl was die geschichtlichen und die pädagogischen Aspekte im eigentlichen Sinne angeht als auch die Anwendung dieses Fundaments in den verschiedenen Fächern. Es handelt sich dabei insbesondere um die marxistische Grundlage hinsichtlich seiner allgemeinen und pädagogischen Aspekte, wobei letztere im einzelnen an das Denken Gramscis, Wygotskys und anderer Denker gebunden sind, die politische Aspekte der Bildung und den Lern- und Entwicklungsprozess im Rahmen des Historisch-Kulturellen Ansatzes analysierten. Es gelang seinen Leitern auch, diese wissenschaftliche Produktion zugunsten einer bestimmten Bildungspolitik zu bündeln. Es ging aus diesem Er- und Umarbeitungsprozess des Rahmenlehrplans von Santa Catarina eine Bildungspolitik hervor, die auf der einen Seite die brasilianische Gesetzgebung zu erfüllen vermag, die bereits seit Jahrzehnten den allgemeinen Zugang zur Grundschule festlegt, und auf der anderen Seite neue Elemente in die Bildungspolitik einführte, wie etwa das gemeinschaftliche Handeln mit den Lehrern, damit nicht nur die Schulbildung allgemein zugänglich wird, sondern auch der Lernprozess für alle gesichert wird. Es handelt sich also beim Rahmenlehrplan um einen Prozess, in dessen Verlauf die wissenschaftliche Theorie die Bildungspolitik des Staates deutlich beeinflusste, wie etwa im Gramsci so wichtigen allgemeinen Zugang zur Schulbildung und der Strukturierung des Lehrplans nach Prinzipien der Historisch-Kulturellen Psychologie.

Darüberhinaus war die Sorge um die Aus- und Fortbildung der Lehrer ein wichtiger Bestandteil des beschriebenen Prozesses. Die vom Rahmenlehrplan in Santa Catarina ausgegangene Wirkung lässt sich daran ermessen, dass 1988 dieser Bundesstaat zum ersten Mal Richtlinien verabschiedete, die es den Lehrern ermöglichte, unter Fortzahlung ihrer Bezüge sich beurlauben zu lassen, um ein Master- oder Promotionsstudium zu absolvieren.

6.4 Der Volkscharakter der Reformen

Obwohl die Humboldtsche Bildungsreform in Preußen bürgerlichen Geistes ist, oder anders gesagt, eines ihrer Ziele darin bestand, Preußen auch in kultureller Hinsicht als eine bürgerliche Nation zu konstituieren, besaß sie dennoch ein starken Volkscharakter. Ich wiederhole, dass ich im Rahmen dieses Textes diesen Volkscharakter nicht in der Weise verstehe, in der dieser Terminus im Moment in Brasilien üblicherweise verstanden wird, nämlich als eine Aktion, die im Kontext der Arbeiter- oder Landlosenbewegung entwickelt wurde. Ich verstehe darunter eine Aktion, die positive Auswirkungen auf das Leben der Arbeiterklasse hat.

In diesem Sinne bedeutet der allgemeine Zugang zu einer grundlegenden Schulbildung, die für die gesamte Nation die gleichen Inhalte und die gleiche Sprache vorsieht, für sich allein bereits eine bedeutende Veränderung im Leben der Arbeiter, die damit aus der Bevormundung der Kirche entlassen werden und einen Bildungsprozess durchlaufen, der von einem Staat gelenkt wird, der alle in gleicher Weise behandelt, seien sie nun evangelisch-lutherisch, katholisch, methodistisch, pietistisch oder Atheisten. Deshalb bedeutete die allgemeine Schulpflicht, dass alle einander gleichgestellt wurden (zumindest was das schulische Wissen anging), was eben für die Arbeiterklasse den Zugang zu Kulturgütern bedeutete, die ihnen zuvor verschlossen geblieben waren. Humboldt verwirklichte darum als Vertreter des Staates im neunzehnten Jahrhundert, was Gramsci zu Beginn des zwanzigsten heftig gegen die Vertreter des Italienischen Staates im Ministerium Gentile verteidigte, die der Bildung einen anscheinend demokratischen Charakter verliehen, aber jeder schulischen Gemeinschaft es dann selbst überließ, was sie für wichtig hielt zu unterrichten, und auf diese Weise den lokalen, partikularen Charakter der Schulen auf Kosten ihres allgemeinen stärkte.

Denn indem man diesen auf alle gerichteten pädagogischen Prozess in pädagogischen Konzepten gründet, die die Notwendigkeit eines aktiven Lernprozesses berücksichtigen, der sich nicht darauf beschränkt, nützliche Informationen zu lernen, sondern zu einem Erwerb von Kenntnissen fortschreitet; indem man Allgemeinbildung und Bürgersinn aneinander bindet; indem man den Bildungsprozess als Ausbildung von Subjektivität begreift, gibt man auch den ärmeren sozialen Schichten das Recht, an einem pädagogischen Prozess teilzunehmen, der sich der Bildung von Bürgern verpflichtet fühlt.

Der Rahmenlehrplan geht darüberhinaus von einem theoretischen Rahmen aus, der explizit dem historischen Kampf der Arbeiterklasse verbunden ist – dem Marxismus. Die Umsetzung des Rahmenlehrplans half, die Statistiken des Bundesstaates hinsichtlich der Schulbildung zu verbessern. Diese weisen bei unveränderten Kriterien im staatlichen Schulwesen auf eine Verminderung der Schulabbrecherquote in den ersten zehn Jahren seiner Umsetzung hin, nämlich von 10,42% auf 5,13%, und die Quote der Wiederholer reduzierte sich von 18,95% auf 14,76%. Dies bedeutet eine Erhöhung des Schulbesuches und des Lernniveaus unter den Kindern der Familie der Arbeiterklasse, denn die Kinder der bessergestellten Familien besuchten bereits zuvor die Schule und ließen im Verlauf dieser zehn Jahre auch in ihrem Leistungsstand nicht nach, denn die kulturellen Interaktionen, die sich in ihrem außerschulischen Milieu etablieren, gestatteten ihnen einen leichteren Zugang zur Schriftkultur, mit der die Lehrer im Kontext der Schule arbeiten.

Beide Prozesse können deshalb als im Einklang mit den Interessen der einfachen Schichten verstanden werden, da sie mit dazu beitrugen, Bürgersinn auf die Arbeiterklasse auszudehnen, und darauf ausgerichtet waren, mit der Unterordnung dieser Klasse zu brechen und zu garantieren, dass die ungleiche Behandlung hinsichtlich der Bildung sich nicht länger fortsetzt.²⁹

7. Der Rahmenlehrplan Santa Catarinas als Volksbildungsprojekt

Als Einleitung dieses Kapitels halte ich es für sinnvoll, an die Ausgangsfrage dieser Arbeit zu erinnern, nämlich die nach der Reichweite und den Grenzen der Entwicklung von Volksbildungsprojekten innerhalb des Staatsapparates in einer bürgerlichen Demokratie. Wir wiesen in diesem Rahmen darauf hin, dass dieses Problem in seinen allgemeinen Aspekten betrachtet wird, und gleichzeitig in einem konkreten sozialen Kontext analysiert wird, eben bezüglich des Bundesstaates Santa Catarina und in der Analyse der Wirkungen, die die Umsetzung des Rahmenlehrplan zeitigte, wobei diese Analyse durch einen Vergleich mit anderen, historisch früheren Projekten dieser Natur, kontextualisiert wird.

An verschiedenen Stellen des Textes beziehen wir uns auf dieses Problem, das heißt, auf die Möglichkeit, Volksbildungsprojekte im Rahmen eines Staates zu entwickeln, der selbst nicht ausgehend von den Interessen der Arbeiterklasse errichtet wurde, wie es bei den bürgerlichen Demokratien der Fall ist. In diesem Kapitel möchten wir in systematischer Weise unsere These bekräftigen und stützen uns dabei auf den eingehend beschriebenen Rahmenlehrplan von Santa Catarina, der eindeutig auf die Interessen der unteren sozialen Schichten ausgerichtet ist, und dessen Erarbeitungsprozess von Vertretern eines Bundesstaates konzipiert und geleitet wurde, der wiederum Teil der föderativen Einheit der föderativen Republik Brasiliens ist.

In gesetzlicher Hinsicht handelt es sich bei dem Rahmenlehrplan nicht um eine Richtlinie. Die Lehrplanrichtlinien, die von den Bildungsräten (national, bundesstaatlich oder städtisch und höchste normative Organe hinsichtlich der Lehrpläne³⁰) bestimmt werden, kennzeichnet ihr Weisungscharakter, das heißt, sie haben Gesetzeskraft und müssen deshalb

²⁹ Seit den dreißiger Jahren, ausgehend von der sogenannten Bewegung für die Neue Bildung, oder Neue Schule, erlebte in Brasilien der Unterricht in der staatlichen Schule (die von den Kindern der Arbeiterklasse besucht wurde) eine kulturelle Verarmung. Diese Bewegung reichte nicht in die Privatschulen, die weiterhin einen im kognitiven Sinne komplexen Unterricht durchführten.

³⁰ Die Existenz von Bildungsräten auf verschiedenen Niveaus verdankt sich der Tatsache, dass im brasilianischen Erziehungswesen in der Regel der Bund für das Hochschulwesen, die Bundesstaaten für die Mittel- und Oberschulen und die Städte und Gemeinden für die Grundschulen zuständig sind. (Anm. d. Ü.)

erfüllt werden. Weil die Verfassung der Republik und das Gesetz zu den Richtlinien und Grundlagen der Nationalen Bildung vorsehen, dass der Unterricht offen für eine Vielfalt von pädagogischen Konzepten sein muss, können Richtlinien nicht anders als umfassend und allgemein sein. Sie beschränken sich darauf, bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse mit den Absolventen jeder Ausbildungsstufe zu verbinden und vermeiden es wo immer möglich eine bestimmte pädagogische Konzeption auszudrücken.

Rahmenlehrpläne haben keine Weisungskraft, und können aufgrund ihrer fehlenden Gesetzeskraft nicht verordnet werden. Gleichzeitig charakterisiert sie eine klare pädagogische Konzeption, um die herum sie strukturiert sind. Ihre Akzeptanz seitens der Lehrer ist deshalb nicht an eine Weisung von oben gebunden. Sie ist nur dadurch gegeben, dass man die Lehrer von der Qualität dieses Rahmens überzeugt. Es handelt sich also letztendlich bei der Entscheidung zugunsten eines Rahmenlehrplans als Orientierungsrahmen pädagogischen Handelns um eine persönliche Entscheidung jedes Lehrers. Deshalb ist der gesamte Fortschritt, der in Santa Catarina ausgehend vom Rahmenlehrplan hinsichtlich der strukturierten Planung pädagogischer Projekte festzustellen ist, Ergebnis einer Überzeugungsarbeit gegenüber den Lehrern, dass dieser Rahmenlehrplan pädagogische Praktiken anstoßen kann, die einen besseren Unterricht und Lernfortschritt garantieren.

Als Beispiel für das Bewusstsein, in dem der Staat mit der Unangemessenheit und der Unmöglichkeit umging, den Rahmenlehrplan seinen Lehrern zu verordnen, können die Formulierungen gelten, die der Autor des folgenden Textes in seiner Funktion als Berater des Bundesstaatlichen Bildungsrates und als Vorsitzender Leiter des Schulwesens des Staates in einem Moment wählte, als er sein Amt als Leiter aufgab, aber weiterhin die Funktion des Beraters ausübte. Er verbrachte vier Jahre im Amt des Vorsitzenden Leiters des Schulwesens des Staates, und hatte in keinem Moment den Text des Rahmenlehrplans an den Bundesstaatlichen Bildungsrat weitergeleitet. Er hat ihn in der letzten Sitzung, an der er noch als Träger des Exekutivamtes teilnahm, eingebracht, und legte dabei Wert darauf, dem Text nicht entgegen seines eigentlichen Charakters etwas Normatives zuzuschreiben. Im folgenden ein Auszug aus dieser Stellungnahme:

Ich überreiche dem hochwürdigen Herrn Präsidenten dieses Hauses ein Exemplar einiger von der Leitungstelle Schulwesen im Erziehungs- und Sportministerium im Laufe der vier Jahre, während derer ich ihr vorstand, herausgegebenen Publikationen. Ich überreiche hier, Herr Präsident, die überarbeitete und vertiefte Edition des Rahmenlehrplans, die das Resultat einer zweijährigen Diskussion mit Lehrern und Beratern darstellt, die eine zusammenhängende Gruppe von verständlichen und angenehm zu lesenden Texten hervorbrachten, die frei von Dogmatismus zu sein versuchen und gleichzeitig die theoretischen und praktischen Voraussetzungen des Rahmenlehrplans bewahren

wollen, die dieser Bundesstaat zwischen 1988 und 1991 hervorgebracht hat. Ich überreiche auch ein Exemplar der Arbeitshefte, die in den im Laufe der letzten drei Jahre verwirklichten Videokonferenzen benutzt wurden. Darüberhinaus überreiche ich Exemplare der Annalen des ersten Internationalen Bildungskongresses in Santa Catarina, und werde Hochwürden die Annalen des zweiten Internationalen Bildungskongresses überreichen, sobald diese gedruckt sind. Diese Annalen enthalten Texte dieses Beraters, der als Diskussionsteilnehmer dieses Kongresses ebenfalls im Rahmen seiner bescheidenen Kenntnisse aufgefordert wurde, Texte beizutragen, die die besagten Beiträge zusammenzufassen suchen. Was diese Kongresse angeht, Herr Präsident und Herren Berater, erachte ich es für wichtig, festzuhalten, dass diese für die Versuche weite Sektoren der catarinensischen Lehrerschaft über die Grundlagen der Historisch-Kulturellen Konzeption des Lernprozesses aufzuklären, eine ungemeine Bedeutung besaßen. Eine Konzeption, die eine der Richtschnuren im Rahmenlehrplanentwurf dieses Staates darstellt.

Vielleicht ist die Frage am Platz, wieso erst jetzt die Veröffentlichungen diesem Haus übergeben werden. Wir wollten, und wollen weiterhin, dadurch jeden Eindruck vermeiden, dass es die Absicht der Arbeitsgruppe sei, die das Schulwesen in Santa Catarina die letzten vier Jahre hindurch geleitet hat, über diesen Bildungsrat die offizielle Anerkennung einer pädagogischen Richtung für das gesamte staatliche Schulwesen zu beantragen. Da wir in dieser Hinsicht viele Appelle von Professoren erhielten, die von der Qualität des Rahmenlehrplan, den wir hier Hochwürden übergeben, überzeugt wurden, hielten wir es für richtig, diesen Rat von jeder Einmischung in dieser Frage fern zu halten, denn es war und ist unser Verständnis, dass des Erziehungs- und Sportministerium als Träger des staatlichen Schulwesens nicht mehr tun kann, als die Schulen und ihre Lehrer davon zu überzeugen, eine bestimmte pädagogische Richtung zu übernehmen, unter anderem weil eben auch die brasilianische Gesetzgebung dem Staat nicht erlaubt, pädagogische Konzeptionen zu verordnen. Im Gegenteil, sie garantiert den Schulen und Lehrern diesbezüglich eine Vielfalt. Und ich kann hier voller Stolz sagen, dass in den vier Jahren, in denen ich Vorsitzender Leiter des Schulwesens im Bildungs- und Sportministerium war, die von mir geleitete Arbeitsgruppe nicht versuchte den Rahmenlehrplan auch nur irgendjemandem aufzuzwingen. Stattdessen gelang es ihr viele Unterrichtende dieses Bundesstaates mittels Fortbildungskursen davon zu überzeugen, dass in der Umsetzung dieses Rahmenlehrplan sich ein konsequenteres Verständnis der politischen Bedeutung des pädagogischen Handelns wie auch des menschlichen Lernprozesses finden lässt, und durch ein klares Verständnis dieser Punkte auch ein qualitativ besseres pädagogisches Handeln möglich wird. (Annalen des Bundesstaatlichen Bildungsrates/ SC vom 15.12.98)

Jeder Rahmenplan basiert explizit oder implizit auf einigen grundlegenden Prinzipien. Ein Rahmenplan, bei dem es keine ihn fundierende Ausrichtung gibt, und der auf eine beliebigen ‚Spontanismus‘ hinausläuft, ist undenkbar. Wir verstehen als grundlegenden Prinzipien das Menschenbild und die Konzeption des Lernprozesses.

Aufgrund des Menschenbilds entscheidet sich, welchen Mensch man bilden möchte, um ein bestimmtes Gesellschaftsmodell aufzubauen. Darauf aufbauend wählt man aus, was man unterrichtet werden soll. Aufgrund der Konzeption des Lernprozesses (die nicht vom

Menschenbild getrennt werden kann) wählt man die Form aus, in der die Beziehung zwischen Mensch und Wissen verstanden und provoziert wird.

Innerhalb des Rahmenlehrplan von Santa Catarina wird der Mensch als soziales und geschichtliches Wesen verstanden. Im theoretischen Bereich bedeutet dies, dass er Resultat eines historischen, vom Menschen selbst betriebenen Prozesses ist. Dieses Verständnis kann nicht durch lineare Überlegungen dargestellt werden. Allein durch eine dialektische Anstrengung ist es möglich, zu verstehen, dass die Menschen die Geschichte machen und gleichzeitig von ihr bestimmt werden. Allein das Verständnis von Geschichte als Werk des Menschen ist fähig, diese Einsicht aufrechtzuerhalten, ohne in lineare Denkweisen zurückzufallen. Bezeichnet dafür ist die Feststellung, dass

die Menschen [...] ihre eigene Geschichte [machen], aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen. Die Tradition aller toten Geschlechter lastet wie ein Alp auf dem Gehirne der Lebenden. (Marx, 1978)³¹

Was das im Lauf der Zeit produzierte Wissen angeht, geht dieser Rahmenlehrplan von der Annahme aus, dass dieses ein kollektives Gut darstellt, und deshalb auch allen zur Verfügung gestellt werden soll. Diese auf den ersten Blick simple Feststellung zieht eine ganze Reihe von Folgen nach sich.

Wenn man davon spricht, das Wissen allen zur Verfügung zu stellen, dann impliziert dies, dieses Wissen allen zu garantieren. Man garantiert damit den unteren sozialen Schichten etwas, was ihnen lange Zeit hindurch vorenthalten wurde. Dies hat Konsequenzen hinsichtlich der Bildungspolitik, die jede Form von Benachteiligung bekämpfen muss, etwa durch umfassende Kampagnen für die Einschreibung an Schulen, durch Lehrerfort- und ausbildungsveranstaltungen, aber durch eine bestimmte Haltung des Lehrers, der in seinem pädagogischen Handeln sich um eine Aufhebung von Benachteiligung bemühen muss, etwa in dem er einen Lernfortschritt aller anstrebt, nicht nur derer, denen das Lernen leicht fällt. Oder aber, indem er sicherstellt, dass das Wissen des Lehrers in effektiver Weise allen Schülern zur Verfügung gestellt wird.

Ein Ausdruck der Sorge des Rahmenlehrplan um eine radikale Interpretation des Anspruches, das Wissen allen Schülern zur Verfügung zu stellen, ist die Arbeit des

³¹ Die Übersetzung der Textstelle ist der Ausgabe Karl Marx/Friedrich Engels Werke, Band 8, „Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte“, Dietz Verlag Berlin/DDR 1972, 115 entnommen.

Pädagogischen Unterstützungsdienstes³² und der **Sonderpädagogik**³³, da die konzeptionelle Grundlage des Rahmenlehrplans es nicht erlaubt, dass man die schulische Ausbildung von Kinder und Jugendlichen mit speziellen Lernbedürfnissen nicht sichert.

Wenn man davon spricht, das Wissen der Wissenschaft und der Künste allen zur Verfügung zu stellen, dann impliziert dies auch, die Verbindung dieses Wissens mit anderen Wissensformen, etwa dem alltäglichen und dem religiösen, zu erkennen. Es handelt sich nicht darum, die Existenz oder Bedeutung dieser Wissensformen zu leugnen, noch darum, zu meinen, dass der Schüler als ein Unwissender in die Schule kommt. In den unterschiedlichen Wissensgebieten bringen die Kinder und Jugendlichen bereits Konzepte mit, die sie in ihrem außerschulischen Kontext erarbeitet haben, und der von der Schule nicht vernachlässigt werden darf.

Es handelt sich darum, dieses Wissen als Sprungbrett zu benutzen und einen dauernden Dialog mit den Kenntnissen der Wissenschaft und der Künste zu provozieren, und dadurch die Aneignung dieser Kenntnisse und der wissenschaftlichen Denkweise sicherzustellen.

Durch die Kenntniss der Wissenschaft und der Künste macht sich die junge Generation komplexere und sozial legitimiertere Kenntnisse zu eigen, denn seit der Renaissance ist ausgehend von Europa das wissenschaftliche Wissen zum dominanten geworden, wobei es das theologische ablöste, dessen soziale Legitimität während des Mittelalter absolut war. Es ist wichtig, zu bemerken, dass die Veränderung in der Ausrichtung des Wissens, von der Theologie zur Wissenschaft, kein isoliertes Ereignis war. Sie stellte die Folge eines Bündels wirtschaftlicher und politischer Faktoren dar, die mit dem wirtschaftlichen und politischen Aufstieg der Bourgeoisie und damit verbunden der abnehmenden politischen Macht der Kirche verbunden sind. Mit anderen Worten, während der Klerus mittel der Theologie regierte, regierte man schließlich in der bürgerlichen Gesellschaft mittels der Wissenschaft.

Es gibt also eine Beziehung zwischen der Wissensform, die in einer bestimmten Zeit als legitimierte betrachtet wird, und der politischen Macht. Je mehr dieses Wissen in der Hand weniger konzentriert ist, um so größer ist die Möglichkeit, dass diese wenigen ohne Gewalt die Mehrheit kontrollieren können. Je mehr dieses Wissen jedoch allen zur Verfügung gestellt wird, desto größer ist die Möglichkeit, dass diese Mehrheit die Macht erobert oder

³² Es handelt sich dabei um ein Angebot innerhalb der Regelschule, das auf Schüler gerichtet ist, die aufgrund leichter mentaler Defizite Lernschwierigkeiten aufweisen und für die aber der Besuch einer Speziialschule nicht gerechtfertigt ist.

kontrolliert. Gramsci (1989b, 244) lenkt die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit, dass die unteren sozialen Schichten Zugang zu dem Wissen der herrschenden Schicht erhalten, um selbst Regierende werden zu können. In diesem Zusammenhang mag auch Umberto Eco's *Der Name der Rose* als Beispiel dienen für die direkte Beziehung zwischen dem legitimierte Wissen einer Epoche und der politischen Macht (das komplexere Wissen, selbst der Theologie, wurde auch innerhalb der kirchlichen Hierarchie vor vielen versteckt, damit einige wenige leichter allen befehlen konnten).

Verteilung ist immer die Verteilung von Reichtum. Der Schule ist es nicht möglich, eine allgemeine Verteilung des materiellen Reichtums zu leisten. Die Verteilung des intellektuellen Reichtums – Merkmal der Schule – ist jedoch ein Weg, um auch materiellen Reichtum zu verteilen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass es reicht, wenn man intellektuellen Reichtum besitzt, werde der materielle als Zugabe sich einstellen. Es bedeutet vielmehr, dass die Aneignung von intellektuellem Reichtum dem politischen Handeln der unteren sozialen Schichten Wege öffnet, indem es sie befähigt, soziale Alternativen für die bessere Verteilung des materiellen Reichtums zu schaffen.

In diesem Zusammenhang muss noch unterstrichen werden, dass das Wissen der Wissenschaft und der Künste allgemein zur Verfügung zu stellen, auch bedeutet, die wissenschaftliche Form zu denken anzubieten. Wenn man einfach die wissenschaftliche Information auf dogmatische Weise anbietet, fügt man den intellektuellen Fähigkeiten wenig hinzu, da die wissenschaftlichen Einzelinformationen angesichts der Dynamik der wissenschaftlichen Entwicklung rasch veralten. Was aber nicht obsolet wird, ist die bestimmte Form zu denken, die die Autonomie des Einzelnen beim Erwerb des Wissens und der Informationen wie der Erarbeitung neuer Informationen und neuen Wissens zulässt. Die Erarbeitung neuen Wissens geschieht nämlich immer auf der Basis bereits internalisierter Kenntnisse.

Das Wissen mit einem Allgemeinheitsanspruch zur Verfügung zu stellen, impliziert, sich nicht an lokale Kenntnisse noch an lokal begrenzte Ansätze zu klammern. Dies bedeutet aber nicht, die direkte Realität des Schülers abzuwerten, sondern einfach die Notwendigkeit, über sie hinaus zu gelangen und dem Schüler das Verständnis zu ermöglichen, dass das Wissen universelle Charakteristiken besitzt. Mit dem Wissen aus einer Perspektive seiner Universalität zu arbeiten, bedeutet, mit der direkte Umgebung des Schülers so umgehen zu können, dass ein Dialog entsteht zwischen dieser Realität und den Kenntnissen, die der

³³ Eine Bildungsform, die sich um Schüler mit so schweren mentalen Defiziten kümmert, dass deren Besuch und Förderung in einer Regelschule nicht ausreicht, um ein Mindestmaß an Autonomie zu erlangen.

Verständnis ermöglichen, aber zugleich auch die Welt erklären. Damit kann die Geschichte des individuellen Lebens jedes Schülers allgemeine Züge annehmen, dann nämlich, wenn man das Gewicht der allgemeinen Geschichte versteht, die dieses individuelle Leben bestimmt.

Was die Konzeptionen des Lernprozesses angeht, hat sich der Rahmenlehrplan Santa Catarinas für einen Historisch-Kulturellen Ansatz entschieden. Es handelt sich dabei um einen verhältnismäßig jungen Ansatz, obwohl sie ein konzeptionelles Erbe enthält, das sie mit verschiedenen, bis in die Antike zurückreichenden Momenten der philosophischen Tradition verbindet.

Diese Konzeption ist in ihrem Ursprung darum bemüht zu verstehen, wie die sozialen Interaktionen bei der Ausbildung der höheren psychologischen Funktionen eine Rolle spielen. Diese werden nicht als biologisch determiniert betrachtet, sondern sind das Resultat eines historischen und sozialen Prozesses. Die von jedem Kind gelebten sozialen Interaktionen sind in dieser Form bestimmend für die Entwicklung dieser Funktionen.

Es gibt unter dieser Perspektive also bei der Ausbildung dessen, was man gemeinhin Intelligenz nennt, einen Unterschied zwischen einem Kind, das in einem intellektuell reichhaltigen sozialen Umfeld lebt, und einem Kind, das in einem intellektuell armen sozialen Umfeld lebt. Damit hört die Fähigkeit, den schulischen Handlungen mehr oder weniger folgen zu können, auf, eine Frage der natürlichen Gabe oder des persönlichen Bemühens zu sein, und wird als eine sozial bestimmte gesehen.

In dieser Perspektive beziehen sich Kind (das Subjekt) und das Wissen (Objekt) durch das Soziale vermittelt aufeinander. Es gibt deshalb keine direkte Beziehung zwischen dem Wissen (als etwas Abstraktem) und dem Kind. Dies ist gleichbedeutend mit der Feststellung, dass das Wissen nicht für sich existiert, sondern immer an etwas menschliches gebunden (sei es ein Mensch oder ein Produkt des Menschen, wie zum Beispiel ein Buch, ein Apparat, eine soziale Struktur). Hinsichtlich der schulischen Bildung erhalten Schule und Lehrer die Funktion von Vermittlern zwischen dem historisch angehäuften Wissen und dem Schüler. Ein Vermittler zu sein, bedeutet allerdings, sich dieses Wissen einerseits angeeignet zu haben und gleichzeitig offen zu sein für neue Aneignungen und Ausarbeitungen, die es möglich machen, zu einer immer größeren Komplexität der Konzepte zu gelangen, mit denen man arbeitet.

Das pädagogische Handeln, das es den Schülern ermöglicht, in ihrer Entwicklung und ihrem Lernprozess Fortschritte zu machen, ist in dieser Perspektive die Handlung, die der Schüler mit der Hilfe des Gegenübers ausführen kann, um sie nach und nach selbst auszuführen. Die Zeit, die der Schüler in der Schule ist, dafür zu nutzen, um mit ihm etwas

auszuführen, was er schon kann, ohne ihn zu etwas neuem herauszufordern, ist gleichbedeutend mit Zeitverschwendung, da die Wiederholung des Selben nicht zum Wissen hinzufügt, das bis zu diesem Moment bereits erarbeitet oder angeeignet wurde. Den Schüler dazu zu zwingen, Fragen zu bearbeiten, mit denen er keinerlei Vertrautheit besitzt, bewirkt in ihm nicht nur eine ablehnende Haltung, sondern bringt auch die immanente Schwierigkeit mit sich, wie man mit etwas total Fremden arbeiten kann.

Es muss unterstrichen werden, dass das Wissen, wie man etwas tut, – auf seinem Weg von der Hilfe durch den Anderen zur Fähigkeit, es selbst zu tun – zumindest zwei grundlegende Probleme impliziert. Das erste besteht darin, zu berücksichtigen, dass Tun in der Schule in erster Linie ein intellektuelles Tun ist. Dies ist wichtig zu erwähnen, denn in Brasilien ist aufgrund der linguistischen Eigenart der portugiesischen Sprache das Verb „Handeln“ eng an ein manuelles, praktisches, zweckgebundenes Tun gebunden, was eben in der Schule überwunden werden muss. In dieser Sichtweise bedeutet, etwas tun zu können, grundsätzlich auf autonome Weise mit bestimmten Konzepten umgehen zu können, ohne bei dieser Aktivität gelenkt zu werden. Das zweite besteht darin, dass dieser Weg durch einen ausgesprochen aktiven, wenn auch durch den anderen angeleiteten Prozess gekennzeichnet wird. Mit anderen Worten, selbst wenn der Lehrer dafür verantwortlich ist, den Schüler auf dem Weg anzuleiten, der ihn zur Aneignung von Konzepten und schließlich zu deren Erarbeitung führt, so wird dieser Prozess vom Schüler selbst aktiv ausgeführt. Der Schüler kann diesen Prozess nicht an Stelle des Schülers ausführen. Er besitzt deshalb die Verantwortung, den Schüler dahingehend zu motivieren, dass er diese Aneignung und Ausarbeitung selbst will und Schritte dazu unternimmt.

Im Rahmen dieser Konzeption des Lernprozesses erhält der pädagogische Prozess eine klarer herausgestellte ethische Dimension als in vielen anderen Konzeptionen. Die Konzeptionen, die es zulassen, die Schüler in lernfähige und lernunfähige zu klassifizieren, können oftmals die Schule dazu bringen, die Verantwortung für das Schulversagen der Natur oder dem individuellen Bemühen anzulasten. In dem Maße, in dem die historisch-kulturelle Konzeption alle für lernfähig hält und die von den Kindern und Jugendlichen aufgebauten Beziehungen und sozialen Interaktionen als für den Wissenserwerb wichtige Faktoren ansieht, enthält dagegen das Bewusstsein von der ethischen Verantwortung der Schule für den Lernprozess aller, da sie bevorzugte Gesprächspartnerin in den sozialen Interaktionen aller Schüler ist.

8 Eine kurze Analyse der Schulleistungen in Santa Catarina 1995-1999

8.1 Im Lehr-Lernprozess

Um die schulischen Leistungen in Santa Catarina in den letzten Jahren hinsichtlich des Bildungsstandes zu analysieren, erachten wir es für angemessen, keine Daten zu verwenden, die vom Bundesstaat selbst erhoben worden sind. Wir sind der Meinung, dass nur von externer Seite erhobene Daten sichere und vorurteilsfreie Informationen zur Verfügung stellen, was das Risiko einer geschönten Darstellung der Bildungsrealität deutlich verringert.

Im folgenden stützen wir uns bei unserer Analyse einiger Bildungsindikatoren im Bundesstaat Santa Catarina auf eine bundesweit durchgeführte Untersuchung der Bundesregierung. Wir vergleichen dabei konstante, bundesweit erhobene Indikatoren der Jahre 1995 und 1999. Die Wahl dieser beiden Jahre geschah aufgrund zweier Faktoren: es handelt sich um zwei Jahre, die zeitlich in die Nähe der Erarbeitung und Umarbeitung des Rahmenlehrplans von Santa Catarina fallen, und in denen die Bundesbildungsministerium die Prüfungen innerhalb des Systems zur Bewertung der Grundschulbildung (im folgenden: SAEB - Sistema de Avaliação de Educação Básica) durchführte.

Wir wollen damit nicht behaupten, dass die positive Entwicklung, die für den Zeitraum von 1995 bis 1999 auszumachen ist, allein eine Konsequenz der Umsetzung, Revision und Umarbeitung des Rahmenlehrplans darstellt. Aber wir vertreten die Meinung, dass der zitierte Prozess einen entscheidenden Einfluss auf diese Entwicklung hatte, aufgrund der Veränderungen, die er im gesamten Lehrkörper des Staats auslöste.

Das SAEB wurde 1993 begonnen. Die Daten dieses Jahres werden von uns nicht berücksichtigt, denn erst ab 1995 übernahm das Bildungsministerium Parameter, die von da an konstant blieben. Aufgrund der verwendeten, unterschiedlichen Parameter können die Daten von 1993 nicht dazu dienen, Vergleiche mit den in den folgenden Jahren durchgeführten Untersuchungen anzustellen.

Bevor wir jedoch die jeweiligen Daten zu den Schulleistungen der Jahre 1995 und 1999 vorstellen, halten wir es für sinnvoll, kurz das SAEB als ein System zu charakterisieren, das die Grundschulbildung in Brasilien innerhalb festgelegter Parameter bewertet.

Das SAEB entstand, weil das brasilianische Bildungsministerium der dauerhaften Verbesserung der Grundschulbildung eine große Bedeutung zumaß. Es wurde ab 1990 vom Nationalen Institut für Bildungsbezogene Analysen und Forschungsvorhaben (INEP) umgesetzt, einem an das Bildungsministerium gebundene Organ. Es hatte die bis dato

umfassendste und vollständigste Erhebung, Systematisierung und Auswertung von Daten hinsichtlich der Grund- und Mittelschule zum Ziel.

Die im Rahmen dieser Erhebung gesammelten Informationen erlauben es dem Bundesministerium, den staatlichen Ministerien und den Einrichtungen auf städtischer und Gemeindeebene Aktionen zu definieren, die auf die Korrektur von dabei ausgemachten Schwächen und Schief lagen abzielen, indem sie auf ihren jeweiligen Niveaus und Zuständigkeiten ihre technische und finanzielle Unterstützung für eine Verbesserung der Bildungschancen und der Unterrichtsqualität einsetzen.

Um Daten zu sammeln und Informationen sowohl zu den Leistungen des Schülers und den damit verbundenen Faktoren als auch zu den Bedingungen, unter den der Lern- und Lehrprozess abläuft, zu erbringen, benutzt das SAEB methodologische Verfahren, die deren Verlässlichkeit garantieren und eine umfassend Behandlung der Inhalte und Fertigkeiten (in ihren jeweils unterschiedlichen Komplexitätsstufen) auf allen untersuchten Jahrgangstufen erlauben. Seit 1995 werden dieselben Kriterien angewendet, so dass eine bestimmte durchschnittliche Punktzahl aus dem Jahr 1995 den gleichen Wert in den Jahren 1997, 1999 oder den folgenden Jahre besitzt, solange keine Veränderung in den Kriterien ihrer Produktion vorgenommen wurde.

Die Elemente der Prüfungen sind auf der Basis von Matrixen des SAEB erstellt. Diese Matrixen sind das Produkt einer breiten, bundesweiten Befragung zu den in den brasilianischen Grund- und Mittelschulen behandelten Inhalten. Sie enthalten Überlegungen von Lehrern, Forschern und Wissenschaftlern zu jedem Gebiet, das geprüft werden soll. Bei der Erarbeitung diese Matrixen entschieden sich die Techniker des Instituts INEP und ihre Berater dafür, Beschreibungselemente zu definieren, die entworfen und formuliert wurden, mittels der einzelnen Prüfungselemente die unterschiedlichen Leistungsstände der Schüler feststellen zu können.

Bei jeder Untersuchung werden neben Prüfungen auch kontextualisierende Fragebögen ausgegeben, die es zulassen, die Charakteristiken der Schule, des Direktors, des Lehrers, der Lerngruppe und der Schüler kennenzulernen, die an dieser Untersuchung teilnahmen. Es ist wichtig, dass der Erhebung von Daten zu sozio-kulturellen Informationen der Schüler Bedeutung beigemessen wird, was darauf hinweist, dass das Bildungsministerium davon ausgeht, dass die Schulleistungen des Schülers auch ausgehend von seinem sozio-kulturellen Kontext erklärt werden müssen.

Die Schulen und Lerngruppen, die an diesem Bewertungsverfahren teilnehmen, werden aleatorisch ausgewählt, aber die Wahl gehorcht regionalen Verteilungskriterien und

solchen des Schulsystems (staatlich und privat). Weil es sich um eine stichprobenartige Untersuchung handelt, repräsentiert jeder Schüler, Lehrer oder Direktor, der daran teilnimmt, Tausende von gleichgestellten Bezugsgrößen. Wenn die Resultate der Untersuchung veröffentlicht werden, können die Identitäten der daran teilgenommenen Schüler, Lehrer, Direktoren und Schulen nicht identifiziert werden.

Man berücksichtigte auch, dass die bewerteten Schüler aus verschiedenen Altersstufen kommen und eine unterschiedliche Zahl an Schuljahren hinter sich haben, deshalb unter dem angewendeten Modell verschiedene Kompetenzstufen zur Bearbeitung verschiedener Inhalte besitzen. Diese Kompetenzen werden durch verschiedene Fähigkeiten objektiviert, die durch die Antworten der Schüler auf die Fragen der Untersuchungsbögen einer bestimmten Jahrgangsstufe deutlich werden. In der Arbeit mit diesen Konzepten glaubt das System, das Wissen des Schüler verifizieren zu können, nämlich aufgrund der ihm eigenen Etappen in seinem Entwicklungsprozess.

Es ist dabei wichtig hervorzuheben, dass die Prüfungen des Systems zur Bewertung der Grundschulbildung (SAEB) nicht Inhalte bewerten, oder anders gesagt, sie beschränken sich nicht darauf, die Menge der angeeigneten Lerninhalte in jeder der untersuchten Schulfächer zu bewerten. Sie konzentrieren sich darauf, die Leistung des Schülers beim Gebrauch kognitiver Kompetenzen³⁴, zu bewerten, zu deren Erwerb die Aneignung schulische Lerninhalte beitrug. Dies lässt sich an den Prüfungen in Portugiesisch anschaulich darstellen. In diesen wurden nicht die Grammatikkenntnisse bewertet, die die Schüler auswendig gelernt hatten. Stattdessen basierten die Fragen darauf, die Fähigkeit der Schüler zu messen, sich in unterschiedlichen Situationen sprachlich ausdrücken zu können. In den Mathematikprüfungen wurden nicht die arithmetischen Kenntnisse bewertet, sondern die Fähigkeit, mathematische Konzepte in realen Lebenssituationen zu benutzen.

Um den theoretischen Rahmen kurz zu behandeln, von dem das SAEB seine Untersuchung strukturiert, möchten wir den Text des SAEB selbst sprechen lassen:

Die gegenwärtigen kognitiven Theorien weisen darauf hin, dass kennen bedeutet, Bedeutungen herzustellen, das heißt, dem, was man lernt, eine reale Bedeutung zuzuweisen. Die Bedeutung wird ausgehend von den Beziehung, die jedes

³⁴ **Kognitive Kompetenzen:** verschiedene strukturelle Modalitäten der Intelligenz, die bestimmte Operationen beinhalten, die das Subjekt benutzt, um Beziehungen zu und zwischen physischen Objekten, Konzepten, Situationen, Phänomenen und Personen herzustellen. Die instrumentellen Fähigkeiten beziehen sich in spezifischer Weise auf den Bereich des Handlungswissens und gehen direkt auf das strukturelle Niveau der bereits erworbenen Kompetenzen zurück, die sich in Fähigkeiten verwandeln. Man versteht darunter das "Vermögen, wirksam in einer bestimmten Situation zu handeln, und sich dabei auf Kenntnisse zu stützen ohne auf diese beschränkt zu sein." ("*capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles*") (PERRENOUD, 1993 in www. Inep.gov.br).

Individuum zwischen dem Wissensgegenstand und den Informationen, die es bereits darüber besitzt, hergestellt. Es handelt sich um einen Prozess, bei dem neue Bedeutungen aus bereits existierenden Kenntnissen aufgebaut werden, was eben heißt, aus zuvor aufgebauten Bedeutungen. Lehren bedeutet angemessene Situationen zu organisieren, die den Schüler helfen, diese Bedeutungen aufzubauen.

Das Wissen ist darum nicht etwas, das außerhalb des Individuums sich situiert und das es einfach aufnimmt. Noch ist es etwas, das es unabhängig von seiner Realität und den anderen Individuen aufbaut. Der Lernprozess wird durch zwei grundlegende Faktoren gekennzeichnet: die bereits zuvor vom Individuum aufgebauten Schemata und die Interaktion mit der physischen und sozialen Umwelt.

Verschiedene Aspekte können den Aufbau von Kenntnissen beeinflussen: die strukturelle Organisation von bereits erworbenen Kenntnissen und die Art und Weise, in der neue Kenntnisse erworben werden (MEC/INEP/SAEB, 1995, 23)

Die in Abständen von zwei Jahren von Beginn der Untersuchungen an analysierten Fächer sind Portugiesisch und Mathematik. Die untersuchten Jahrgänge sind jeweils die Abschlussjahrgänge eines Schulzykluses, das heißt: die 4. Jahrgangstufe für die Grundschule, die 8. Jahrgangstufe der Grundschule, und das 3. Kollegstufenjahr der Mittelschule.

Nach der Darstellung des Bewertungssystems, das die folgenden Daten produzierte, gehen wir nun zu ihrer Analyse über. Die Darstellung der Daten erfolgt durch Tabellen und Graphiken, die von kurzen erklärenden Texten begleitet werden. Als qualitative Analysekatoren betrachten wir das Verständnis des Lernprozesses; das Verständnis der jeweils untersuchten Schulfächer; das Untersuchungsobjekt; und die Methodologie jedes einzelnen der untersuchten und im Rahmenlehrplan Santa Catarinas aufgeführten Schulfächer, da diese Kriterien unserer Meinung nach es ermöglichen, die Leistungen der Schüler Santa Catarinas in dem Bildungstest SAEB zu verstehen. Zwecks größerer Klarheit wird jedes Fach einzeln dargestellt und qualitativ analysiert.

8.1.1 Portugiesisch

In den folgenden Tabellen und Grafiken weisen wir die in den Jahren 1995 und 1999 in der 4. und 8. Klasse im Durchschnitt erreichten Leistungen für das Fach Portugiesisch aus. Dabei vergleichen wir diese Werte Santa Catarinas mit den bundesweit erreichten Werten.

TABELLE I

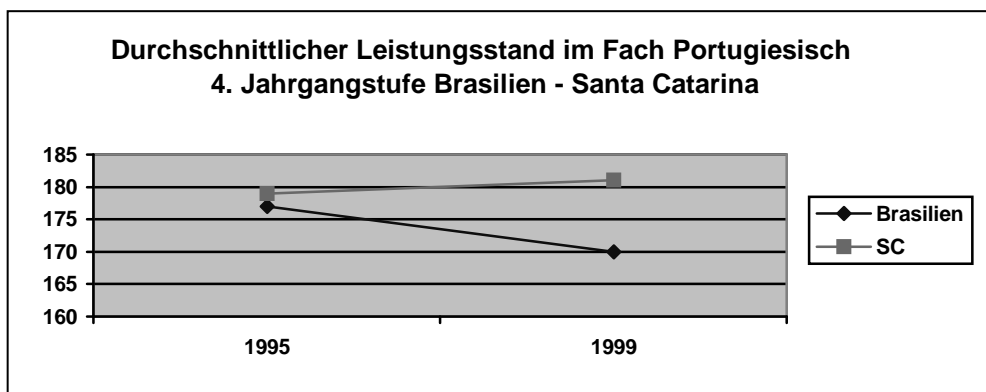
**Durchschnittliches Leistungsniveau in Portugiesisch und Mathematik –
Grundschule Brasilien – Santa Catarina**

	4. Schuljahr		8. Schuljahr	
Jahre	1995	1999	1995	1999
BRAS.	177	170	252	233
SC	179	181	253	242

QUELLE: BRASIL/MEC/INEP/SAEB

Um diese Daten besser lesen zu können, haben wir sie in einer Grafik dargestellt:

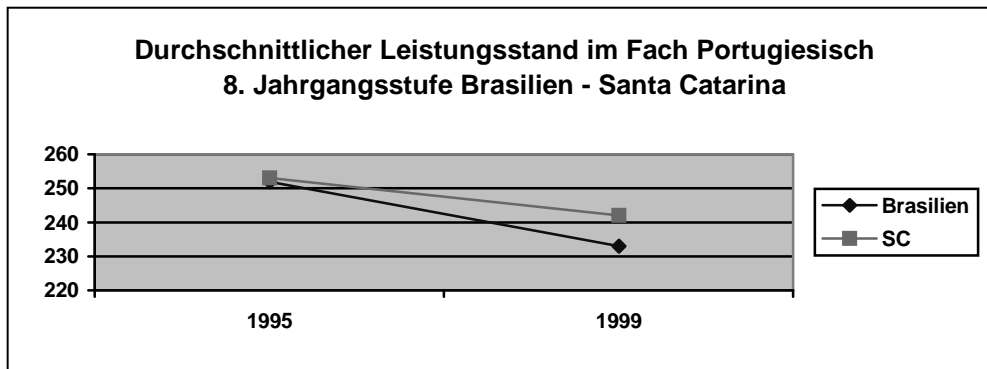
GRAFIK I



QUELLE: BRASIL/MEC/INEP/SAEB

Aus der oben dargestellte Graphik können wir entnehmen, dass das durchschnittliche Leistungsniveau im vierten Grundschuljahr für das Fach Portugiesisch auf nationalem Niveau in der Untersuchung des SAEB von 177 auf 170 Punkte gefallen ist, während im gleichen Zeitraum unter den bewerteten Schülern im Bundesstaat Santa Catarina der mittlere Leistungsstand von 179 auf 181 Punkte anstieg. Dies bedeutet in anderen Worten, dass die Schulleistungen der Schülern an den staatlichen Schulen in Santa Catarina im Fach Portugiesisch über denen lag, die in Brasilien als ganzes erzielt wurden, und dies im 4. Schuljahr der Grundschule, mit dem die Schüler einen Schulzyklus abschließen und theoretisch im Besitz der die verschiedenen Wissensgebiete begründenden Konzepte sein sollten.

GRAFIK II



QUELLE: BRASIL/MEC/INEP/SAEB

Was die 8. Jahrgangsstufe der Grundschule betrifft, verringert sich zwischen 1995 und 1999 der mittlere Leistungsstand im Fach Portugiesisch sowohl in Gesamtbrasilien als auch in Santa Catarina. Man erkennt jedoch, dass in Santa Catarina die Punktezahl von 253 auf 242, also um 11 Punkte, absinkt, während in ganz Brasilien sie von 252 auf 233, also um 19 Punkte absinkt.

In beiden Fällen liegen die Leistung in Santa Catarina über denen im gesamten Land, was auf bestimmte, bundesstaatspezifische Variablen hinweist, die ihm diese unterschiedlichen Leistungen ermöglichen.

Um die Resultate des SAEB-Tests qualitativ zu analysieren, greifen wir auf das Verständnis und die Darlegungen zurück, die sich bezüglich des Faches Portugiesisch im Rahmenlehrplan Santa Catarinas finden.

Da der gesamte Rahmenlehrplan auf der historisch-kulturellen Theorie aufbaut, bemühte man sich auch hinsichtlich der einzelnen Fächer, deren Bezugsrahmen in diese Theorie einzubetten. Was das Fach Portugiesisch angeht, griff man deshalb auf die theoretischen Grundlegungen des dialogischen Ansatzes bei Bakhtin (1895-1975) zurück.

Als qualitative Analysekategorien betrachten wir a) das Verständnis des Lernprozesses; b) das Sprachverständnis; c) das Untersuchungsobjekt; und d) die Methodologie, da diese Kriterien unserer Meinung nach es ermöglichen, die Leistungen der Schüler Santa Catarinas in dem Bildungstext SAEB zu verstehen.

a) das Verständnis des Lernprozesses: im Rückgriff auf den historisch-kulturellen Ansatz, der innerhalb des gesamten Rahmenlehrplans als Leitfaden des Unterrichtsprozesses benutzt wurde, versucht der Lehrplan für das Fach Portugiesisch einen deutlichen Bruch mit

den traditionellen Lernvorstellungen im brasilianischen Schulwesen durchzusetzen, nach denen Wissenserwerb kaum ein aktiver Prozess, sondern eine Frage der Wissensvermittlung ist. Der Lehrplan versucht bei den Lehrern eine neue Einstellung zu etablieren, die eine neue Beziehung zwischen Lehrern und Schülern begleitet. Zum besseren Verständnis dienen die Aussagen des folgenden Textausschnittes:

Das Verständnis für das interaktive Prinzip und dessen Übernahme sollte zu einer Reihe von Haltungen führen, die dem pädagogischen Prozess eine neue Richtung geben: dem Schüler zuhören; zulassen, dass er seinen Standpunkt ausdrückt und verteidigt; sich für dessen Lebensgeschichte interessieren; ihn nicht dazu zu zwingen, über ein Thema zu sprechen oder zu schreiben, das er nicht beherrscht; keine rigiden Arbeitsmodelle hinsichtlich der Aufgabenstellungen durchsetzen; zulassen, dass die Schüler sich selbst analysieren und korrigieren wann immer und so oft es nötig ist; kollektive Aufgabenstellungen durchführen, die eine wechselnde Rollenverteilung erfordern; ein Gleichgewicht zwischen schriftlichen und mündlichen Übungen herstellen; die Schüler mit neuartigen Problemen konfrontieren, auf die eine Antwort zu finden eine Herausforderung darstellt; zulassen, dass die Schüler durch eigene Denkanstrengung vergleichen, kontrastieren, verallgemeinern, konkretisieren, Ähnlichkeiten entdecken; zulassen, dass die Schüler selbst Forschungen anstellen und schöpferisch werden und dabei schließlich und endlich selbst ein wenig zum Lehrer werden. (Santa Catarina, 1998, p. 63)³⁵.

b) das Sprachverständnis: im Rahmen des Bakhtinschen Sprachverständnisses wird die Sprache als wesentlich interaktiv und dialogisch aufgefasst. Diese Auffassung setzt sich deutlich von zwei anderen, auch im Schulalltag weit verbreiteten Sprachverständnissen ab: zum einen der abstrakte Objektivismus, der „die Sprache als ein System autonomer Formen versteht, denen das Subjekt sich zu unterwerfen hat.“³⁶ (Ibid, p. 59), und dem individualistischen Subjektivismus, der die Sprache versteht als „einen individuellen

³⁵ *Ora, a compreensão e adoção do princípio interacional deve levar a uma série de atitudes que devem redirecionar o processo pedagógico: escutar o aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; interessar-se pela história de sua vida; não obrigá-lo a falar ou escrever sobre um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para a realização de tarefas; aceitar interpretações ou leituras adequadas; permitir que ele se leia e se corrija quando e quantas vezes necessário; realizar tarefas coletivas com distribuição e revezamento de papéis; equilibrar as tarefas de escritura com outras tantas de caráter oral; apresentar problemas inovadores para que a resposta seja buscada como desafio; permitir que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças através de sua própria atividade mental; permitir que ele pesquise e crie, enfim — e criar é ser também um pouco professor*

³⁶„[...] compreende a língua como um sistema de formas autônomas, às quais o sujeito deve submeter-se.”

Ausdruck und schöpferischen Akt, der allein im Entstehungsmoment seiner Äußerung legitimiert ist“ (ibid).³⁷

Um dieses Sprachverständnis in der Unterrichtspraxis zu verwirklichen, muss man die Sprache in ihren vielfältigen sozialen Zusammenhängen behandeln, was eben gerade darauf ausgerichtet ist, nicht eine bestimmte linguistische Varietät (nämlich die gebildete) als Norm auf Kosten der anderen, von Schülern gesprochenen Dialektvariationen durchzusetzen. Es handelt sich darum, dem Schüler den Zugang zu der gebildeten Norm zu ermöglichen, die man als Konvention im Sprachgebrauch von Behörden benutzt, ohne dass er damit die anderen, in privaten Zusammenhängen benutzten, Sprachvarianten aufhören müsste zu sprechen.

Diese Praxis setzt die historisch-kulturelle Perspektive des Lernprozesses voraus, und erfordert eben, dass den Schülern eine Stimme gegeben wird, damit diese sich in den unterschiedlichen Sprachvarianten ausdrücken können und durch den praktischen Gebrauch eines pädagogisch organisierten Sprachgebrauchs, ihren Erfolg beim Gebrauch der Sprache in privaten und öffentlichen Situationen verbessern.

c) das Untersuchungsobjekt: einen Text als Studienobjekt einzusetzen, impliziert, ihn als Produkt einer realen diskursiven Aktivität zu verstehen, die sich „als die Gesamtheit bestimmter kohärenter linguistischer Äußerungen begreifen lässt, die zu einem bestimmten Moment und Zeitpunkt ausgeführt wird; der Aufbau einer solchen Äußerung ist an bestimmte Normen geknüpft, die in erster Linie eine bestimmte Zahl an Textsorten in der betrachteten Sprachgemeinschaft etablieren. Auf diese Weise enthält ein Text Verweise auf die Kulturgeschichte eines Volkes“ (ibid, S.79)³⁸ Durch dieses Verständnis wird eine alte Praxis überwunden, nämlich die aus einer strukturalistischen Tradition des Sprachunterrichts stammende Gewohnheit, grammatische Regeln auswendig lernen zu lassen. Stattdessen wird die Sprache nun als etwas Lebendiges gelehrt, als ein Prozess der aus dem Gebrauch der Sprache im sozialen Miteinander und beim Aufbau einer materiellen Lebensbasis herrührt – kein einheitliches Phänomen, sondern eines mit dialektalen und anderen Gebrauchsvarianten, seien diese öffentlich oder privat.

d) Methodologie: die im Rahmenlehrplan für das Fach Portugiesisch vorgeschlagene Unterrichtsmethodik ist ebenfalls im historisch-kulturellen Verständnis des Lernprozesses verankert. Sie betont die Sprach- und Hörprozesse und die Lese-Schreib-Prozesse. Dabei ist

³⁷ “[...] expressão individual, ato criador só legitimado na circunstância imediata de sua enunciação.”

³⁸ “[...] como um conjunto de enunciados com certa configuração lingüística e certa coerência, e emerge sempre em dado momento e espaço; sua construção é condicionada a normas, que estabelecem em primeiro

sie bemüht, die Schüler als aktive Subjekte in den Lernprozess zu integrieren und die Sprache als ein Wissensfeld zu behandeln, das sich die Schüler im praktischen Umgang aneignen, indem sie sich diese in realen, in den Klassenraum übertragenen, Gebrauchssituationen aneignen. Aus dieser Perspektive konzentriert sich der Lehr-Lernprozess nicht mehr auf das grammatische Regelwerk, ohne dabei dessen Studium zu vernachlässigen, da die grammatischen Regeln durch die Beobachtung und Analyse von Regelmäßigkeiten in einem Text erworben werden, der als Ganzes zum Zentrum des Lernprozesses gemacht wurde. Im Rahmenlehrplan ist dazu festgehalten:

*Aus dieser Perspektive kann man die verschiedenen Aspekte (oder Inhalte) der Grammatik behandeln, nämlich ausgehend von ihrer Funktion in den Texten – die dabei von den Schülern selbst stammen können. Unter sachgerechter Anleitung wird der Schüler befähigt, **Mikrogrammatiken** herauszuarbeiten, oder anders gesagt, durch Vergleiche, das Entdecken von Ähnlichkeiten und Unterschieden erarbeitet er Teilgrammatiken bestimmter Phänomene: Konkordanz, Genus und Numerus, Anstatt zuerst Regeln zu „lernen“, danach Beispiele zu suchen und fixierende Übungen durchzuführen, wird der Schüler die Aufgabe von der anderen Seite her beginnen:: indem er beobachtet, wie bestimmte Elemente funktionieren, Hypothesen zur Regelmäßigkeit erstellt und diese dann testet. Dabei wird er Reflexionen anstellen und mit den Kollegen und dem Lehrer zusammenarbeiten – alle werden kooperieren und gemeinsam Wissen produzieren. (ibid, p. 70).³⁹*

Die theoretisch-methodologische Ausrichtung des Rahmenlehrplans von Santa Catarina wurde in den Jahren seit ihrer erstmaligen Anwendung von einer beträchtlichen Anzahl von Lehrern übernommen, je nach deren Verständnis. Im Fach Portugiesisch bedeutet eine an den Rahmenlehrplan angelehnte Unterrichtspraxis, dass Unterrichtsergebnisse erzielt werden, die weniger das Auswendiglernen grammatischer Regeln ins Zentrum stellen als vielmehr eine größere Kompetenz beim Sprachgebrauch in realen Situationen.

lugar determinado número de gêneros na comunidade considerada. Assim, ele carrega as marcas da história cultural de um povo.”

³⁹ *“É nessa perspectiva que se pode abordar os vários aspectos (ou conteúdos) da gramática, a partir do seu funcionamento nos textos — que podem ser dos próprios alunos. Devidamente conduzido, o aluno será capaz de deduzir **microgramáticas**, ou seja, de elaborar, através de comparações, aproximações e diferenças, gramáticas parciais de certos fenômenos: concordância, gênero, número, compatibilidades e incompatibilidades semânticas. Em vez de começar “aprendendo” regras, depois procurando exemplos e realizando exercícios de “fixação”, ele iniciará a tarefa pela outra ponta: observando o funcionamento de certos elementos, hipotetizando regularidades e testando-as. Para isto, ele fará a sua reflexão e trabalhará com os colegas e o professor — e todos estarão, em colaboração, produzindo conhecimento.”*

Man kann also schlussfolgern, dass die im Fach Portugiesisch im Vergleich mit anderen Bundesstaaten besseren Leistungen der Schüler Santa Catarinas im Rahmen des SAEB-Tests direkt mit dem durch den Rahmenlehrplan eingeführten pädagogischen Prozess zusammenhängen. Dieser Zusammenhang gerade ist ein Untersuchungsobjekt dieser Studie.

Die Leistungen des Vergleiches zwischen Brasilien und Santa Catarina bezüglich des Faches Mathematik können der folgenden Tabelle und Grafik entnommen werden. Da es sich um denselben Untersuchungszeitraum wie im Fach Portugiesisch handelt, lassen sich darin die von unabhängiger Seite gemessenen Leistungen eines größeren Zeitraums erkennen.

8.1.2 Matematik

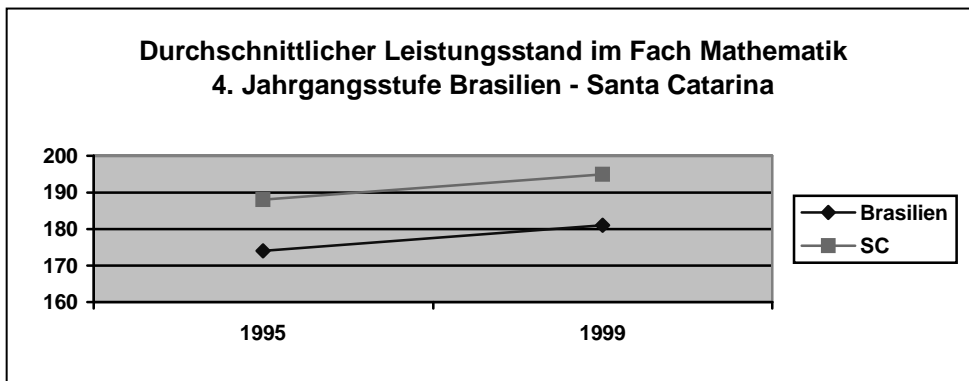
Die in Brasilien und in Santa Catarina in der 4. und 8. Klasse im Fach Mathematik erreichten Leistungen lassen sich als Vergleichsgrößen den folgenden Tabellen und Grafiken entnehmen. Es wird der gleiche Zeitraum wie im Fach Portugiesisch untersucht, so dass es möglich ist, durch eine unabhängige Untersuchung über einen längeren Zeitraum hinweg einen Eindruck von den Leistungen zu gewinnen.

TABELLE II
Durchschnittliches Leistungsniveaus der Jahrgänge in Mathematik –
Grundschule Brasilien – Santa Catarina

	4. Schuljahr		8. Schuljahr	
JAHRE	1995	1999	1995	1999
BRA	174	181	253	246
S.				
SC	188	195	256	265

QUELLE: BRASIL/MEC/INEP/SAEB

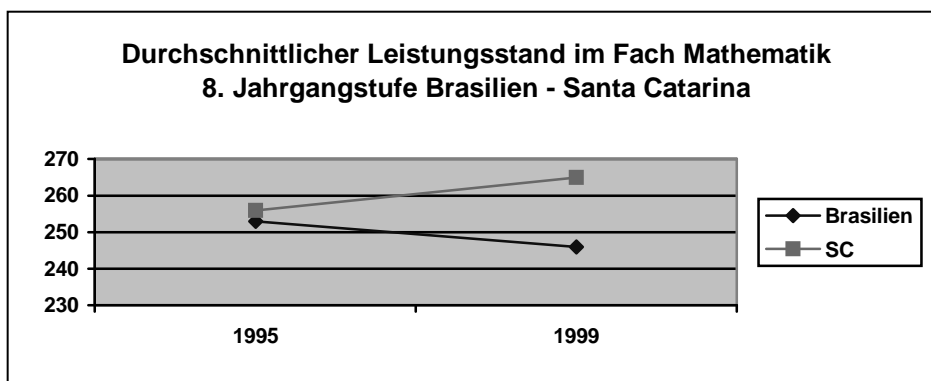
GRAFIK III



QUELLE: BRASIL/MEC/INEP/SAEB

Hinsichtlich der 4. Jahrgangsstufe der Grundschule verbesserte sich zwischen 1995 und 1999 das mittlere Leistungsniveau sowohl im ganzen Land wie im Bundesstaat um jeweils 7 Punkte, in Brasilien von 174 auf 181, in Santa Catarina von 188 auf 195.

GRAFIK IV



QUELLE:BRASIL/MEC/INEP/SAEB

In der 8.Jahrgangsstufe der Grundschule verringerte sich auf nationalem Niveau zwischen 1995 und 1999 die Punktzahl um 9 Punkte von 253 auf 246 Punkte. Im gleichen Zeitraum verbesserte sich die Punktzahl für den Bundesstaat Santa Catarina um 9 Punkte von 256 auf 265 Punkte.

Um die Resultate des SAEB-Tests qualitativ zu analysieren, stützen wir uns auf im Rahmenlehrplan Santa Catarinas für das Fach Mathematik dargelegten Ansätze und

Handreichungen. Wie in den anderen Fächern auch bemühte man sich für das Fach „Mathematik“ um einen Ansatz, der in kohärenter Form die mathematische Ausbildung mit dem historisch-kulturellen Bildungsverständnis verbindet.

Wie schon bezüglich des Faches Portugiesisch benutzen wir folgende Analysekatoren: a) das Verständnis des Lernprozesses; b) das Mathematikverständnis; c) das Untersuchungsobjekt; und d) die Methodologie.

a) Das Verständnis des Lernprozesses: in den Darlegungen zum Fach Mathematik bekennt sich der Rahmenlehrplan deutlich zu der historisch-kulturellen Konzeption als entscheidende Referenz zum Verständnis des Lernprozesses, und entwickelt dabei Wege für den Lehrer, wie er seine Unterrichtsaktivitäten organisieren kann. Elemente, die auf dieses Verständnis des Lernprozesses verweisen, findet man in dem Vorschlag, das bereits vorhanden Wissen der Schüler als Ausgangspunkt zu nehmen, als Ausdruck des realen Entwicklungsstandes, um davon ausgehend die Aktivitäten zu organisieren, die den Schüler dazu bringen, sich die systematischen Kenntnisse des Faches anzueignen; auch die Betonung interaktiver Aktivitäten, bei den Lehrer und Schüler wie die Schüler untereinander in ständigem Wissensaustausch miteinander stehen, weisen in diese Richtung.

Das Unterrichtsverständnis wird insbesondere deutlich, wo der Text des Rahmenlehrplans über die Funktion des Lehrers spricht.

“Der Lehrer hat die wichtige Funktion, zwischen dem Wissen, das historisch erworben und dabei systematisiert wurde, und demjenigen, das vom Schüler in außerschulischen Situationen entwickelt wurde, zu vermitteln. Das für den Schüler sozial relevante Wissen ist jenes, das seine kognitiven Fähigkeiten entwickelt, das es erlaubt, Bedeutungen herzustellen, Beziehungen zu etablieren, zu begründen, zu analysieren und schöpferisch zu werden. [...] die Funktion des Lehrers als eines der Ausbildung mündiger Bürger verpflichteten Mittlers im Lehr-Lernprozesses besteht darin, im Klassenraum Situationen zu produzieren, die es erlauben, eine kritische Haltung gegenüber Wissensformen einzunehmen, die historisch innerhalb und außerhalb der Mathematik angesiedelt wurden. Diese geschieht durch einen Prozess, bei dem in interaktiver Arbeit durch Erforschen schließlich Bedeutungen aufgestellt werden” (ibid, S. 111).⁴⁰

⁴⁰ “O professor tem a função fundamental de ser o mediador entre o conhecimento historicamente produzido e sistematizado e aquele adquirido pelo aluno em situações que não envolvam a atividade na escola. O conhecimento socialmente relevante para o aluno é aquele capaz de desenvolver suas capacidades cognitivas, que permite produzir significados, estabelecer relações, justificar, analisar e criar [...] a função do professor, enquanto mediador no processo ensino-aprendizagem, comprometido com a construção da cidadania do aluno, consiste em criar, em sala de aula, situações que permitam estabelecer uma postura crítica e reflexiva perante o

b) das Mathematikverständnis: im Rahmenlehrplan von Santa Catarina wird Mathematik als ein Fach verstanden, in dem mathematische Bildung vermittelt wird, was impliziert, dass ein Verständnis von Mathematik überwunden wird, nach dem sie als eine Wissenschaft mit fertigem Regelwerk darstellt, das von den Schülern übernommen werden muss. Natürlich geht es nicht darum, die wissenschaftlichen Konzepte in der Mathematik abzuwerten, sondern man versucht diese dadurch zu erarbeiten, indem man von mathematischen Konzepten aus der Lebenswelt der Schüler ausgeht, wie man auch die Beziehung der Mathematik zu anderen Wissenschaften berücksichtigt. Dadurch wird die Wissensproduktion ein lebendiger Prozess.

Nach den Ausführungen des Rahmenlehrplans zum Fach Mathematik wird die mathematische Bildung

“als eine politisch-ideologische Haltung bei demjenigen verstanden, der Mathematik zu unterrichten sich anschickt, was eben das Verständnis beinhaltet, dass alle das Recht besitzen, sich systematisierte mathematische Konzepte anzueignen, und dass es Pflicht der Schule ist, diese allen zur Verfügung zu stellen. Um die Lernenden mathematisch zu bilden ist es notwendig aus verschiedenen Bereichen der Wissenschaft wie Geschichte, Psychologie, Soziologie, Philosophie, und Anthropologie jene theoretischen und konzeptionellen Elemente auszuwählen, die das pädagogische Handeln unterstützen werden. [...] Nach historisch-kulturellem Verständnis kann die Mathematik nicht als ein abgeschlossener Wissensbereich betrachtet werden oder als ein Verbund von Techniken und Algorithmen, wie sie der traditionelle, auf Formeln ausgerichtete Unterricht begreift. Im Gegenteil, die Mathematik sollte als ein lebendiges, dynamisches Wissen verstanden werden, das unter historischen Bedingungen in verschiedenen Gesellschaften geschaffen wurde und in einigen Kulturen mittels einer eigenen Symbolsprache systematisiert und organisiert wurde, wobei die konkreten Bedürfnisse der Menschheit erfasst wurden.” (Santa Catarina, 1998, S. 106).⁴¹

conhecimento historicamente situado dentro e fora da Matemática. Isto se dá num processo de produção de significados, de trabalho interativo e de pesquisa”

⁴¹ *“entendida como uma postura político-ideológica de quem se propõe a ensinar Matemática, o que implica na compreensão de que todos têm o direito de se apropriar do conhecimento matemático sistematizado e de que é dever da escola a sua socialização. Para educar matematicamente os sujeitos é necessário buscar elementos teóricos e conceituais nos diversos campos da ciência, entre eles História, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Antropologia, que subsidiarão o ato pedagógico [...] Nesta concepção, a Matemática, sob uma visão histórico-crítica, não pode ser concebida como um saber pronto e acabado, ou um conjunto de técnicas e algoritmos, tal como concebe o ensino tradicional e tecnicista. Pelo contrário, a Matemática deve ser entendida como um*

Es wird also die wissenschaftliche Strenge der Mathematik an keiner Stelle aufgeweicht. Was allerdings ihre Behandlung angeht, wird eine Betrachtungsweise eingeführt, die die Mathematik in eine weniger trockene und leichter von den Schülern zu erfassende Materie verwandelt.

c) das Untersuchungsobjekt: innerhalb des Rahmenlehrplan versteht man unter das Untersuchungsobjekt der Mathematik die äußere Wirklichkeit. Das bedeutet, dass die Mathematik nicht als ein Gegenstand untersucht wird, der aus sich selbst heraus Sinn besitzt, sondern als einer, der in soziale Praktiken eingebunden ist. Es geht darum, von den Schülern erlebte Situationen mathematisch aufzufassen und mit den Schülern gemeinsam die diesen praktischen Erfahrungen wie größeren sozialen Kontexten inhärenten mathematischen Beziehungen zu herauszuarbeiten., Außerdem geht es darum, die sozialen, ökonomischen und politischen Beziehungen, in denen sich in einem Sozialverbund organisierte Menschen bewegen, mathematisch darzustellen.

In den Worten des Rahmenlehrplans zum Mathematikunterricht wird der Untersuchungsgegenstand folgendermaßen dargestellt:

“Es sind nicht die Inhalte an sich oder aus sich selbst von Bedeutung, sondern die Inhalte als Mittel zur Verwirklichung menschlicher Werke, als Mittel zum Erreichen kultureller Leistungen (materieller und spiritueller Art), als Mittel zur Darstellung von Utopien, ja, aber auch die Inhalte als ein Mittel, Herrschaftsverhältnisse herzustellen, Ungleichheit, Unwissen, Armut zu produzieren und die Zerstörung von Menschen, Natur, Ideen und Glaubensformen zu betreiben.” (ibid, S. 106).⁴²

d) Methodologie: die im Rahmenlehrplan für den Mathematikunterricht vorgeschlagene Methodologie entstammt ebenfalls der Historisch-Kulturellen Theorie. Sie lässt sich in exakter Weise als der Weg von unsystematischem Wissen zu systematischem Wissen beschreiben, als ein Übergang von mathematischem Vorkenntnissen der Schüler zu den wissenschaftlichen Kenntnissen dieser Disziplin. Auf diese Weise besitzt die Methodologie eine direkte Beziehung zu dem gerade erläuterten Untersuchungsobjekt. Hinsichtlich der Bedeutung der asystematischen Behandlung von Inhalten wird im Rahmenlehrplan erklärt , dass *einen Inhalt unsystematisch zu behandeln bedeutet, ihn als*

conhecimento vivo, dinâmico, produzido historicamente nas diferentes sociedades, sistematizado e organizado com linguagem simbólica própria em algumas culturas, entendendo as necessidades concretas da humanidade”

⁴² *“Não são os conteúdos em si e por si o que importa, mas os conteúdos enquanto veículos de grandes realizações humanas, os conteúdos enquanto veículos de produções culturais (materiais e espirituais) de esperanças e utopias sim, mas também os conteúdos enquanto veículos de produção de dominação, da desigualdade, da ignorância, da miséria e da destruição da natureza, de homens, de idéias e de crenças”*

soziale Vorstellung zu erfassen, ohne sich darum zu kümmern, ihn schon symbolisch oder formal zu definieren tratar assistematicamente um conteúdo significa abordá-lo enquanto noção ou significação social, sem preocupação em defini-lo simbólica ou formalmente (ibid, p. 107)⁴³. Was allerdings die systematische Betrachtung angeht, so wird bekräftigt, dass eine solche bedeutet den Inhalt als Konzept zzu behandeln und sich dazu nach Möglichkeit der mathematischen Symbolsprache zu bedienen, wie sie historisch geprägt und organisiert wurde (ibid, S. 107-8)⁴⁴. Bezüglich des Übergangs vom asystematischen zum systematischen Denken wird erklärt, dass dieser Schritt nach Maßgabe de Lehrers erfolgen soll und entsprechend den Eigenarten der Schüler der Lerngruppe, mit der er arbeitet (ibid, S. 108).⁴⁵

Um die methodologische Richtung zu illustrieren, die in den Vorkenntnissen der Schüler das Ausgangspunkt des Mathematikunterrichts sieht, führt der Rahmenplan folgende Überlegungen aus:

“Im Bereich der numerischen Zahlen, der traditionellerweise als Arithmetik bezeichnet wird, wird in der Schule die Zahl als Ausdruck einer Menge besonders behandelt. Allerdings besitzt das Kind, wenn es den Unterricht besucht, bereits ein Zahlenverständnis, das sich von diesem schulischen unterscheidet. Es zählt sozio-kulturelle Bedeutungen der Zahlen auf, wie etwa Telefonnummern, Altersangaben, Autonummern, Verkehrszeichen und ähnliches. Der Lehrer soll diese Bedeutungen erforschen und nach und nach zu anderen geschichtlichen numerischen Bedeutungen überleiten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bezieht sich auf die soziale Praxis, die natürliche Zahlen beinhaltet. Die grundlegenden Operationen werden auf verschiedene Weise in der gelebten Wirklichkeit ausgeführt: als mündlicher oder schriftlicher Rechenvorgang, bei dem Taschenrechner und andere Maschinen benutzt werden.. Diese Praktiken sollen vom Lehrer im Klassenraum behandelt werden. So kann zum Beispiel über das mündliche Rechnen das Schätzen und andere von den schulischen Rechenweisen unterschiedene Strategien behandelt werden. Andererseits kann das schriftliche Rechnen vom mündlichen Rechnen ausgehend systematisiert werden, oder von anderen Formen, die es dem Schüler ermöglichen, seinen eigenen

⁴³ *tratar assistematicamente um conteúdo significa abordá-lo enquanto noção ou significação social, sem preocupação em defini-lo simbólica ou formalmente*

⁴⁴ *significa dizer que ele será trabalhado conceitualmente, utilizando-se na medida do possível, a linguagem matemática simbólica tal como foi historicamente convencionada e organizada*

⁴⁵ *a gradação da passagem deve ser feita a critério do professor e de acordo com as peculiaridades dos alunos com os quais está trabalhando*

Entwicklungsprozess zu verstehen und auch jenen, der im Lauf der Geschichte von verschiedenen Gesellschaften produziert wurde” (ibid, S. 109-10)⁴⁶.

Die Tatsache, dass eine beträchtliche Zahl von Lehrer durch den Rahmenlehrplan von der Historisch-Kulturellen Theorie erfuhren und sie anschließend zur Organisation ihres Lehr-Lernprozesses übernahmen, führte zu einigen Veränderungen im staatlichen Schulwesen Santa Catarinas, die darzulegen es wert sind. Im Fach Mathematik bedeutet eine an den Rahmenlehrplan angelehnte pädagogische Praxis, dass ein geringerer Wert auf das Auswendiglernen mathematischer Theoreme und das Einüben abstrakter Rechenoperationen gelegt wird, und dass der Schüler eine größere Kompetenz erwirbt, die mathematischen Beziehungen zu erkennen, die in seiner engen und weiteren Umgebung existieren.

Um diese kurze Analyse zum Abschluss zu bringen, ist es wichtig sich vor Augen zu halten, dass der SAEB-Test, wie vorher bereits erwähnt, nicht einfach quantitativ die in einem Fach erworbenen Inhalte abfragt. Vielmehr konzentriert er sich darauf, die Leistungen der Schüler beim Gebrauch der kognitiven Kompetenzen zu testen, zu deren Erwerb die Aneignung der schulischen Lerninhalte beitrug.

Im Test für das Fach Portugiesisch wurden deshalb nicht nur von den Schülern auswendig gelernte grammatische Kenntnisse geprüft, sondern insbesondere die Fähigkeit, die Sprache angemessen in verschiedenen Situationen zu benutzen.

Im Test für das Fach Mathematik wurde nicht allein die Kenntnis mathematischer Konzepte abgefragt, auch nicht die Fähigkeit, Grundrechenarten auszuführen, sondern

⁴⁶ *“No estudo do Campo Numérico, tradicionalmente entendido como Aritmética, o significado privilegiado pela escola é o número enquanto quantidade. Entretanto, quando a criança chega à sala de aula já possui uma significação de números que normalmente é diferente da escolar. Ela apresenta significados de ordem sócio-cultural tais como: números de telefone, da casa. De sua idade, de placas de carro, de sinalização de trânsito, entre outros. O professor deve explorar estes e outros significados e gradativamente fazer ponte com outras significações numéricas historicamente produzidas. Outro aspecto importante diz respeito à prática social envolvendo os Números Naturais. Socialmente, as operações fundamentais são realizadas de diversos modos: cálculo oral, escrito, utilizando máquinas calculadoras e outros instrumentos. Essas práticas devem ser exploradas pelo professor em sala de aula. No cálculo oral [por exemplo] pode-se explorar o cálculo estimativo, aproximado e outras estratégias diferentes do algoritmo escolar. Por sua vez, o algoritmo escrito pode ser sistematizado a partir do cálculo oral ou de outras formas que permitam ao aluno compreender o processo de sua própria elaboração e também aquele produzido ao longo da história por diferentes grupos sociais*

insbesondere die Fähigkeit, mathematische Kenntnisse dazu zu verwenden, um alltägliche Probleme mathematisch zu erfassen und zu lösen..

Unserer Ansicht nach lag einer der Gründe für das bessere Abschneiden der Schüler Santa Catarinas darin, dass die Arbeitsprinzipien der Lehrer, die den theoretisch-methodologischen Ansatz des Rahmenplans in eine erfolgreiche, von der erfahrbaren Wirklichkeit ausgehende methodologische Praxis umzusetzen verstanden, mit den Bewertungskriterien des SAEB-Tests zusammenfiel. Als eine weitere Ursache dieses Erfolges betrachten wir eine auf die Einführung und Umsetzung de Rahmenlehrplans zurückgehende allgemeine Verbesserung des Lehr-Lernprozesses.

Im allgemeinen zeigen die Resultate der Untersuchung für die 4. und 8. Jahrgangsstufe ein höheres Leistungsniveau hinsichtlich der Daten des Bundesstaates Santa Catarina als jener von Brasilien als ganzes. Wie bereits zuvor erklärt, weist dieses Resultat auf eine Reihe von bundesstaatspezifischen Variablen hin, die ihm diese unterschiedlichen Leistungen ermöglichen. Obwohl es sich nicht um die einzige Variable handeln mag, trug der Rahmenlehrplan als ein Bündel an Maßnahmen (Lehrerfortbildung, Anreize zur eigenen Fortbildung in Masterkursen, die freie Wahl der Lehrbücher) entscheidend zu diesem Leistungsbild bei.

8.2 Die Lehrerbildung

Aufgrund der angewendeten Methodologie zeichnet den in der Erarbeitungs- wie Umarbeitungsphase hinsichtlich von Bildungsfragen angestoßenen Diskussionsprozess eine Beteiligung all der Professoren aus, die an dem Gegenstand Interesses besaßen.

Obwohl eine Arbeitsgruppe existierte, die direkt an dem Entwurf einer Lehrplanreform arbeitete und die strategisch eine Leitungsfunktion besaß, indem sie die zu studierenden Texte auswählte und an die Schulen versandte, wurden alle Lehrer des staatlichen Schulwesens aufgefordert, sich über Aktivitäten in der Schule an dem Erarbeitungs- und Revisionsprozess des Rahmenlehrplans zu beteiligen. Kapitel 5, insbesondere Sektion 5.1 und 5.3, beschreibt detailliert, wie die Lehrer des staatlichen Schulwesens in die beiden unterschiedlichen Momente des Prozesses eingebunden wurden.

Mehrere Faktoren trugen zu einer deutlichen Veränderung der Merkmale des Lehrers im staatlichen Schulwesen bei, insbesondere was seine Ausbildung und die von ihnen in Abschlussarbeiten von Aufbaustudiengängen zitierten Autoren angeht. Als solche Faktoren können der Anstoß einer Diskussion zu neuen Perspektiven auf Bildung und Erziehung

gelten; die Wahrnehmung der Lehrer des politischen Charakters an ihrem Beruf, der direkt mit ihrer eigenen sozialen Klasse korrespondiert; das Verständnis des Lernprozesses ausgehend von einer Theorie, die die Möglichkeit des Lernfortschrittes für alle hervorhob und die Wahrnehmung der Notwendigkeit, einen Unterrichtsprozess zu strukturieren, der mit dem studierten Lernprozess in Einklang steht.

Zur Unterstützung unserer Darlegungen haben wir die von den unter Beibehaltung ihrer Bezüge freigestellten Lehrern des staatlichen Schulwesens in unterschiedlichen Aufbaustudiengängen verfassten Abschlussarbeiten (Spezialisierungen, Masterkurse und Promotionen) untersucht, von denen die Bibliothek des Bildungsministeriums jeweils ein Exemplar besitzt. Die Untersuchung erstreckte sich über den Zeitraum von 1974 bis 2001, der wiederum in zwei Abschnitte unterteilt wurde: von 1974 bis 1987 (die Zeit vor dem Beginn der Erarbeitung des Rahmenlehrplans) und die Zeit von 1988 bis 2001 (die Zeit nach dem Beginn der Erarbeitung des Rahmenlehrplans).

Neben der Anzahl der in beiden Abschnitten verfassten Abschlussarbeiten analysierten wir die bibliographischen Hinweise auf Autoren, die als grundlegend für den Rahmenlehrplan erachtet wurden. Es wurde also die Zahl der von staatlichen Lehrern verfassten Abschlussarbeiten vor und nach Beginn der Rahmenlehrplandiskussion festgehalten und die Häufigkeit untersucht, mit der auf für den Rahmenlehrplan als grundlegend erachtete Autoren vor bzw. nach Beginn der Rahmenplandiskussion in diesen Abschlussarbeiten verwiesen wird.

Was die Häufigkeit der bibliographischen Referenzen in diesen Arbeiten, ist es nötig, klarzustellen, dass wir beim Erstellen von Anzahl und Prozentsätzen die Arbeiten als Messeinheit festgelegt haben, und nicht die Referenzen. Auf diese Weise wurde ein Autor nur ein einziges Mal ins System eingegeben, auch wenn eine Arbeit auf mehrere Arbeiten dieses Autors verweist.

Die folgende Tabelle zeigt in Zahlen ausgedrückt das Resultat dieser Untersuchung.

TABELLE III

Von staatlichen Lehrern Santa Catarinas in Aufbau-, Master-, und Promotionsstudiengängen verfasste Abschlussarbeiten und ihre Verweise auf grundlegende Autoren des Rahmenlehrplans von Santa Catarina (1974-2001)

AUTOR	Arbeiten mit bibliographischen Verweisen auf Autor		Prozentzahl der Arbeiten mit Hinweisen auf Autor		Gesamtzahl der untersuchten Arbeiten	
	VOR 1988	1988-2001	VOR 1988 (in %)	1988-2001 (in %)	VOR 1988	1988-2001
MARX, Karl	1	50	4,0	16,3	25	306
ENGELS, Friedrich		23		7,5		
GRAMSCI, Antonio	1	47	4,0	15,3		
VYGOTSKY, Lev S.		69		22,5		
LURIA, A. R.		11		3,6		
LEONTIEV, A. N.		9		3,0		
DAVIDOV, V. V.		6		2,0		
BAKHTIN, M.	1	20	4,0	6,5		
SAVIANI, Dermeval	4	67	16,0	22,0		
GERALDI, João V.	1	10	4,0	3,3		
PROPOSTA CURRICULAR DE SC		86		28,0		
HINWEISEN VON 1 ODER MEHR VON DEN AUTOREN		398		130,0		
HINWEISEN VON 1 ODER MEHR VON DEN AUTOREN, AUSNEHMEND DIE PROPOSTA CURRICULAR DE SC	8	312	32,0	102,0		

QUELLE: BIBLIOTECA SED/SC

Die Daten der Tabelle zeigen, dass im Zeitraum von 1974 bis 1987 nur 25 (fünfundzwanzig) Lehrer des staatlichen Schulwesens dem Bildungsministerium Abschlussarbeiten in Graduierten oder Postgraduiertenkursen vorlegten. Es ist möglich, dass einige (wenige) Lehrer Kurse auf dem Graduierten-Niveau abgeschlossen haben, insbesondere den einfachen, spezialisierende Aufbaustudiengang, von denen wir aber keine Daten besitzen.

Von 1987 bis 2001 verändert sich das Bild entscheidend. In diesem Zeitraum legten 306 (dreihundertundsechs) Lehrer des staatlichen Schulwesens solche Abschlussarbeiten dem bundesstaatlichen Bildungsministerium vor. Davon sind 110 (einhundertundzehn) Abschlussarbeiten eines spezialisierenden Aufbaustudiengangs, 183 (einhundertdreißig) sind Masterabschlussarbeiten und 11 (elf) sind Promotionsarbeiten.

Es ist wichtig zu bemerken, dass ab 1988 der Bundesstaat die Freistellung unter Beibehaltung der Bezüge ermöglichte, um solche Kurse zu besuchen. Damit wurden dem Wunsch nach Fortbildung auch die objektiven Bedingungen, dies zu tun, hinzugefügt. Der Grund dieser Maßnahme liegt in dem gewachsenen Bewusstsein innerhalb des Staatsapparates selbst, dass es nötig ist, besser qualifizierte Lehrkräfte zu besitzen, um der Herausforderung zu gerecht zu werden, ein neues Lehrplanverständnis zu schaffen.

Was die Verweise in diesen Arbeiten auf grundlegende Autoren des Rahmenlehrplans betrifft, halten wir es für wichtig, zuerst kurz zu begründen, warum wir die angeführten Autoren als grundlegend erachten, und erst danach die Zahlen und Prozente zu diskutieren.

Zuerst betrachten wir Karl Marx und Friedrich Engels als für den Rahmenlehrplan grundlegend, denn er hält sich in seinem Verständnis von Mensch, Gesellschaft und Bildung an marxistische Bezüge; Antonio Gramsci, weil es sich um einen Autor handelt, der von einem marxistischen Rahmen ausgehend Licht auf die politischen Aspekte der Bildung wirft, und aufgrund seiner Bedeutung für den Versuch, eine Gesellschaft zu konstruieren, die unter der Hegemonie der Arbeiterklasse steht; Dermeval Saviani, weil es sich bei ihm um den führenden brasilianischen Bildungswissenschaftler am Ende der achtziger Jahre handelt, der seine Schriften aus der Gramscischen Interpretation der marxistischen Perspektive heraus verfasste. Für die brasilianische Erziehende war Saviani zu zitieren praktisch gleichbedeutend damit, Gramsci zu zitieren. L.S.Wygotsky, A.Luria, A.Leontiev und V.V.Davidov, weil in ihren Schriften sich die Grundlagen der Historisch-Kulturellen Perspektive hinsichtlich des Lernprozesses finden, und auf die der Rahmenlehrplan sich in seinem Verständnis des Lehr-Lernprozesses stützt. Michail Bakhtin, weil er die linguistischen Grundlagen der sowjetischen Schule legte, entlang derer sich im Rahmenlehrplan das Verständnis der Sprach und ihr Unterricht organisieren; João Vanderlei Geraldi, weil es sich bei ihm um einen brasilianischen Interpreten der Tradition Bakhtins handelt.

Im Zeitraum von 1974 bis 1987 wurde nur auf Marx, Gramsci, Bakhtin, Saviani und Geraldi verwiesen. Auf Marx, Gramsci, Bakhtin und Geraldi wurde jeweils einmal verwiesen, was bedeutet, dass jeder von ihnen statistisch in 4 % der gesamten Arbeiten erwähnt wurde.

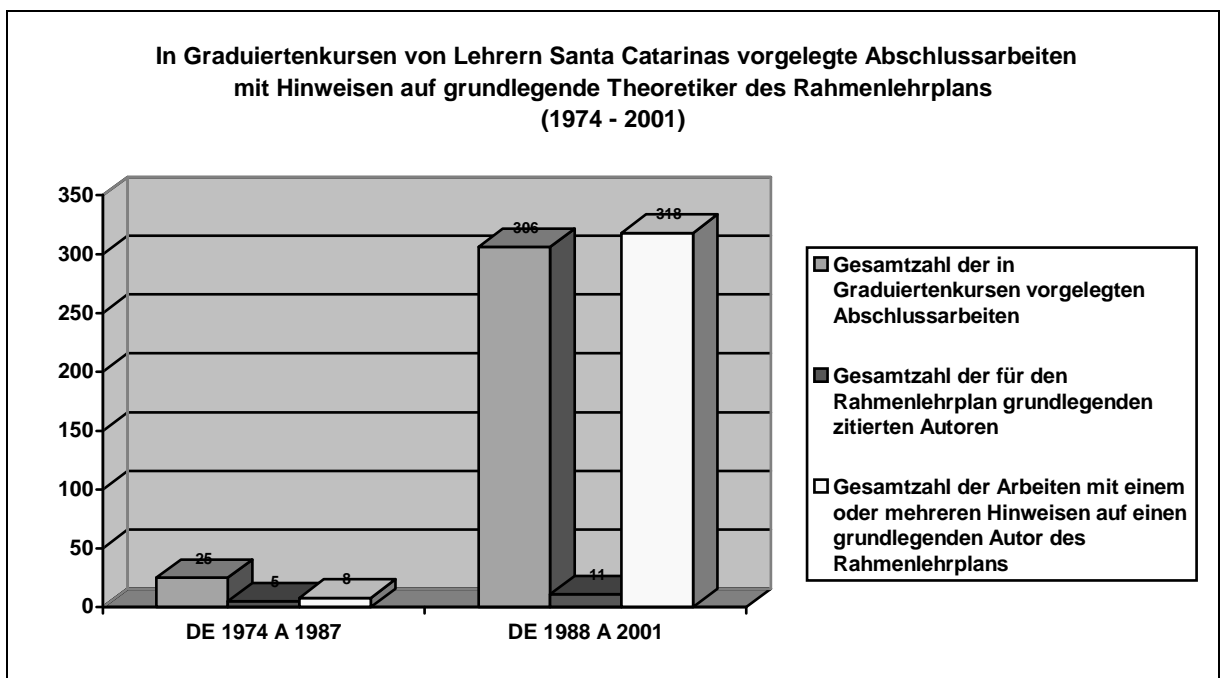
Saviani wurde 4 (vier) mal erwähnt, was 16% der gesamten Arbeiten darstellt. Zusammen wurden diese Autoren in 32% der gesamten, in diesem Zeitraum untersuchten Arbeiten genannt.

Zwischen 1988 und 2001 wird Marx in 50 Arbeiten erwähnt, was 16,3% der gesamten Arbeiten darstellt. Auf Engels wird in 23 Arbeiten (7,5%), auf Gramsci in 47 Arbeiten (15,3%) verwiesen. In 69 oder 22,5 % der Arbeiten wird Wygotsky erwähnt, Luria in 11 Arbeiten oder 3,6 %. Leontiev wird in 9 Arbeiten (3,0%), Bakhtin in 20 Arbeiten (6,5%), Saviani in 67 Arbeiten (22%) und Geraldi in 10 Arbeiten (3,3%) bibliographisch erwähnt.

Der Rahmenplan Santa Catarinas wurde als eigenes Werk in den Kontext dieser Untersuchung aufgenommen. In den zwischen 1988 und 2001 verfassten Abschlussarbeiten wird in 86 Arbeiten auf ihn verwiesen, was 28% der gesamten Arbeiten entspricht. Dies entspricht einer Prozentzahl, die über der jeder einzelnen der genannten Autoren liegt.

Die folgende Grafik illustriert in allgemeinen Zügen das Gesagte:

GRAFIK V



QUELLE: BIBLIOTECA SED/SC

Die dargelegten Zahlen weisen auf einen bedeutenden Einfluss des Rahmenplans im akademischen Umfeld hin, wobei zwei unterschiedliche Aspekte hinsichtlich der Abschlussarbeiten zu bedenken sind:

1. die ab 1988 signifikante Zunahme an Professoren, die einen Aufbau-, Master-, oder Promotionsstudiengang abschlossen (und damit mit Beginn der Aktivitäten, die zur Erarbeitung des Rahmenlehrplans führten);
2. die signifikante Zunahme an Verweisen auf Autoren, die über den Rahmenlehrplan in das Bildungssystem Santa Catarinas eingeführt wurden, wie auch die Verweise auf den Rahmenlehrplan selbst.

Wir interpretieren diese Aspekte als Hinweise, dass dieser Prozess über die Grund- und Mittelschule, für die er ursprünglich entworfen worden war, hinauswirkte und in die Liste der im Hochschulwesen sogar auf Graduiertenniveau analysierten und zitierten Werke einging.

Darüberhinaus nimmt der Historisch-Kulturelle Ansatz in den wissenschaftlichen Veröffentlichungen der Hochschulen Santa Catarinas einen deutlichen Platz ein. So sind in der Ausgabe vom Oktober 2001 der wissenschaftlichen Zeitschrift CONTROPONTOS, herausgegeben vom Pädagogischen Zentrum der Universität Vale do Itajaí (der größten, nicht-bundeseigenen Universität in Santa Catarina), alle zehn Artikel der Historisch-Kulturellen Psychologie gewidmet.

8.3 Die Sichtweisen der Protagonisten dieses Prozesses

Um den Protagonisten des Erarbeitungs- und Umarbeitungsprozesses des Rahmenlehrplans die Möglichkeit zur Stellungnahme zu bieten, versandten wir einen Fragebogen an eine Gruppe von Professoren, die zu der unter 5.3 genauer dargestellten Multidisziplinären Gruppe gehörten. Wir wählten nach dem Zufallsprinzip zwölf Mitglieder aus, was 10% aller Teilnehmer entspricht. Der Fragebogen wurde durch einen kurzen Brief erläutert, der die Gründe, den Wunsch nach Mitarbeit, wie auch die Fragen selbst folgendermaßen erläuterte:

*Liebe Kollegen und Lehrer,
in der Absicht, zur Abfassung meiner Promotionsarbeit VOLKSBILDUNGSPROJEKTE IM KONTEXT STAATLICHEN HANDELNS an der **Universität Siegen/Deutschland**, Daten zu erheben, bitte ich Sie, den im folgenden formulierten Fragebogen zu beantworten.*

Wir baten die befragte Person darum, seine berufliche Situation darzulegen, das heißt zum Beispiel, ob sie in der Grundschule oder der Hochschule oder in beiden Bereichen unterrichtet; ob sie ein Stundendeputat besitzt oder eine Verwaltungstätigkeit ausübt. Im Wortlaut bat der Fragebogen die Teilnehmer um Folgendes:

Bitte Schreiben Sie einen kleinen Text, in dem Sie ihre Beziehung Erarbeitungs-, Diskussions-, Umarbeitungs-, und Umsetzungsprozesse des Rahmenlehrplans von Santa Catarina beschreiben. Bedenken Sie dabei bitte folgende Aspekte, neben anderen, die sie für bedeutsam erachten:

- a) ihre Anteilnahme an dem Prozess*
- b) wenn sie in der Schule unterrichten, die produzierten Resultate in ihrer Arbeit als Lehrer an der Grund- und Mittelschule angeht, unter Berücksichtigung des Lernfortschritts der Schüler, ihrer Beziehung zu den Schülern und dem schulischen Kontext als ganzen;*
- c) außerhalb des Unterrichtsraums produzierte Resultate, falls zutreffend;*
- d) Erweiterung des Arbeitsfeldes in Richtung anderer Unterrichtsniveaus*
- e) Erweiterung des Arbeitsfeldes in Richtung anderer Berufsfelder*
- f) Motivation für und Vorbereitung auf eine Vertiefung und Fortführung eigener Studien*

Dieser Fragebogen stellte uns Fallbeispiele zur Verfügung, in denen von Erfolgen im persönlichen Leben, im beruflichen Handeln wie in der akademischen Karriere berichtet wird. Diese Berichte bekräftigen aus der Sicht der Protagonisten, was die quantitativen Daten ausweisen: die Verbesserung der schulischen Leistungen in dem ersten Zyklus der Grundschule, und eine größere Teilnahme der in die Diskussion des Rahmenlehrplans eingebundenen Lehrkräfte an Kursen auf Graduiertenniveau (Punkt 8.1 und 8.2 dieses Kapitels).

Hinsichtlich der im Lehr-Lernprozess produzierten Resultate, stellten 100% der Befragten fest, dass sie von der Anwendung der in den Diskussionen zum Rahmenlehrplan erworbenen Kenntnisse positive Auswirkungen erlebt hätten, insbesondere in einer besseren Fähigkeit der Schüler, das schulische Wissen sich anzueignen.

Was die Erweiterung des beruflichen Wirkungskreises in Richtung anderer Unterrichtsniveaus angeht, so gaben 55% der Befragten an, dass sie begonnen hätten, auf Hochschulkurse zu unterrichten, auch wenn sie weiterhin im Grundschulwesen arbeiten, in dem sie bereits vorher tätig gewesen waren. 66% begannen als Berater für Lehrplanfragen innerhalb des städtischen Schulwesens zu arbeiten, das heißt, bei der Erarbeitung der Rahmenlehrpläne einzelner Städte und Gemeinden.

Die akademische Ausbildung der Befragten stellte sich folgendermaßen dar: 33% waren dabei, einen Masterkurs abzuschließen, 66% besaßen bereits einen Masterabschluss, von denen wiederum 22% eine Promotionsarbeit schrieben. Von diesen erklärten 100%, dass die Mitarbeit an der Erstellung des Rahmenlehrplans Motivation gewesen sei, das Studium auf Graduiertenniveau fortzuführen. Damit ist bewiesen, worauf unter Punkt 8.2 hingewiesen wurde.

Was die Erklärungen angeht, die die Befragten hinsichtlich ihrer Anteilnahme am Erarbeitungsprozess machten, geben wir hier diese ausschnittweise und mit Kommentaren versehen wieder. Die Arbeit mit Fragmenten dieser Texte verdeutlicht auf der einen Seite den Prozess der Erarbeitung und Umarbeitung des Rahmenlehrplans von Santa Catarina aus der Sicht der Beteiligten. Auf der anderen Seite erlaubt er, ergänzende Überlegungen zum Kapitel 5 anzustellen, in dem wir den Prozess in objektivierter Form darstellen, den diese Umfrage qualitativ untersucht.

Die folgende Darstellung stammt von einer Person, die an der Erarbeitung des Rahmenlehrplans (1988-1991) als Lehrerin im Schuldienst teilnahm und als Mitglied der multidisziplinären Gruppe an der Revision und Vertiefung (1995-1998) mitwirkte. Ihre Positionen verdeutlichen, was diese beiden Momente für den Teil des Lehrkörpers im Bundesstaat Santa Catarina bedeutete, der an diesem Prozess teilzunehmen wagte.

Als ich 1997 in die multidisziplinäre Gruppe berufen wurde, versuchte ich bereits seit langem mit meinen Kollegen eine pädagogische Praxis umzusetzen, die im Einklang mit den Texten und Diskussionen stand, die vom zentralen Bildungsorgan des Bundesstaates vorgeschlagen worden waren. In dieser Gruppe dann hatte ich die Möglichkeit, meine theoretischen Kenntnisse zu vertiefen, und die Schule aus einem differenzierten Blickwinkel zu bedenken, das heißt, sie gleichzeitig sowohl von außen wie von innen zu betrachten; als abwesende Person, als Techniker und Bürokrat, Teil einer Gruppe von Theoretikern, und zugleich weiterhin in den Lehr-Lernprozess eingebunden, da ich weiterhin als Lehrerin arbeitete (Lehrer 6).

Die Autorin weist darauf hin, dass sie an beiden Entwicklungsmomenten aktiv teilnahm, wenn auch auf unterschiedlichen Niveaus: vor 1997 unterschied ihre Arbeit sich bereits von der traditionellen Vorstellung, dass schulisches Wissen auf lineare Weise von einem zum anderen übertragen wird. Dabei folgt sie den Handreichungen, die das zentrale Organ des Bildungsministeriums als Resultat der Erarbeitung und Umsetzung des Rahmenlehrplans zur Verfügung stellte. Die gleiche Person bezieht sich mit folgenden Worten auf die spezifische Arbeit der multidisziplinären Gruppe, deren Mitglied sie ab 1997 war und von der die Texte der zweiten Version des Rahmenlehrplans (1998) geschrieben wurden:

Die Bedingungen, unter denen diese Texte verfasst wurden, waren besonderer Art, das heißt, es wurden die Texte kollektiv verfasst, weil wir eine Gruppe waren, die die verschiedenen Regionen des Staates repräsentierte und die regionalen Unterschiede unter Wahrung einer einheitlichen, theoretischen Konsistenz berücksichtigen sollte (*idem*).

Das Wissen um die Bedeutung, Texte zu verfassen, die für alle Professoren verständlich wären und die unterschiedlichen, sozioökonomischen und kulturellen Realitäten der verschiedenen Regionen berücksichtigten, aber gleichzeitig auch eine einheitliche theoretische Linie besäßen, war für die Mitglieder der Multidisziplinären Gruppe eine interessante Herausforderung. Diese dialektische Übung erlaubte nicht nur, Texte als kollektive Produkte zu verfassen, als ein Resultat unzähliger Analysen und Diskussionen, sondern ermöglichte auch den Schulen, in ihrem Kontext diese dialektische Herangehensweise durch die Lehrerfortbildung aufzubauen. Die befragte Person berichtet dazu folgendes:

Als Lehrkraft möchte ich sagen, dass wir insbesondere begannen, Schule neu zu konzipieren und sie in ihrem Inneren neu zu organisieren, was bedeutete, Diskussionen anzuregen bezüglich der politisch-pädagogischen Ausrichtung, des Lehrplans, der Notengebung, der theoretischen Kohärenz, der Anpassung der Praxis an bestimmte Konzepte, alles in allem begannen wir mit einem zusammenhängendem Studium, das von dem Zentralorgan unter anderem durch Videokonferenzen, unterstützende Texte und die Einrichtung eines Studientags angeleitet wurde (idem).

Die Spannweite, die die pädagogische Diskussion in den Schulen mit dem beschriebenen und analysierten Prozess entwickelte, ging weit über das hinaus, was zuvor bezüglich des Unterrichtsprozesses diskutiert wurde. Vor der Einführung des Rahmenlehrplans gingen in Santa Catarina die Diskussionen in den Schulen bezüglich des Unterrichts kaum über die zu unterrichtenden Lerninhalte und deren Verteilung auf verschiedene Jahrgangsstufen hinaus. Allerhöchstens gelang man zu Diskussionen hinsichtlich der Techniken, die beim Unterricht dieser Inhalte anzuwenden wären. Der Eindruck der Lehrerin, deren Text wir hier analysieren, beweist dies.

Der theoretisch-praktische Bezugsrahmen des Rahmenlehrplans wirkte über die Grundschule hinaus, für die er eigentlich konzipiert worden war. Da neben der besagten Lehrerin auch viele Lehrer Lehraufträge an den Hochschulen annahmen, wurde dieser Bezugsrahmen in die Hochschule hineingetragen. Unter 8.2 haben wir bereits darauf hingewiesen, und im folgenden Textausschnitt wird diese Konsequenz noch einmal hervorgehoben.

Der Weg, den ich als Lehrerin an einer staatlichen Schule und insbesondere als Mitglied der Multidisziplinären Gruppe zurücklegte, bestimmt meine noch junge Arbeit als Hochschuldozentin, in Graduiertenkursen und in der Lehrerfortbildung. Die theoretischen Grundlagen, die für diese Gruppe bestimmend waren, sind bis heute mein Bezugsrahmen, während ich mich bemühe, ihn beständig zu vertiefen und neu zu bedenken. Mein Interesse für diese theoretische Linie dauert an, wenn man meine Masterabschlussarbeit, die in der Tradition Bakhtins steht, und mein Promotionsprojekt betrachtet (idem).

Der Eindruck, dass es sich bei dem beschriebenen Prozess nicht um eine vorübergehende Modererscheinung im Bildungswesen Brasiliens und Santa Catarinas handelt, wie bei so vielen in den Jahren zuvor, wird auch von der besagten Lehrerin geteilt, die zu verstehen gibt, dass

die Multidisziplinäre Arbeitsgruppe hat durch das, was sie für das öffentliche Schulwesen in Santa Catarina tat, aber auch durch die Möglichkeiten, die sie ihren Mitgliedern eröffnete, in Santa Catarina Geschichte geschrieben. Und das von ihr hervorgebrachte offizielle Dokument, der Rahmenlehrplan des Staates Santa Catarina von 1998, ist der offizielle Bezugsrahmen der staatlichen Bildung. Alle Diskussionen gruppieren sich um ihn. Er ist sogar für jene Projekte der Bezugsrahmen, die nach ihm begonnen werden (idem).

Bis zur Erarbeitung des Rahmenlehrplans wurde die Sonderpädagogik als eine völlig von dem Regelschulwesen in Santa Catarina getrennte Pädagogik behandelt. Mit anderen Worten: die Regelschule war eindeutig für jene gedacht, die die Zeichen von normalen Kindern und Jugendlichen aufwiesen, während die Sonderschule für die behinderten, insbesondere die geistig behinderten, Kinder und Jugendlichen bestimmt war. Die *Stiftung Santa Catarinas für das Sonderschulwesen* und darin das staatliche Organ, dem es obliegt, die Sonderschulpädagogik in Santa Catarina politisch umzusetzen, besaß zu jener Zeit keinerlei Verbindung mit dem bundesstaatlichen Bildungsministerium, denn man war der Meinung, dass die Zielgruppen der beiden Organe völlig unterschiedlich und ohne innere Verbindung wären.

Die innerhalb des Erziehungswesens Santa Catarinas durch den Rahmenlehrplan ausgelösten Analysen und Diskussionen, insbesondere dessen psycho-pädagogische Ausrichtung in einem historisch-kulturellen Rahmen, erlaubten einen anderen Blick der Erziehenden und Staatsvertreter auf die Konzepte Normalität und Behinderung. Das Bewusstsein, dass es angemessen wäre, die Schüler, die besondere Bedürfnisse aufwiesen, in der Regelschule zu behalten und dabei jenen, die speziellere und dringlichere Bedürfnisse aufwiesen, mit Förderunterricht beizustehen, entstand im Kontext des hier analysierten Prozesses.

Die bei der *Stiftung Santa Catarinas für das Sonderschulwesen* angestellte Lehrerin und Erzieherin beschreibt in ihrer Aussage, wie der Rahmenlehrplan zu der tiefgreifenden Umgestaltung der politischen Konzeption hinsichtlich der Sonderschulerziehung beitrug, die in den letzten Jahren im Bundesstaat nach und nach realisiert wurde.

Nach der Veröffentlichung des Rahmenlehrplan arbeitete ich als Dozentin mit den Fachleuten des Leitungsgremiums für die Grundschule [im Bildungsministerium] . Ich nahm an dem Prozess der Lehrerfortbildung in Santa Catarina teil, der von diesem Ministerium durchgeführt wurde. Wir hatten die Möglichkeit, mit Lehrern aus allen Unterrichtsstufen des staatlichen Schulwesens die Fragen zu diskutieren, die der Prozess einer differenzierten Herangehensweise an die Vielfalt der Schüler aufwirft. Ich kann festhalten, dass die politischen Versuche, die Personen mit besonderen erzieherischen Bedürfnissen in die Regelschule einzugliedern, eine neue Richtung genommen hat. Sie hat sich nun mit den Aktionen, die die vom Bildungsministerium angeregte Lehrerfortbildung auslöste, wirklich durchgesetzt. (Lehrer 1)

Die veränderte Politik hinsichtlich der Sonderschule, die insbesondere durch die versuchte Eingliederung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen in die Regelschule charakterisiert wird, besaß in der Fortbildung von Lehrern beider Schulzweige einen Schwerpunkt. Es war allerdings in der Regelschule, dass dieser Fortbildungsprozess die größeren Vorurteile gegenüber den Schülern mit besonderen Bedürfnissen überwinden musste, die vordem als anormal und behindert betrachtet wurden, als unfähig, die Inhalte der Regelschule zu lernen. In den Sonderschulen war es andererseits ebenfalls notwendig, eine neue Konzeption der Lernfähig von Schülern mit besonderen Bedürfnissen zu schaffen und die soziale Funktion der jeweiligen Institutionen neu zu bestimmen. Hierzu betont die erwähnte Lehrerin, dass

der Prozess der Lehrerfortbildung für die Regelschule nicht unilateral war. Es wurde ebenso in die Lehrer der Sonderschulen und verwandter Institutionen investiert, wobei angestrebt wurde, ein neues Paradigma in diesen Institutionen einzuführen. Sie wurden dabei als Orte definiert, an denen die wissenschaftlichen Konzepte, die von den Menschen im Laufe ihrer Geschichte und innerhalb ihrer Kulturen erarbeitet wurden, gelehrt und erlernt werden (idem).

Anhand der folgenden Darstellung kann man sich ein Bild von der Bedeutung machen, die der hier beschriebene und analysierte Prozess für diese Lehrerin besaß und besitzt.

Durch meine Arbeit mit den Erziehenden der Regelschule, sei es im Prozess der Analyse und Erstellung von Texten und anderen Dokumenten, sei es in der Fortbildungsarbeit, konnte ich mich selbst als Erziehende (Studentin, Dozentin und Autorin) weiterentwickeln, indem ich auf theoretischen Möglichkeiten begründete kritische Haltungen einnahm. Mit dem Ziel, meine Kenntnisse zu vertiefen, nahm ich meine akademischen Studien wieder auf und bin dabei, meinen Masterkurs in psychologischer Pädagogik abzuschließen (idem).

Der ethische und politische Inhalt, den der pädagogische mit einschließt, wurde auch von der Lehrerin, die selbst einen bedeutenden akademischen Weg zurücklegt, während sie gleichzeitig der Grundschulerziehung verbunden bleibt, in ihrer Selbstanalyse behandelt.

Die Einsicht, dass die erwachsene Generation (insbesondere die Lehrer) die Verantwortung haben, ihre Kraft aufzuwenden, damit die jüngeren sich das Verständnis aneignen, sie seien das Resultat der gesellschaftlichen Dynamik und gleichzeitig Handelnde in dieser Dynamik, beschäftigt die Aussage des folgenden Lehrers.

Verschiedene Herausforderungen warteten auf uns, darunter der Aneignungsprozess der epistemologischen Voraussetzungen, die die materialistisch-historische Philosophie begründen und die grundlegenden Voraussetzungen der Theorie Wygotskys – der historisch-kulturelle Ansatz, der meine Handeln als Lehrer weiterhin leitet – Wege/Möglichkeiten gemeinsam mit den zu Erziehenden aufzubauen, damit diese als die Bürger handeln können, die sie sind (Unter Bürger verstehe ich dabei jenen, der sein Denken entwickelt und benutzt, um für sich und die anderen eine Welt aufzubauen, und in dem Maß., in dem er dies tut, übt er seine Reflektionsvermögen aus), oder anders gesagt, zu einer Welt beizutragen, die in dem Maß entsteht, in dem Menschen sie aufbauen (Lehrer 8).

Wygotskys Konzeption des Lernprozesses vermittelte den Lehrern die Einsicht, dass der Lehr- und Lernprozess nicht länger als ein Prozess angesehen werden kann, bei dem fertiges Wissen unilinear weitergegeben wird, so wie er ebenfalls nicht länger gestattet, den Schüler als eine *tabula rasa* zu betrachten. Der Erwerb/ die Erarbeitung von wissenschaftlichen Konzepten ausgehend von spontanen Konzepten, die die Schüler mitbringen; der Gebrauch des Vorverständnisses der Schüler als Ausgangspunkt für eine weitere Beschäftigung mit den zu behandelnden Konzepten; die Umarbeitung dieses Vorverständnisses durch einen Dialog mit den Schulfächern und den curricularen Lerninhalten; der Umgang mit einer Beziehung, die verschiedene Kulturen innerhalb des Klassenzimmers aufeinanderprallen läßt, das alles sind Probleme, mit denen dieser Lehrer sich sowohl aus theoretischer wie praktischer Sicht beschäftigt, wie folgende Aussage zeigt:

*Ich habe versucht, die erklärenden Möglichkeiten der Schulfächer und der schulischen Alltagskultur zu nutzen, um mittels eines Prozess des **Dialogs und des Verhandlens** die Rekonstruktion des Vorverständnisses des zu Erziehenden zu ermöglichen/provozieren. Dabei bin ich von seinem Entwicklungsstand, seinen Sorgen, Interessen und Wünschen ausgegangen. Um einen Raum gegenseitigen und gemeinsamen Verständnisses (zwischen erziehender Person und zu Erziehenden) zu schaffen, ist ein nötig, dass beide Parteien sich verpflichtet fühlen, an einem offenen Kommunikationsprozess teilzunehmen, der die gegenseitige Bereicherung provoziert (idem).*

Ein wichtiger Beitrag der Konzeptionen Wygotskys zur Bildungspolitik besteht darin, dass sie die Vorstellung überwinden helfen, es gäbe im schulischen Raum die Möglichkeit, ein konsistentes pädagogisches Handeln zu entwickeln, sobald alle Fragen der Infrastruktur gelöst wären und die Gesellschaft ihre Probleme dahingehend gelöst hätte, dass es keine

unterschiedlichen oder sogar ungleichen Schüler in einer Lerngruppe mehr gibt. Der Ansatz, das Klassenzimmer als ein Feld von Konflikten und Problematisierungen zu sehen, als einen Raum mit der Möglichkeit, eine neue Form auszubilden, den Menschen und die Gesellschaft zu sehen und zu schaffen, wird auch in dem Handeln dieser Lehrerin deutlich.

*Angesichts des Szenarios, das wir zum Großteil in unserem kulturellen Kontext in den staatlichen Schulen miterleben, ist es nötig, das Klassenzimmer in einen Raum zu verwandeln, in dem **Wissen konstruiert** wird; einen Raum voller Möglichkeiten, Herausforderungen, **Problematisierungen**; ein Raum für die individuelle und soziale Vorstellungswelt, in dem sich Weigerungen und Widerstände artikulieren, aber auch Annäherungen; ein Raum, in dem sich die Kontinuität und Konsistenz des individuellen Entwicklungsprozesses „angleichen“. Dies war ein kontinuierliches Bemühen. An diesem Punkt bemerkt man die Möglichkeit/Notwendigkeit einen **interdisziplinären Lehransatz** einzusetzen, der auf die gegenwärtigen Herausforderungen reagieren kann, indem er die Werte der aktuellen Gesellschaft (um)formuliert und die Notwendigkeit ihrer Umformung herausstellt, um auf diese Weise das Überleben der Spezies Mensch und des Lebens in allen seinen Aspekten zu sichern (idem).*

Es muss die folgende Aussage wohl kaum weiter ausgeführt werden, um zu sehen, wie bedeutend die Mitarbeit in der der Multidisziplinären Arbeitsgruppe für diese Lehrerin war, denn damit bekam sie die Möglichkeit, die Dialektik theoretisch und praktisch einzusetzen.

*Die Mitarbeit und das mit allen Kollegen geteilte persönliche und berufliche Engagement in der **Multidisziplinären Arbeitsgruppe** gestattete mir, wahrzunehmen, wie wichtig es ist, das Erkennen zu lernen, das gleichzeitige Trennen und Verbinden, das Analysieren und Synthetisieren. Dass es wichtig ist, **mit den Unsicherheiten einen Dialog zu beginnen**, das **Wissen in Bewegung zu setzen**, das von den Teilen zum Ganzen und vom Ganzen zu den Teilen sich erstreckt, und die Kenntnisse zu organisieren, eben durch eine Synthese, in dem jedes spezielle Fach seinen Platz im allgemeinen Kontext des Rahmenlehrplans erhält und nicht einfach sich eine an die andere reiht. Stattdessen sollten sie miteinander durch ein **Bewußtsein ihrer inneren Einheit**, durch einen **Austausch der Ideen und Konzepte** verbunden werden, die dem schulischen Raum ein Leben verleihen, das explizit sich im Verbund von Fähigkeiten und Kompetenzen äußert, von denen man will, dass der Schüler sie im Unterrichtsraum und in der Unterrichtszeit als eines Raumes der Kultur und der Wissenschaft ausbildet. Dies kann im Prinzip der Autonomie konkretisiert werden – der Fähigkeit, sich selbst zu regieren und durch das Prinzip der Wissensaktualisierung- eine weiter Anforderung der heutigen Welt - , das es ermöglichen kann, die sich veränderte Welt verstanden, gerechtfertigt und verändert werden kann. (idem).*

In einem Rückblick auf seine berufliche Arbeit nach Beginn der Mitarbeit am Entwicklungsprozess des Rahmenlehrplans beschreibt der Lehrer, dessen Text wir nun analysieren wollen, einen Werdegang, der auf die verschiedenen Momente der Schulbildung

in Santa Catarina seit 1988 verweist. Diese Lehrer arbeitet in einer staatlichen Grundschule in einer mittelgroßen Stadt und ist gleichzeitig als Dozent an einer Hochschule seiner Region tätig. Unter den Aktivitäten dieses Lehrers heben sich soziale Projekte unter Beteiligung der außerschulischen Gemeinschaft ebenso hervor wie die Teilnahme, gemeinsam mit seinen Schülern der staatlichen Grundschule, an bundesweiten Wettbewerben im Bereich der Naturwissenschaften und genauer der Biologie. Er schreibt diese Aktionen seiner Mitarbeit an der Erstellung des Rahmenlehrplans zu, wie man im folgenden erkennen kann.

Aufgrund meiner direkten und indirekten Mitarbeit an dem Rahmenlehrplan (in der Schule und im Klassenraum) und aufgrund meiner damit verbundenen Lektüre begann ich gemeinsam mit der lokalen außerschulischen Gemeinschaft Projekte sozialen Charakters zu entwickeln. Dies trug dazu bei, dass ich auf nationalem Niveau gegen die Konkurrenz von privaten Institutionen wie der an die Universitäten angegliederten Ausbildungsschulen für die staatliche Schule Preise gewann. Unter den Wettbewerben ragen der Preis „Wissenschaftler von Morgen“ der Brasilianischen Gesellschaft für den Fortschritt in der Wissenschaft und der Preis „Ciranda da Ciência – Runder Tisch der Wissenschaft“ der Fernsehanstalt Globo TV hervor (Lehrer 2).

Ebenso schreibt er den Besuch eines Masterkurses, die Arbeit als Dozent an der Hochschule und die curriculare Beratertätigkeiten in anderen Bundesstaaten seiner Mitarbeit an dem Rahmenlehrplan zu. Er hebt gleichfalls hervor, wie wichtig es war, während des Revisionsprozesses des Rahmenlehrplans mit Fachleuten aus dem Bereich der Biologie den Kontakt gestanden zu haben. Zu der Bedeutung dieses Kontaktes für sein Bemühen um eine Vertiefung und Verwandlung des pädagogischen Handelns schreibt er folgendes:

Als Folge dieser Arbeit wurde ich 1991 an der Bundesuniversität von Santa Catarina (UFSC) im Masterkurs „Erziehung und Wissenschaft“ angenommen. Während der Regierungszeit von Wilson Kleinübing arbeitete ich neben meinem Masterstudium (und vom Schuldienst freigestellt) als Dozent in verschiedenen regionalen Erziehungsbehörden (SERES).⁴⁷ Dabei versuchte ich den Platz des Rahmenlehrplans zu sichern, obwohl die politische Richtung dieser Regierung mir vertraut war. Die Kerngruppe des Rahmenlehrplans fand sich im Masterkurs wieder, was die fortdauernde theoretische Beschäftigung mit diesem Lehrplan ermöglichte. In dieser Zeit begann ich in anderen Bundesstaaten Kurse zu geben und arbeitete unter anderem als Berater für den naturwissenschaftlichen Bereich der Grundschule von der 1. bis zur 8. Jahrgangsstufe an der Erstellung des städtischen Rahmenlehrplan von Rio Branco – Bundesstaat Acre mit. Ich begann aktiv an den jährlichen

⁴⁷ Die SERES (Secretarias Executivas Regionais de Educação) waren in der Regierungszeit Kleinübing von 1991 bis 1994 die den heutigen CREs (Coordenadorias Regional de Educação – Regionalen Schulämtern) entsprechenden Institutionen. Sie vertreten in den verschiedenen Regionen des Bundesstaates die Interessen des Bildungsministeriums.

Kongressen der SBPC (Brasilianischen Gesellschaft für den Fortschritt in der Wissenschaft) teilzunehmen und wurde bereits 1991 als Dozent von der Universität des Contestado in Canoinhas angestellt. 2000 gewann ich eine Stellenausschreibung der bundesstaatlichen Universität UDESC und damit einen Lehrauftrag für Botanik. Den Unterricht an der staatlichen Schule gab ich aufgrund meiner sozialen Verpflichtung nicht auf; eine Verpflichtung, die es mir ermöglichte, dank meiner Mitarbeit in einem Projekt des Bildungsministeriums, meinen beruflichen Werdegang aufzubauen. Andere Erfahrungen, die von dieser Mitarbeit geprägt wurden, war das Miteinander mit Beratern wie José Carlos de Mezes und Nélio Bizzo, deren theoretischen Beiträge für meine pädagogische Praxis eine beständige „Alchimie“ ermöglichten, neben der Gelegenheit, diese Kenntnisse IN Fortbildungskursen an Lehrer der staatlichen Schulen weiterzugeben. [...] Der Kontakt mit der Universität, sei es als unterrichtender Dozent oder als Forscher, erlaubte eine Annäherung der Universität an den Rahmenlehrplan, was auch durch das Programa MAGISTER ausgewiesen wird, an dem ich selbst als Dozent in verschiedenen Hochschulen von Santa Catarina teilnahm (idem).

Ich halte es für wichtig, die Aussage hervorzuheben, dass die Kerngruppe des Rahmenlehrplans sich im Masterkurs wiederfand, denn wie in 8.2 dargelegt war ein bedeutender Prozentsatz der in den Masterkursen von Santa Catarina eingeschriebenen Studenten mit dem Erstellungsprozess des Rahmenlehrplans verbunden.

In dem Text wird auch die Einsicht deutlich, dass dieser Prozess in den beteiligten Lehrern sowohl bezüglich der Qualität ihrer Arbeit wie ihrer Motivation zu systematischen Studien eine große Bedeutung besaß. Denn vor dem Kontakt mit dem Rahmenlehrplan war für viele Lehrer die Lektüre und das systematische Studium ein auf die Stundenvorbereitung beschränkte Gewohnheit.

Ganz eindeutig bewirkte der Rahmenlehrplan in meiner Arbeit eine Abkehr von einer Unidisziplinarität. Er ermöglichte gleichzeitig meine Konsolidierung als ein Lehrer mit pädagogischem Interesse für Fragen des Curriculums, was mich dazu bringt, aktuelle Texte in diesem Bereich zu rezipieren. Der Kontakt mit solchen Texten führt mir nicht nur immer wieder das pädagogische Szenarium vor Augen, sondern stärkt auch meine Absicht, in den Lücken des Systems zu agieren und so die Dynamik der pädagogischen Praxis zu suchen. Die Summe dieser Lektüren, die mit dem Beginn des Rahmenlehrplans in Gang gesetzt wurden, öffnen mir in Zukunft mit Sicherheit die Türen für eine Promotion, damit sich die Arbeitsperspektiven auf dem Niveau der staatlichen Schulen noch erweitern. Es ist unmöglich, die Nabelschnur zum Rahmenlehrplan zu durchtrennen. Er durchzieht die Haltung als Erziehender und Wegbereiter einer möglichen Utopie (idem).

Das Verständnis einer Lehrerin und Erzieherin mit einem Mastertitel in Erziehungswissenschaften, ohne formelle Verbindung mit dem Bundesstaat, erscheint uns von großer Bedeutung. Sie kann den Prozess der Erstellung des Rahmenlehrplans einerseits als Teil der Vergangenheit betrachten, denn sie ging 1999 als staatliche Lehrerin in Ruhestand,

erlebt sie diesen Prozess über ihr berufliches Leben hinaus als gegenwärtig. Genauer gesagt sind die Veränderungen, die dieser Prozess in ihrem Leben auslöste, groß genug, um ihn über das Ende ihrer beruflichen Karriere und ihrer formalen Verbindung mit dem Schulwesen hinaus als etwas Gegenwärtiges zu erleben.

Diese Lehrerin analysiert den Rahmenlehrplan als eine Bewegung, die eine Richtung und eine Kontinuität besaß, in dem Maß, in dem es sich um eine Bewegung handelt, die weder eine spontane Beliebigkeit kennzeichnet noch spiegelt sich in ihr eine Modeerscheinung. Sie erkennt an, dass es dazu notwendig war, dass eine Gruppe von Fachleuten aus dem Erziehungs- und Schulbereich sowohl aus dem Bildungsministerium wie aus den verschiedenen Regionen des Bundesstaates hartnäckig den historischen Materialismus als Bezugsrahmen verteidigten, als dieser durch den Zusammenstoß mit anderen theoretische Ansätzen, die - wie in dieser Arbeit dargestellt - selbst von hochrangigen Regierungsvertretern in die Struktur des Ministeriums eingeführt wurden, in Frage gestellt wurde.

Es ist wichtig herauszustreichen, dass es sich nicht um eine spontan-beliebige Bewegung handelte und auch nicht um eine vorübergehende Gruppe, deren Aufgabe darin bestand, die Planungen einer bestimmten parteigebundenen Regierung zu erfüllen. Es handelte sich um ein Kollektiv, das bereit war, allen Unbilden zu trotzen – nebenbei gesagt waren es nicht wenige - , die sich als Hindernisse der fortschreitenden Verwirklichung der Träume in den Weg stellen könnten. Heute weiß ich, dass einige Grundpfeiler zusammengebrochen wären, hätten wir nicht so deutlich an den theoretisch-methodologischen Bezugspunkten festgehalten und wenn wir nicht eine ernsthafte Leitung besessen hätten, die in Ruhe mit den vielen Widersprüchen umgegangen wäre, die sich in jedem Moment aufbauten (Lehrerin 4).

In der Analyse der Resultate dieses kollektiven Prozesses aus Studien, Reflektionen, demokratischem Austausch von Visionen, dialektischem Zusammenprall von Widersprüchen, theoretischer Konstruktion, praktischer Verwandlung des fachlichen Handelns, gelingt es dieser Lehrerin einen verwirklichten Traum zu erkennen, der Dimensionen annahm, die dessen Handlungsträger wahrscheinlich zu Beginn sich nicht vorstellen konnten.

Bezüglich der erreichten Resultate müssen folgende hervorgehoben werden: eine unvergleichliche Möglichkeit, das praktische Handeln zu studieren und zu konsolidieren; eine so noch nicht gemachte Erfahrung des Zusammenseins in einer Gruppe, die sich aus Personen mit verschiedener Ausbildung und Berufserfahrung im pädagogischen Prozess zusammensetzt; ein über alle Unterschiede hinweg verbindendes Element – die politisch-ideologische Option; der Gewinn von immer mehr Verbündeten; die Anerkennung, die die Grenzen unseres Bundesstaates und Landes überschritt; das Begehren, immer weiter zu machen (idem).

Die Feststellungen hinsichtlich der allgemeinen und abschließenden Sicht dieser Lehrerin, die in anderen Bereichen der Bildung, insbesondere in Graduiertenkursen tätig ist, sprechen für sich. Deshalb soll der folgende Beitrag ohne weiteren Kommentar so stehen bleiben.

1999 ging ich als Lehrerin des staatlichen Schulwesens in Ruhestand. Allerdings war damit nicht das Ende meiner Lehrtätigkeit gekommen. Diese Entscheidung verdankt sich der Bewegung zur Erstellung des Rahmenlehrplans – denn dieser macht nicht an einem bestimmten Punkt halt. In diesem Sinne sehe ich mich als Produkt und Trägerin dieses Prozesses, denn in aller Aufrichtigkeit kann ich sagen, dass diese Bewegung mein Leben tiefgehend veränderte. Durch sie erkannte ich, dass ich ein Subjekt mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion bin, nicht nur bezüglich meines Berufsfeldes, sondern insbesondere als Mensch (idem).

Die befragten Lehrer, deren Aussagen wir hier auszchnittweise wiedergaben; die Vielzahl der bibliographischen Hinweise auf den Rahmenlehrplan Santa Catarinas und die für seine Erstellung wichtigen Autoren; die Verbesserung der Indikatoren des Lehr-Lernprozesses in den Schulen Santa Catarinas nach Beginn des Studien- und Diskussionsprozesses, den die Erarbeitung und Revision dieses Rahmenlehrplans anstieß; all dies weist bekräftigt die Feststellung, dass der Rahmenlehrplan als Auslöser für eine allgemeine Verbesserung des staatlichen Bildungswesen innerhalb der Bildung in Santa Catarina von großer Bedeutung ist.

9. Schluss

Die Herausforderung im Rahmen einer Promotion bei Professor Doktor Bernd Fichtner an der Universität Siegen diese Analyse zu erstellen, stellte einerseits einen großen Aufwand an Energie für mich dar, denn diese Studie wurde unter schwierigen Bedingungen erarbeitet und geschrieben, da ich für sie nicht von meinem Arbeitgeber, der Regierung Santa Catarinas der Legislaturperiode 1999-2002, unter Beibehaltung der Bezüge freigestellt wurde. Andererseits war es eine unvergleichliche Möglichkeit, systematisch über einen Arbeitsprozess zu reflektieren, an dem der Autor in leitender Funktion als Vertreter des Staates in verschiedenen Momenten teilgenommen hatte. Diese systematische Reflexion, die durch eine gewiss nicht absolute, aber doch mögliche Distanz gekennzeichnet wird, erlaubte nicht nur die Bewegung tiefgehender zu verstehen, innerhalb derer der Rahmenlehrplan Santa Catarinas erarbeitet und umgearbeitet wurde, sondern auch dessen Größe als pädagogischer Prozess wahrzunehmen, der in seinem Umkreis wichtige Fragen politischer und sozialer Ordnung aufwirft.

Das Resultat dieser Studien liegt nun in Form dieser Promotionsarbeit vor, in deren Kontext ich mich vornahm, zu untersuchen, welche Handlungsmöglichkeiten und Grenzen innerhalb einer kapitalistischen Demokratie für aus staatlichem Handeln hervorgehende Volksbildungsprojekte bestehen. Ich versuchte diesem Problem einen allgemeingültigen Charakter zu verleihen und bemühte mich zugleich in dialektischer Weise darum, diese Allgemeingültigkeit ausgehend von einem konkreten sozialen Kontext, das heißt der Umsetzung des Rahmenlehrplans von Santa Catarina, zu betrachten. Dabei suchte ich einen Bezug zu anderen historischen Momenten herzustellen, in denen derartige Projekte entwickelt worden waren. Dazu bezog ich mich insbesondere auf die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts im Preußen des neunzehnten Jahrhunderts.

Ich bemühte mich darum, dem Problem theoretische Konsistenz zu verleihen, indem ich folgende Elemente untersuchte: die Macht des Staates in einer kapitalistischen Demokratie; die Reichweite der Macht von hochrangigen Mitgliedern des Staatsapparates über die Individuen, aus denen er sich zusammensetzt; die Handlungsmöglichkeiten der Einzelmenschen, die den Staatsapparat bilden, hinsichtlich der Lenkung von Volksbildungsprojekten; die Charakterisierung der Unterstützung und der Widerstände hinsichtlich der Volksbildungsprojekte seitens der bürgerlichen politischen Kräfte, seitens der Kräfte, die angeblich dem Interesse der unteren sozialen Schichten verbunden sind und seitens einzelner Interessensgruppen; die Charakterisierung des parteipolitischen Bildes und der

sozialen Bewegungen (seien diese Bewegungen der unteren sozialen Schichten oder nicht) des parteipolitischen Spektrums und der sozialen Bewegungen (im Sinne von Volksbewegungen wie anderen Bewegungen) hinsichtlich bereits funktionierender oder sich in Umsetzung befindender Volksbildungsprojekte organisieren. Dazu bezog ich mich auf die Beziehung zwischen der eigenen Erfahrung als ein Vertreter des Staates, der in das Netz an Widersprüchen eingebunden ist, und deren theoretischen Aufarbeitung, wobei ich mich insbesondere auf Gramsci (1979, 1987, 1989, 1991) und Poulantzas (2000) beziehe.

Ich ging von der Hypothese aus, dass es möglich wäre, Volksbildungsprojekte innerhalb des Staatsapparates kapitalistischer Demokratien zu entwickeln, sofern es Staatsvertreter gibt, die sich mit den Interessen der einfachen Schichten identifizieren und die entschlossen sind, nach Möglichkeiten zu suchen, diesen Interessen eine reale Form zu verleihen. Ich legte dazu einen Schwerpunkt auf Beobachtung und Analyse des Handelns von bestimmten Staatsvertretern innerhalb der Regierung Santa Catarinas bei der Umsetzung des auf dem Historischen Materialismus gründenden Rahmenlehrplans. Dabei berücksichtigte ich insbesondere Gramscis Positionen hinsichtlich der politischen Bedeutung erzieherischen Handelns, das heißt, ich verstand mit ihm die Bildung der einfachen Schichten als eine Bedingung für deren größere Teilhabe an der politischen Macht oder sogar für deren Übernahme durch diese Schichten. Hinsichtlich der Konzeption des Lernprozesses bezog ich mich neben der eigenen, mehr als sechsjährigen Erfahrung auf die Schriften Wygotskys und anderer Vertreter der Historisch-Kulturellen Perspektive des Lernprozesses.

Der Untersuchungsgegenstand bestand in dem Umsetzungsprozess des Rahmenlehrplans von Santa Catarina im historischen Kontext eines Momentes der curricularen Reorganisation in ganz Brasilien ab den späten achtziger Jahren, der von staatlicher Initiative geleitet das staatliche Schulwesen betraf.

Mein in Kindheit und Jugend geformtes Gesellschafts- und Menschenbild; das Erleben der Militärdiktatur von 1964 bis 1985 und der soziale Kontext, in dem ich einen signifikanten Teil meiner persönlichen Beziehungen aufbaute, bildeten einen Blick auf die Welt aus, der, wenn auch nicht eindeutig politisch links, so doch weit entfernt von dem der politischen Rechten ist. Der Kontakt zu verschiedenen Gruppen der brasilianischen Linken erlaubte mir, Positionen aufzubauen, die in vielen Punkte mit ihnen übereinzustimmen, und in einigen wenigen von ihnen abweichen. Die grundlegendste Abweichung besteht in dem Politikverständnis, und insbesondere dem Staatsverständnis.

Zur Illustration lässt sich anführen, dass bis Mitte der achtziger Jahre einige bestimmte Vorstellungen hinsichtlich der Beziehung von Erziehung, Bildung zu Politik und Staat

innerhalb der linken Gruppe des Bildungswesens dominant blieben: 1) Der Staat ist in einem kapitalistischen Land der Interessensvertreter der herrschenden Klasse, und alle seine Aktionen sind ausschließlich darauf ausgerichtet, diese Interessen zu bedienen; 2) das traditionelle politische Handeln über Parteien unterwirft seine Vertreter zwangsweise den Interessen der herrschenden Klasse; 3) die Bildung, die durch die offiziellen Schulen⁴⁸ vermittelt wird steht unter der Kontrolle des Staates, deshalb der herrschenden Klasse, was bewirkt, dass sie ihren Schülern die Werte dieser Klasse vermittelt.

Diese Vorstellungen führten zu bestimmten politischen Einstellungen, die folgendermaßen zusammengefasst werden können. 1) da das traditionellerweise über politische Parteien vermittelte politische Handeln zwangsweise die Interessen der verschiedenen Gruppen der sozialen Elite bedient, ist der Kampf für die Interessen der einfachen Schichten sinnvollerweise nur über soziale Bewegungen zu führen; 2) da die Schulbildung als Teil des normierenden staatlichen Handelns nur die Interessen der herrschenden Klasse vermittelt, muss die Arbeiterklasse und damit die einfachen Schichten das für ihre Interesse legitime Wissen in den sozialen Bewegungen suchen, fern von den staatlichen Schulen. 3) weil das in den offiziellen Schulen vermittelte Wissen notwendigerweise ihrer eigenen Unterdrückung dient, müssen sich die einfachen Schichten ein anderes Wissen aneignen – das ihren Interessen entsprechende Wissen - , das wesentlich befreiend ist. Es ist interessant zu bemerken, dass diese Vorstellungen, die stark an den orthodoxen Marxismus gebunden sind, unter der Ägide der Befreiungstheologie auch für den Kampf der katholischen sozialen Bewegungen gültig waren.

Meine Meinung war insbesondere hinsichtlich dieser Vorstellungen anderer Art. Obwohl ich die Gründe dieser Meinungsverschiedenheiten nicht systematisch verstand, gab es praktische Faktoren, die auf dessen Inkonsistenzen hinwiesen. Zur damaligen Zeit, Mitte der achtziger Jahre, koordinierte ich in meiner Funktion als der für Bildung zuständige städtische Referent mehrere Landschulen, in denen ein Curriculum entwickelt wurde, das einerseits das schulisch vermittelte Wissen heraushob und gleichzeitig offen war für eine freie Diskussion mit Eltern und Schülern darüber, was man unter dem legitimen Interesse der Arbeiterklasse und der einfachen Schichten zu verstehen hat. Ich konnte nicht verstehen, wie der in diesen Schulen erteilte Unterricht ausschließlich den Interessen der herrschenden Klasse diene, einfach weil er unter der Aufsicht der staatlichen Macht stand.

⁴⁸ Als offizielle Schulen werden entweder staatliche Schule oder jene Schulen verstanden, die zwar private Träger besitzen, aber der staatlichen Kontrolle unterstehen.

Der spätere beruflichen Aufstieg zu einem Mitglied der Regierung des Bundesstaates konfrontierte mich erneut mit einer ähnlichen Aktivität. Die Mitarbeit in der Gruppe, die im Kontext der Regierung des Bundesstaates die Ausarbeitung des eindeutig von linkem Gedankengut geprägten Rahmenlehrplans begann und koordinierte, vertiefte meine Ablehnung der Vorstellung, dass alle Vertreter des Staates aufgrund ihrer objektiven Bedingungen Agenten im Dienste der Elite wären. Ich konnte nicht nachvollziehen, dass ein Rahmenlehrplan, der unter anderem unter Lehrern, die ja auf die jüngeren Generationen großen Einfluss hatten, politisch linke Positionen verbreitete und stärkte, den Interessen der Eliten dienen sollte.

Zur selben Zeit, als ich meine Ablehnung eines Staatsverständnisses als eines Wesens, das drohend über der Gesellschaft schwebt und deren Vertreter notwendigerweise eine hündische Treue gegenüber der dominanten Klasse besitzen, vertiefte, begann ich zu erkennen, dass der Staat nicht aus sich selbst existiert, sondern sich nur über seine Vertreter realisiert. Und in dem Maße, in dem die Demokratisierung der Gesellschaft voranschreitet, vergrößern sich die Möglichkeiten, dass den Interessen der einfachen Schichten verpflichtete Individuen als Vertreter des Staates agieren. Es existiert keine Zauberformel, die diese Individuen zwangsweise in Agenten im Dienst der Interessen der Elite verwandelt.

Meine Existenz als bezahlter Arbeiter, Vertreter des Staates und zugleich jemand, der den Interessen seiner Klasse verbunden ist; der Kontakt mit den Werken Gramscis, Poulantzas und anderen ermöglichten es mir, systematische Untersuchungen zur Natur des Staates und der ontologischen Verbindung mit der Natur seiner Vertreter anzustellen. Es erlaubte mir auch, ein Konzept des Staates zu entwickeln als eines Wesens, das sich aus Menschen (den Staatsvertretern) zusammensetzt, die aus verschiedenen sozialen Schichten stammen, und das die Bühne darstellt für konfliktive Beziehungen, in denen die gleichen Interessen wirksam sind, wie in der Gesellschaft. Ein Staatsverständnis, in dem der Staat eine Synthese der Beziehungen und Konflikte der Gesellschaft darstellt, im Gegensatz zum Staat als eines innerlich festgefügt Blocks und einzigen Vertreters einer Klasse, ohne dass damit die Einsicht aufgeben wird, dass der Staat eine privilegierte Instanz zur Reproduktion der Interessen der Elite darstellt.

Wie bereits weiter oben beschrieben, versucht die hier angestellte Analyse die Macht des Staates in einer kapitalistischen Demokratie zu charakterisieren sowie die Reichweite der Macht von hochrangigen Mitgliedern des Staatsapparates über die Individuen, aus denen er sich zusammensetzt, und die Handlungsmöglichkeiten der Einzelmenschen, die den Staatsapparat bilden, hinsichtlich der Lenkung von Volksbildungsprojekte.

Das Forschungsvorhaben hatte neben der historischen, pädagogischen und politischen Analyse des Erarbeitungs- und Umsetzungsprozesses des Rahmenlehrplanes das Ziel, die Hypothese zu beweisen, dass es möglich ist, Volksbildungsprojekte innerhalb des Staatsapparates kapitalistischer Demokratien zu entwickeln, sofern es Staatsvertreter gibt, die sich mit den Interessen der einfachen Schichten identifizieren und die entschlossen sind, nach Möglichkeiten zu suchen, diesen Interessen eine reale Form zu verleihen.

Ausgehend von den Resultaten der Analyse eines Prozesses, der eben diese Charakteristika aufweist – der Rahmenlehrplan von Santa Catarina als ein Prozess, der von Staatsvertretern geleitet wurde und zugleich eng an die im marxistischen Sinne Interessen der einfachen Schichten geknüpft war, halte ich diese Hypothese für bewiesen.

Die Möglichkeit, einen Prozess wie den analysierten zu entwickeln, weist eindeutig darauf hin, dass der Staat nicht einzig und allein Interessen der Elite in seinem Apparat vertritt, solange nicht alle seine Vertreter diesen Interessen dienen.

Die Auseinandersetzungen, die die Leitungsgruppe dieses Prozesses in verschiedenen historischen Momenten innerhalb des Staates selbst führte, beweisen dass das Bild des Staates als einer Bühne, auf der die konflikträchtigen Beziehungen zwischen den in der Gesellschaft existierenden Interessen ausgetragen werden, zutreffend ist.

Die Tatsache, dass die Gruppe fähig war, ein Projekt wie das hier analysierte voranzutreiben, beweist auch, dass der Vertreter des Staates seine Handlungsfähigkeit als Subjekt bewahrt und dass sein Handeln nicht vom Staat assimiliert wird, so als wäre dieser ein Wesen, das die Fähigkeit besitzt, den Willen all seiner Vertreter unter einem einzigen Interesse zu bündeln.

Bibliographie

- APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BOBBIO, Norberto. *A teoria das formas de governo*. Trad.: Sérgio Bath. 3. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1980.
- CABRAL, Oswaldo Rodrigues. *História de Santa Catarina*. 3. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1987.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: EDUNESP, 1999.
- CHÂTELET, François. *O pensamento de Hegel*. Trad. Lemos de Azevedo. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1968.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COMÊNIO. *Didactica magna*. Leipzig: Walter Vorbrodt, 1906
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- DALAROSA, Adair Ângelo. *Estado, educação e cidadania*. Caçador: Editora da UNC, 1998.
- DEBRUN, Michel. Gramsci: o porquê do bom senso. In: *Manuscrito*. Unicamp, Vol III, No. 1, Outubro de 1979, pp. 96-113.

- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Trad.: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1986.
- FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FICHTNER, Bernd. *A Escola Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade: a Importância na Pedagogia Moderna*. Santa Maria: Cadernos de Pesquisa, 1996.
- _____. *O Potencial da Arte para a Aprendizagem Expansiva*. In: I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina: Vygotsky 100 anos (Anais). Santa Catarina. Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação e do Deporto, 1996, pp. 17 - 28.
- _____. *A Psicologia Histórico-Cultural - Contribuições para a Educação no Terceiro Milênio*. In: II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina (Anais); Paulo Hentz e Marcos Herter, organizadores.--Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 1998, pp. 21 - 34.
- FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. 2. ed. Florianópolis: EDUFSC, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. 9. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FURTADO, Celso. *A economia latino-americana*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1989.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org). *Município e educação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal, 1993.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GALLINO, Luciano et alii. *Gramsci y las ciencias sociales*. 8. ed. México: Ediciones Pasado y Presente, 1985.
- GARAUDY, Roger. *Para conhecer o pensamento de Hegel*. Trad.: Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antônio. *A questão meridional*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

- _____. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nenson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.
- _____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Trad.: Luiz Mário Gazzaneo. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- _____. *Cartas do cárcere*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GROSSELLI, Renzo. *Vencer ou morrer: camponeses trentinos (vênetos e lombardos) nas florestas brasileiras.1875-1900*. Trad. Solange Ugo Luques e Ciro Mioranza Florianópolis: Ed. UFSC, 1987.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. Trad. espanhola. 4.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- _____. *Introdução à história da filosofia*. Trad.: Euclidy Carneiro da Silva. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1986.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Nürnberger Schriften*. In : Werke in zwanzig Bänden, vol. 4, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1970
- HENTZ, Paulo & HERTER, Marcos Lourenço. *A Proposta Curricular de Santa Catarina e a Psicologia Histórico-Cultural*. In: 1º Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina: Proposta Curricular/ Psicologia Histórico-Cultural: Vygotsky – 100 anos, 1996, pp. 155-166.
- HENTZ, Paulo. *Os fundamentos histórico-culturais da Proposta Curricular de Santa Catarina*. In: 1º Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina: Proposta Curricular/ Psicologia Histórico-Cultural: Vygotsky – 100 anos, 1996, pp. 147-153.
- _____. *A Proposta Curricular de Santa Catarina e a Educação no Terceiro Milênio*. In: *Anais/ II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina*; Paulo Hentz e Marcos Herter, organizadores. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 1998, pp. 64-84.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2. ed. Trad. Marcos Santana. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *Sobre História*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOPMAN, Stefan. *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln*. Kiel: IPN,1988.
- HUMBOLDT, Guillermo de. *Escritos políticos*. Trad. Siegfried Kaehler. México: Fondo de Cultura económica, 1996.
- JESUS, Antônio Tavares de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

- KANT, Immanuel. *Über Pädagogik*. In: Kamps pädagogische Taschenbücher, vol. 5, 4. ed. Bochum: Ferdinand Kamp
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LOMPSCHER, Joachim. *Aprendizagem, Estratégias e Ensino*. In: I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina: Vygotsky 100 anos (Anais). Santa Catarina. Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação e do Deporto, 1996., pp. 87 - 108.
- _____. *Vygotsky e a Escola Hoje*. In: II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina (Anais); Paulo Hentz e Marcos Herter, organizadores.--Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 1998, pp. 133 - 158.
- LUTHER, Martin. *An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte in deutschen Landen, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524)*. In: Martin Luther: Pädagogische Schriften. Ferdinand Schöning. Paderborn, 1957.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad.: Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *O princípio educativo em Gramsci*. Trad.: William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa, 3.ed, 1974.
- _____. *O 18 brumário de Luis Bonaparte*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC/UNESCO, 1993.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*, 1995-6.
- MUNARIM, Antônio. *Educação e esfera pública na serra catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação na idade média*. São Paulo: EDUSP, 1979.
- PAIVA, Vanilda e PAIVA, César. A questão da municipalização do ensino. In: *Educação & Sociedade*, Vol. 24. São Paulo: Cortez, Agosto/1986, pp. 146-51.
- PIAZZA, Walter Francisco. *A colonização de Santa Catarina*. 2.ed. Florianópolis: Lunardelli, 1988.
- PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*. São Paulo: Contexto, 1998.

- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PRADO Jr, Caio. *Evolução política do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTA CATARINA. *Série retrospectiva da educação pré-escolar, ensino de primeiro e segundo graus - 1986/1990*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação/ Unidade de Informática, 1990.
- _____. *PROPOSTA CURRICULAR: Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Ensino, 1991.
- _____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *1º Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina. Proposta Curricular*. Psicologia Histórico-Cultural: Vygotsky - 100 anos (anais). Florianópolis, 1996.
- _____. *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SCHAEFER, Sérgio & JANTSCH, Ari Paulo. *O conhecimento popular*. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1993.
- SICHIROLLO, Livio. *Zur Pädagogik Hegels*. In: *Die Logik des Wissens und das Problem der Erziehung / Nürnberger Hegel-Tage 1981*. Hrsg. von Wilhelm Raimund Beyer. Hamburg: Meiner, 1982
- SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs). *Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.
- SHELLING, Vivian. *A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire*. Trad. Federico Carotti. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich e LURIA, Alexandr. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lório Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Trad.: José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.