



Eneida Maria Ramos de Macedo

Die Spuren der Schule von Porto Alegre in den Erinnerungen ihrer ehemaligen Schüler:

**Die neue Funktion der Schule im Kontext der direkten
Demokratie der Stadt**

Dissertation

Vorgelegt im Fakultät 2

Bildung Architektur Künste

Department: Bildung und soziale Arbeit

der Universität Siegen/INEED

Betreuer: Prof. Dr. Bernd Fichtner

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi – Unicamp – Brasilien

Siegen 2011
Deutschland

Für meine geliebten Töchter
Lilian Carolina und Ana Karina.

Für alle Kinder der öffentlichen
Schulen unserer Länder.

Danksagung

Eine Arbeit wie diese ist Ergebnis jahrelanger Interaktionen, Debatten und Kritiken. In meinem Fall waren vor allem meine Familie, Eltern und Geschwister daran beteiligt, bei denen meine Wurzeln liegen. Auch Lehrer, Kollegen, Schüler, Schülerinnen, Freunde, Freundinnen aus unterschiedlichsten Zeiten, ebenso wie die Personen, die in der Zukunft noch kommen mögen, um die Arbeit mit mir zu diskutieren. An dieser Stelle möchte ich jedoch einige besondere Personen hervorheben und mich bei ihnen bedanken.

Bei meinen Eltern, Ity und Assis Brasil, die mich Liebe und Solidarität mit aller Einfühlsamkeit lehrten, und bei meinen Geschwistern und deren Familien, mit denen ich diese Lehren teilte.

Bei Nana, meiner Schwester, die immer an mich glaubte.

Bei meiner ersten Lehrerin Amelinha Sirângelo, in der ich immer Respekt gegenüber den Schülern sah; bei meiner Lehrerin in der Lehrerausbildung, Ilma Marques, die so voller Kreativität ist, und bei meiner Deutschlehrerin in Brasilien, Carla Jackel, die immer Flexibilität angesichts meiner alternativen Zeitpläne zeigte.

Bei Gorda (Maria Inês), Titina (Maria Cristina), Lúcia, Rosângela, Rosaura und Vera: gemeinsam lernten wir, Lehrerin zu sein.

Bei Ilza Jardim und Carlos Carraro, Freunde, die mich immer wieder aufmuntern.

Bei Clarissa und Ariel Piccininno, meine lieben Nachbarn, in deren Gesellschaft ich immer eine angenehme Zeit verbracht habe.

Bei der ganzen Schule Aramy Silva, bei Schülern, Eltern, Angestellten und Lehrern; auch bei der Gemeinde in der Umgebung der Schule. Gemeinsam haben sie diese Geschichte geschrieben.

Bei den Wortführern der Gemeinden der Region Cristal der *Direkten Demokratie über den Haushalt* von Porto Alegre, die immer Seite an Seite mit uns kämpften.

Bei den Koordinatoren und Beratern des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung und der Koordinationsstelle für Gemeindebeziehungen (CRC) der Stadtverwaltung Porto Alegre, die ebenfalls Teil dieser Geschichte sind.

Bei den Jugendlichen: Aline, Cledson, Douglas Fernando, Elisângela, Fabiane, Fabrício, Juliana, Marcus Vinícius, Mônica und Rodrigo, die mir gestatteten, ihr Leben ein bisschen besser kennenzulernen, und die gemeinsam mit mir diesen Text schrieben, und bei allen anderen geliebten Schülern, die meine Klassenräume mit Freude füllten, wie Karina, Luciano, Daniele, Ariane, Marcelo, Paulinho, Márcio, Alfredo, Bárbara, Edvaldo...

Bei Marília Terezinha Martins de Martins und Maria Cristina Moreira Dias, die die Verwaltung der Schule Aramy Silva mit Beharrlichkeit übernahmen. Zu ihnen möchte ich noch Mara Regina Monte Blanco da Silva hinzufügen – gemeinsam widmeten sie sich auf unvergleichbare Weise dem Wohl der Kinder.

Bei meinen aus allen Teilen der Welt, die es mir ermöglichten, mich in Siegen zu Hause zu fühlen, auch wenn ich so weit davon entfernt war. Sie sind so viele, dass es unmöglich ist, alle aufzuzählen. Mit manchen teilte ich nur eine kurze Zeit, ihre Anwesenheit prägten jedoch meine Erinnerungen sehr: Nela und ihre Familie (die mich bei meinem ersten Weihnachten hier freundlich aufnahmen), Christian, Marie-Luise, Anna und Oliver, Arno Gerono, Herr Rudolf Pompe und seine Gattin Frau Monika, Michaela, Manuela, Dr. Sebastian, Enno, Jan, Greg, Jochen Dietrich, Pascal (Deutschland), Jana Mikota (Tschechie), Emilio, Saul Tovar, Serafín,

Ulisses, Saúl Dufoo (Mexiko), Anna (Polen), Giorgia (Italien), Alejandra, Anna, Sonia (Madrid), Sonia (La Coruña), Tereza, Eva, Pepa, Pablo (Spanien), Sittipan (Thailand), Yeliz, Mine, Zeynep, Kerziban, Sancar, Emer, Cengiz, Eba Müslüm, Talip, Ahmet, Volkan, Mustafa, Olcay (Türkei), Parid Ndreka, Edmond Zeneli und Albert Shira (Albanien), Chrise, (Griechenland), Jose (Ecuador), Tatiana (Russland), Theo (Costa Rica) Elisabeth und Rafael (Venezuela), Rufin (Afrika), Qalid (Tunesien), Wen-Chien Kan, Ai-Chig Lee, Chun-Chi Lin (Taiwan), Erick Lukin (Kroatien), Mita und ihrem Sohn Temuulen (Mogolei), Ratka (Mazedonien), Kasumi (Japan), Hari und Hemanth (Indien), Eliete, Joana, Maria Soledad, Fernando Lima, Renato, Guilherme, Caetano, Maria, Giselle, Amaury, Aparecida, Mirna und Gilberto, Luciana, Diélcio und ihre Töchter Bibi und Amy, Ana und Roberto Monteiro, Gerda, Erineu und ihre Kinder Clarice, Carlos und Henrique (Brasilien) und bei den integrierten Paaren Katharina (DE) und Christos (GR), Ewa (Polen) und Carlos Eduardo (El Salvador), Juliane (DE) und Júlio (BR), Alice (FR) und Fernando (BR), Nina (BR) und Ralf (DE), Luciene (BR) und Ingo (DE).

Bei der Rosa Luxemburg Stiftung in Person von Katrin Schäffgen und Gudrun Lotozki, für ihre Unterstützung und Chancen, die sie mir eröffnete.

Beim gesamten Team von INEDD (Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaften und Psychologie) des Fachbereichs 2 der Universität Siegen, besonders Alice Delorme, Deutschlehrerin der Doktoranden und Oliver Hilse, der uns Doktoranden immer in jeder Hinsicht unterstützte und uns immer freundlich aufgenommen hat.

Bei Johann Wendel, für die sorgfältige Übersetzung und bei Mauro Rodrigues Neto, für die ebenso sorgfältige Produktion der DVDs und Bilder.

Bei Maria Benites, der ehemaligen Koordinatorin von INEDD, die uns mit großem Einsatz diese Tür zu neuen Horizonten öffnete und immer bereit war, uns zu empfangen und uns zu helfen.

Bei meinen Betreuern: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, von der Universidade de Campinas/UNICAMP, stets unermüdlich und solidarisch, der mich mit viel Verständnis und Geduld beim Schreiben unterstützte, durch wertvolle Kritiken und Vorschläge für diese Arbeit.

Prof. Dr. Bernd Fichtner, von der Universität Siegen und Direktor von INEDD, der durch seinen Einsatz für die Erziehung und Bildung unsere Gemeinde besuchte, an die Würde unserer Praxis glaubte und mir ermöglichte, über sie zu reflektieren und unter seiner Betreuung zu lernen sowie meine Hoffnung für die Schule zu stärken.

Ich schließe mit den Worten von Tiny Tim aus der Weihnachtsgeschichte von Charles Dickens: „Und so möge Gott uns alle segnen, einen jeden von uns!“
Seid alle umarmt!

Ich will die Utopie, ich will alles und noch mehr
Ich will das Glück in den Augen eines Vaters
Ich will Freude, viele glückliche Menschen
Ich will, dass die Gerechtigkeit in meinem Land regiert
Ich will Freiheit, ich will Wein und Brot
Ich will Freundschaft, Liebe, Vergnügen
Ich will, dass unsere Stadt immer sonnig ist
Die Kinder und das Volk an der Macht, das will ich sehen
São José in Costa Rica, Herz des Volkes
Inspire mich in meinem Traum von der Liebe, Brasilien
Wenn der Dichter das ist, was er träumt, was wahr sein wird
Ist es gut schöne Dinge zu erträumen, die die Menschen vollbringen
Und auf die Früchte im Garten zu warten
Ohne Polizei, Miliz und falschen Zauber, wo ist die Macht?
Es lebe die Faulheit, es lebe die Bosheit, die nur wir Menschen haben können
So verkünde ich meine Utopie und verbreite das Leben
Ich lebe so viel besser
Verrückt danach, meinen eigensinnigen Traum wahr werden zu sehen

Milton Nascimento

Herz des Volkes

*Komposition: Milton Nascimento und Fernando Brant
(DVD1 – Epigraph)*

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Von der Problembeschreibung zur theoretischen Konstruktion des Forschungsgegenstandes	5
2. Die Stadt von Porto Alegre	32
2.1. Die <i>Direkte Demokratie über den Haushalt</i> (Orçamento Participativo)	43
2.2. Die Schule von Porto Alegre	47
3. Meine Erinnerungen an die Schule Aramy Silva – aufgefrischt von Dokumenten und ehemaligen Schülern	75
3.1. Die Schule	75
3.2. Ein neues Kollegium hält Einzug in die Schule	79
3.3. Erweiterung der Schule um drei Jahrgänge – Komplettierung der Elementarbildung	82
3.4. Die Suche nach Verbesserungen für das Schulgebäude: Entdeckung der <i>Direkten Demokratie über den Haushalt</i> (<i>Orçamento Participativo</i>)	88
3.5. Die neue Politik des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung (SMED)	92
3.5.1. Beratungspolitik	94
3.5.2. Bildungspolitik	94
3.5.3. Personalpolitik	99
3.5.4. Politik der Dezentralisierung der Haushaltsmittel	100
3.5.5. Demokratische Räume	102
3.6. Verpflichtungen eingehen	116
3.7. Der Neubau – 1996/97	119
3.8. Niemand bleibt auf der Strecke...	119
4. Die Schule Aramy Silva – eine <i>Schule des Citoyen</i>	128
4.1. Die Entscheidung	132
4.1.1. Das komplementäre Projekt	137
4.2. Administrative und pädagogische Organisation	142
4.2.1. Schulstruktur	143

4.2.2. Andere Mittel der pädagogischen Unterstützung an der Schule	145
4.2.3. Pädagogische Mitarbeiter	146
4.2.4. Planungssitzungen	148
4.2.5. Schulsekretariat	150
4.3. Die Konstruktion des Wissens	152
4.3.1. Umstrukturierung des Lehrplans	155
4.3.1.1. Transdisziplinäre Inhalte, alternative Projekte und mehr	208
4.3.2. Der Klassenraum	218
4.4. Leistungsbeurteilung	239
4.5. Kleine große Geschichten und Andere	270
5. Die Schule aus der Sichtweise der Forschungssubjekte	302
5.1. Die Jugendlichen in den Interviews von heute	324
6. Lektionen: Von der Erfahrung zum Wissen – Abschließende Betrachtungen	332
6.1. Erste Lektion: Die Lehren der demokratischen Kultur im Szenario der <i>Direkten Demokratie über den Haushalt</i> von Porto Alegre	336
6.2. Zweite Lektion: Die Erinnerung der Schüler enthüllt Grundsätze pädagogischen Handelns	360
6.3. Dritte Lektion: Die Herausbildung des Subjekts durch die Demokratie	378
Literaturverzeichnis	391
Anhänge	404

Liste der Abbildungen

Abbildung 1	Ansicht der Region der Schule, mit Lage der Schule, der wichtigsten Viertel der Umgebung und dem Bach Cavalhada	24
Abbildung 2	Lage der Städte Porto Alegre und Siegen	33
Abbildung 3	Favelas und unbefestigte Straßen, mit offenem Abfluss	34
Abbildung 4	Gewalt bei den Räumungen	36
Abbildung 5	Lage des Viertels Restinga	37
Abbildung 6	Bekanntgabe der Verfassung	38
Abbildung 7	Faksimile - Französische Zeitung	40
Abbildung 8	Wahl UAMPA - 885	42
Abbildung 9	Einwohnerverband von Grande Cruzeiro	42
Abbildung 10	Karte der Regionen der <i>Direkten Demokratie</i>	44
Abbildung 11	Logo der <i>Schule des Citoyen</i>	56
Abbildung 12	Logo der alten Schule	75
Abbildung 13	Skizze des ersten Gebäudes, vom Schüler Diego Raupp	76
Abbildung 14	Olívio Dutra (PT), gewählter Bürgermeister von Porto Alegre	78
Abbildung 15	Teilnehmerzertifikat beim Treffen der Pädagogen mit Emília Ferreiro	81
Abbildung 16	Tarso Genro (PT), gewählter Bürgermeister von Porto Alegre – 2. Mandat	88
Abbildung 17	Decke der Klassenräume	88
Abbildung 18	Freigelegtes Fundament in dem Bereich der Erosion	88
Abbildung 19	Unbefestigte Straße mit offenem Abfluss	89
Abbildung 20	Dokument der Beratung von SMED – Gebiet des Logisch-mathematischen Denkens	94
Abbildung 21	Teilnahme der Lehrer an den Seminaren von SMED und von der Schule	96
Abbildung 22	Zertifikate der Internationalen und Nationalen Seminare	96
Abbildung 23	Ankündigung des Internationalen Seminars 1996	97
Abbildung 24	Titel der Veröffentlichungen von Caderno Pedagógico Nr. 18 und Paixão de Aprender Nr. 7	97
Abbildung 25	Caderno Pedagógico Nr. 12	98
Abbildung 26	Gesetz der Schulräte	102
Abbildung 27	Weiterbildungszertifikat des Schulrats	103
Abbildung 28	Antwortschreiben von SMED und Entlassungsbrief des Präsidenten des Schulrats	108
Abbildung 29	Zeitung <i>Fala Aramy</i> – Artikel über Wahlen an der Schule	108
Abbildung 30	Caderno Pedagógico Nr. 4 – Thematische Achsen des Verfassungskongresses	110
Abbildung 31	Zeitung <i>Fala Aramy</i> – Artikel über den Erfolg bei der <i>Direkten Demokratie</i> SMED	114
Abbildung 32	Wahltag: Kampagne vor der Schule, Abstimmungsraum und Stimmzählung	118
Abbildung 33	Akt der Prüfung und des Ergebnisses der Wahl	118
Abbildung 34	Brief von SMOV – Veröffentlichung der Bauausschreibung für die Straße	118
Abbildung 35	Lehrertheater: Aktivität des Ferienprojekts von 1996	120
Abbildung 36	Klassenraum des Instituto Espírita	121
Abbildung 37	Zugangstreppe zum Raum des Instituto Espírita	121
Abbildung 38	„Pica-pau“	122
Abbildung 39	Klassenraum des „Pica-pau“	122
Abbildung 40	Improvisierter Speisesaal während der Bauarbeiten	124
Abbildung 41	Arbeiten der Klasse 220 über verschiedene Sektoren der neuen Schule	125
Abbildung 42	Besuch der Baustelle und Ausstellung der Arbeit über die neue Schule am Tag der Eröffnung	126
Abbildung 43	Einladung zur Teilnahme an der Wahl zur Schulleitung und Aufruf zum Tragen des T-Shirts der Liste 2	127
Abbildung 44	Raul Pont (PT), gewählter Bürgermeister von Porto Alegre – 3. Mandat	127
Abbildung 45	Prozentzahlen der Versetzung – 1987/1994	132
Abbildung 46	Notizen des Treffens - Faksimile des Heftes der Beraterin Maria do Carmo Janson	135
Abbildung 47	Zertifikat des I. Weiterbildungsseminars der Escola Aramy Silva	136
Abbildung 48	Statistiken der Versetzung 1994	139
Abbildung 49	Terminkalender der Schüler und Lehrer und Zeitungsartikel über den Besuch der schwedischen Pädagogen an der Schule Aramy Silva	141
Abbildung 50	Weihnachtskarte des Schülers Cristiano an den Sekretär Luís, mit Dank für dessen Betreuung in den Pausen	151

Abbildung 51	Fragebogen für die Familien - Original	167
Abbildung 52	Reportage: Marginalisierung ist Studienthema	184
Abbildung 53	Textproduktion von Pablo - Faksimile	185
Abbildung 54	Lebensgeschichte, die Ursprung des Phänomens des Themenkomplexes 2001 war	200
Abbildung 55	Arbeit der Schüler über „Traum am Tag“ und „Traum im Schlaf“	207
Abbildung 56	Informatikraum	212
Abbildung 57	Auftritte der Banda Marcial der Schule Aramy Silva	215
Abbildung 58	Aufführungen der Tanzgruppen	216
Abbildung 59	Mitteilung an die Eltern über den Ausflug zu AJURIS	217
Abbildung 60	Originalarbeit von Humberto	231
Abbildung 61	Originalarbeit von Denise	231
Abbildung 62	Originalarbeit von Tatiane	232
Abbildung 63	Ausweisdokumente, Abstimmungsprotokolle und die Aufgabe der Forschung über die Arbeit	233
Abbildung 64	Kopierte Geldscheine	233
Abbildung 65	Stadt im Klassenzimmer	234
Abbildung 66	Geburt im Krankenhaus Parque Belém	234
Abbildung 67	Formulare der Klassenräte – Individuelle Leistungsbeurteilung der Schüler	251
Abbildung 68	Gutachten der Eltern mit Kritik, Vorschlägen und Lob	252
Abbildung 69	Beispiele von Gutachten von Schülern	255
Abbildung 70	Mitteilung an die Eltern über die Woche der Klassenräte	257
Abbildung 71	Einladung an die Eltern zur Vergabe der Beurteilungen	259
Abbildung 72	Reportage über die Sendung Bibo Nunes, mit einem Foto unserer Schülerin beim Schreiben	265
Abbildung 73	Veröffentlichung unserer Reaktion auf die Sendung Bibo Nunes	267
Abbildung 74	Verschiedene Aktivitäten des <i>Tags des Citoyen</i>	271
Abbildung 75	Gemeinde und Schule setzen sich gemeinsam für SEJA ein	274
Abbildung 76	Der unendliche Ordner	277
Abbildung 77	Die gewählten Entwürfe für das Schul-T-Shirt	280
Abbildung 78	Mitteilung an die Eltern über den Verkauf der T-Shirts	280
Abbildung 79	Umzug der Vaterlandswoche - 1996	281
Abbildung 80	Der Kuchen von 43 Metern und die Zeichnung der Schülerin Patrícia	283
Abbildung 81	Fax der Eltern des Rats an die Schulleitung	284
Abbildung 82	Schüler im Workshop und bei der Ausstellung der Arbeiten	285
Abbildung 83	Graffiti an der Schulmauer	285
Abbildung 84	Auftritte der <i>MCs</i> und <i>B-Boys</i>	286
Abbildung 85	Osterfest – Kinder entdecken das Nest der Klasse	287
Abbildung 86	Protokoll der Sitzung mit Schülern und Müttern	291
Abbildung 87	Schulabschlussfeier	292
Abbildung 88	Ankunft am Campingplatz in Santa Catarina	292
Abbildung 89	Unterschriftenliste	294
Abbildung 90	Abschlussumzug des Wettbewerbs mit der Teilnahme von Renan	296
Abbildung 91	Bibliothek	305
Abbildung 92	Müllansammlung am Bach Cavahada	310
Abbildung 93	Schulgarten im alten Gebäude und kleines Gemüsegeschäft	311
Abbildung 94	Übergabe der Aufgaben des Wettbewerbs, Mülltrennung in der Schule, Pflanzung von Bäumen.	312
Abbildung 95	Unbefestigte Straße und Gebäude mit verrottetem Holz	337
Abbildung 96	Modell der Steuerreform, die die Grundlagen für die <i>Direkte Demokratie über den Haushalt</i> schaffte	339
Abbildung 97	Neue Schule und asphaltierte Straße	351
Abbildung 98	Aufruf der Schule an die Gemeinde zur Versammlung mit dem Bürgermeister Tarso Genro und dessen Sekretären	353
Abbildung 99	Gesundheitsamt	353
Abbildung 100	Hof mit neuen Sportplätzen und der überdachte Bereich	354
Abbildung 101	Presseberichte über den mangelhaften Gebäudezustand	358

Liste der Tabellen

Tabelle 1	Entwicklung der Bevölkerung Porto Alegres und der Metropolregion – 1872/2000	34
Tabelle 2	Erfüllung der Grundbedürfnisse in Porto Alegre	46
Tabelle 3	Die Regierungen der PT in der Stadt Porto Alegre (1989-2004)	52
Tabelle 4	Zahl der Schulanmeldungen – Schule Aramy Silva	77
Tabelle 5	Prozentsätze für Versetzung und Nichtversetzung	82
Tabelle 6	Schulabbruchsquote	82
Tabelle 7	Anzahl von Wählern bei der Direktwahl der Leiterin der EMEF Aramy Silva - 1995	117
Tabelle 8	Ergebnis der Wahl zur Leiterin der EMEF Aramy Silva - 1995	117
Tabelle 9	Entwicklung der Anmeldungen an der Schule Aramy Silva	123
Tabelle 10	Jährliche Entwicklung der Gemeindepräsenz bei der <i>Direkten Demokratie über den Haushalt</i>	339

Einleitung

Porto Alegre, eine Stadt im Süden Brasiliens, wurde 16 Jahre lang, von 1989 bis 2004, durch ein Modell der direkten Demokratie regiert, was zu nützlichen und produktiven Vernetzungen zwischen der Bevölkerung, dem Staat und dessen Institutionen führte. In Folge dieses Projekts der öffentlichen Verwaltung nahmen auch die städtischen Schulen die Verpflichtung an, eine *Schule für alle* zu konstruieren, was eine der größten Herausforderungen für den Schulalltag und die Subjekte in der Schule wurde. In diesem Kontext ist auch die Städtische Schule für Elementarbildung Aramy Silva¹ zu verorten, die im Fokus dieser Forschungsarbeit steht.

Die Entscheidung zu einer Forschung über diese Schule ist durch die Tatsache bedingt, dass ich mich als Lehrerin und Direktorin im selben Zeitraum wie die innerhalb dieser Forschung interviewten ehemaligen Schüler im Kontext der Schule befand, was mich motiviert, die Bedeutung dieser Erfahrung für uns alle zu suchen. Durch ihren Ursprung aus einer gemeinsamen Erfahrung birgt diese Arbeit eine affektive Verpflichtung, eine Arbeit Seite an Seite mit den Forschungssubjekten; in der Tat bin ich selbst gleichzeitig Subjekt und Objekt dieser Forschung.

Ausgehend von dieser Bedingung konstituiert sich diese Arbeit als Studie über Schule, Schüler, die Forscherin / Lehrerin und ihre Erinnerungen. Es handelt sich um eine Forschung, die durch das Interesse am Wissen einer Schule aus einer anderen Sichtweise genährt ist, besonders aus der Sichtweise der Schüler, die bei Forschungen im Rahmen der Pädagogik oft kaum zu Wort kommen. Diese Arbeit dokumentiert die Geschichten dieser ehemaligen Schüler und sucht nach Indizien, nach Spuren der Schule in deren Erinnerungen, ebenso wie nach möglichen Einflüssen der Veränderungen, die die neue Stadtverwaltung einführte, auf die Erfahrung in der Schule.

In einer Perspektive der qualitativen Forschung hörte ich den Geschichten der ehemaligen Schüler zu, die alle die EMEF Aramy Silva in der Zeit zwischen 1989 und 2001² besuchten, eine Zeit großer Veränderungen, die ich ebenfalls an der Schule miterlebte. Bei diesen Veränderungen handelt es sich im Einzelnen um ein

¹ Dies ist die Übersetzung der offiziellen Bezeichnung der Schule (Escola Municipal de Ensino Fundamental Aramy Silva); im Laufe des Texts wird sie oft einfach abgekürzt als EMEF Aramy Silva oder Schule Aramy Silva.

² Die Zeitausschnitt der Wahl der interviewten Schüler umfasst auch das Jahr 2002, aus Gründen, die später erläutert werden.

neues Gebäude für die Schule, die Asphaltierung der Straße vor der Schule und eine Umstrukturierung des Lehrplans – alles Konsequenzen des öffentlichen Verwaltungsprojekts, das eine Rekonstruktion des Konzepts der Staatsbürgerlichkeit und Partizipation umfasste. Die Lehrer werden auf verschiedene Weise präsent: durch die Stimmen der Schüler, Aufzeichnungen von Sitzungen, informelle Situationen und ihre eigenen Stimmen, die ich während meiner Recherche zu meiner Masterarbeit³ aufgezeichnet habe. Darüber hinaus zog ich die aufbewahrten Dokumente (Notizen, Sitzungsprotokolle, Memoranden, Nachrichten, Fotos) heran und bezog meine eigenen Erinnerungen mit ein. Als unendliches Archiv registriert das Gedächtnis ausgewählte Fragmente, die in der Geschichte unseres Lebens wiederholt und fortgesetzt werden. Dies steuert unser Interesse an den Erfahrungen, die erzählbar sind, also denjenigen Erfahrungen, die in unserem Gedächtnis geblieben sind (BOSI 2004).

Als Herangehensweise für diese Forschung habe ich einen qualitativen Ansatz gewählt. Ich bediene mich ebenfalls an Walter Benjamins Analysen über den narrativen Prozess sowie an Peirces (1980) Thesen der abduktiven Folgerung, die durch das Indizienparadigma von Carlo Ginsburg (1989), Thomas Sebeok (1991) und Umberto Eco in Thomas Sebeok wieder aufgegriffen wurden.

Bei der Transkription der mündlich erzählten Erinnerungen gab es einen einschränkenden Faktor: ich verschriftlichte die mündlichen Aussagen auf Portugiesisch, um eine spätere Übersetzung auf Deutsch zu ermöglichen, eine Sprache mit einer ganz anderen Struktur. Ich achtete beim Transkribieren besonders darauf, den Fluss der Stimmen der ehemaligen Schüler sowie relative sprachliche Vorurteile zu bewahren. Nicht immer war eine hundertprozentige Treue gegenüber der Originalaussage möglich – allein die Übersetzung erfolgt schon als eine Reflexion über das Gesagte, wobei Nuancen der Aussagen verloren gehen. Nach dieser Transkription machte ich aus den jeweiligen Dialogen mit den ehemaligen Schülern ganze, zusammenhängende Texte, wobei ich wichtige Aspekte für diese Arbeit hervorhob. Anschließend händigte ich den Interviewten diese Texte aus, damit diese sie prüfen konnten; es war ihnen freigestellt, Dinge hinzuzufügen oder Themen zu streichen, die sie als unwichtig erachteten, so dass die für diese Arbeit

³ In meiner Masterarbeit (TITO 1994), verfasst zu Beginn der 1990er Jahre, analysierte ich die Organisation der Arbeit an der Öffentlichen Schule der Elementarbildung, wobei ich als Quelle der Forschung Interviews mit verschiedenen Lehrern der Schule Army Silva durchführte.

herangezogenen abgeschlossenen Interviewtexte Produkte eines recht komplexen Produktionsprozesses sind: von der Oralität in Form eines Interviews bis hin zum korrigierten niedergeschriebenen Text, korrigiert und unterschrieben von seinen realen Autoren.

Der vorliegende Text bewegt sich zwischen verschiedenen Themenbereichen hin und her. Während ich den Text übergreifend nach der Entwicklung des Projekts der Stadt ordne, beziehe ich mich gleichsam auf das Leben der Schüler, eine eingeschränktere Ebene der Arbeit. Die methodologische Triangulation zwischen dem Gedächtnis der interviewten Subjekte, meiner Erinnerung als Forscherin und Teilnehmerin dieser Geschichte und den Archiven, der Gesamtheit von Dokumenten, die dazu dienen, Erinnerungen aufzufrischen und zu bestätigen – diese Triangulation der Methoden durchzieht die gesamte Arbeit. Der Forschungsprozess geschah nicht auf lineare Weise. Die riesige Menge an Dokumenten und Erinnerungen führt zu verschiedenen Arbeitsbereichen der Forschung, die alle miteinander in Verbindung stehen. **Rodrigo**⁴ bestätigt dies: „Mensch, so viele Sachen, die wir total vergessen!“ Daher beschreibe ich diesen Prozess in rhizomartiger Form, durch eine Aneinanderreihung von Plateaus, in der Definition des Begriffs von Gilles Deleuze und Félix Guattari in der Einleitung von *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie* (1992). Diese Autoren beschreiben, wie sie jeden Morgen aufwachen und sich fragen, an welchem Plateau sie arbeiten werden; mal schreiben sie eine Zeile hier, dann zehn Zeilen dort. Wie sie sich erinnern: „Wir haben halluzinatorische Erfahrungen gemacht, haben Linien gesehen, die wie Kolonnen winziger Ameisen von einem Plateau zu einem anderen liefen“ (DELEUZE; GUATTARI 1992, S. 35).

Die Geschichte, die ich erzählen werde, bezieht sich auf mich selbst, denn es existiert immer ein *Interesse*, das jedem Wissensprozess zu Grunde liegt, wie Habermas in seiner Theorie des Wissens hervorhebt. Die Interessen sind das *a priori* des Wissens. Laut Habermas sind sie „die Grundorientierungen, die an bestimmten fundamentalen Bedingungen der möglichen Reproduktion und Selbstkonstituierung der Menschengattung, nämlich Arbeit und Interaktion, haften“ (1973, S. 242). Daher

⁴ **Aline** (2005), **Cledson** (2005), **Douglas Fernando** (2004), **Elisângela** (2005), **Fabiane** (2005), **Fabrizio** (2004), **Juliana** (2005), **Mônica** (2005), **Marcus Vinicius** (2005) und **Rodrigo** (2005) sind die interviewten Jugendlichen, die ehemaligen Schüler der EMEF Aramy Silva, die uns im Laufe dieses Textes begleiten werden (Anhang 1 – Die jugendlichen Forschungssubjekte – Daten der Zeit des Interviews).

ist kein neutrales Narrativ ohne Präsenz des Autors, oder mit einem Autor, der sich vor den anderen und sich selbst versteckt, zu erwarten. Ganz im Gegenteil: es handelt sich um eine gelebte Geschichte, die sowohl freudige Erinnerungen als auch Narben hinterlassen hat. Alle Stimmen, die in meinem Text zum Ausdruck kommen, sind Stimmen von Subjekten, die auch als solche in Erscheinung treten. Andere Versionen derselben Geschichte sind möglich, viele andere Analysen können durchgeführt werden. Die hier dargestellten Analysen sind mein eigener Beitrag zur Poliphonie der Stimmen; ein Beitrag, der nur Gültigkeit erhält, wenn jede Stimme bewusst ihre eigene Perspektive zum Ausdruck bringt, damit dieser wiederum widersprochen werden kann.

Zu Beginn werde ich auf den Ursprung dieser Forschungsarbeit eingehen und darüber reflektieren, wie sie ständig in meinem Leben präsent war. Ich beschreibe die soziale, phänomenographische Geschichte des Problems, wobei ich die methodologische Triangulation genauer darlege und den Ablauf der Forschung schildere (Kapitel 1). Auf übergreifende Weise gehe ich dann zur Darstellung des Kontexts der erforschten Schule auf die Geschichte der Stadt Porto Alegre und ihrer Politik der öffentlichen Verwaltung, der *Direkten Demokratie über den Haushalt* und die Grundlinien des Bildungsprojekts ein (Kapitel 2). Ich beginne daraufhin, rückgreifend auf die verschiedenen Formen der Erinnerungen, das Narrativ über die Schule Aramy Silva, die ersten Jahre des erforschten Zeitraums, als der Kampf um die Verbesserung der Schulgebäude und die Qualität des pädagogischen Handelns begann (Kapitel 3). Anschließend setze ich die Beschreibung dieser Geschichte fort, indem ich auf die Entwicklung des Projekts der Schule des Citoyen anhand der Schule Aramy Silva eingehe (Kapitel 4). Im Anschluss an diese bereits fokussierte Betrachtung der Schule gehe ich noch genauer auf deren Individuen ein: ich stelle die Schule über die Worte der Schüler dar, die von erlebten und erinnerten Erfahrungen berichten und gleichsam enthüllen, wie sie heute über die Schule denken und was sie in ihrem Leben machen (Kapitel 5). Die Schlussbetrachtungen der Arbeit fasse ich in *Lektionen* zusammen, die ich in drei verschiedene Ebenen unterteile: die politische – die Partizipation der Schulgemeinde an der *Direkten Demokratie* und die Lehren des Staats, der Schule und der Subjekte in deren Raum; die pädagogische – die Schule als kollektives Subjekt, das lernt; und die epistemologische – die Entwicklung des Subjekts durch die Demokratie (Kapitel 6).

1 Von der Problemstellung zur theoretischen Konstruktion des Forschungsgegenstandes

Wer einer Geschichte zuhört, der ist in der Gesellschaft des Erzählers. Selbst wer liest, hat an dieser Gesellschaft teil.
Walter Benjamin⁵

Willkommen in unserer Geschichte!

Bis zum Verfassen dieser Arbeit habe ich einen langen Weg durch die verschiedensten Situationen der Erziehung und Bildung sowie des Lebens durchlaufen. Wie Wright Mills, der, während er seine Aufgabe als Sozialwissenschaftler beschreibt, darauf hinweist, dass Arbeit und Leben voneinander untrennbar sind, habe ich immer versucht, beide Bereiche mit derselben Ernsthaftigkeit anzugehen (MILLS, 1975, S. 211-212). So beschreibe ich meinen Weg mit äußerster Beharrlichkeit, doch dabei bin ich nie allein. Stets begleiten mich viele Menschen, mit denen ich *Pläne und Träume* entwerfe, die sich, während wir unseren Weg gehen, ständig erneuern. Insbesondere handelt es sich hierbei um die pädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen. An dieser Stelle möchte ich den Leser mit meiner Position als Zeugin und Protagonistin dieser Begleitung vertraut machen. Es ist nicht mein Ziel, eine defensive, in sich geschlossene und durch die Angst vor Kritik eingeschränkte Arbeit zu verfassen; stattdessen möchte ich „eine einfache und bescheidene Präsentation der durchgeführten Arbeit, der vorgefundenen Schwierigkeiten, der Probleme etc.“ (BOURDIEU, 1989, S. 17) darlegen sowie eine Auswertung versuchen. Diese Arbeit fand ihren Ursprung nicht in der Definition des zu hinterfragenden Problems – ihr Ursprung geht weiter zurück, auf die Praxis meines Berufs als Lehrerin, die ich selbst entwickelte und die mich wiederum als Forscherin konstruierte.

Ich begann meine Laufbahn als Lehrerin 1976 und stellte fest, dass ich Vergnügen bei dieser Arbeit empfinden und wissen musste, wie man die Dinge „lebendig“ macht. Nach dieser Leitlinie steuerte ich meine Neugier und entwickelte, gestützt auf Paulo Freire, mein Verständnis davon, dass „die Praxis des kritischen Lehrers, die ein genaues Denken impliziert, eine dynamische, dialektische

⁵ BENJAMIN, 1991, S. 456.

Bewegung zwischen dem Handeln und der Reflexion über das Handeln beinhaltet“ (FREIRE 1997, S. 43). Ebenso glaubte ich, dass

[...] ohne ein Verständnis davon, was eigentlich getan wird, ist die pädagogische Praxis eine reine Reproduktion bereits existierender Gewohnheiten oder Antworten, die die Lehrer auf Nachfrage und Befehl von außen realisieren. [...] Ein Lehrer kann nur bewusst und verantwortlich handeln, wenn ihm Projekte und Ideen klar sind. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 1998, S. 9)

Meine lange Laufbahn als Lehrerin repräsentiert das Durchschreiten eines keineswegs linearen Weges. Ich habe Erfahrungen an den unterschiedlichsten Arbeitsplätzen gesammelt: an Privatschulen sowie an öffentlichen Schulen auf bundesstaatlicher und städtischer Ebene. Ich habe ebenso Kinder der Oberschicht wie auch Kinder unterrichtet, die bei FEBEM⁶ ein Obdach fanden; ich habe als Beraterin der pädagogischen Verwaltung gearbeitet und mich in Organisationen der öffentlich bediensteten Lehrer für unsere Belange eingesetzt. Im Laufe dieses Berufswegs habe ich mich immer mehr für meine Arbeit eingesetzt: für eine in ihrer administrativen, politischen und pädagogischen Struktur demokratischere Schule, die der Realität der Schüler zugewandt ist, besonders der Schüler der ärmeren Bevölkerungsschichten. Es war ein Kampf gegen die unbestreitbare Verbindung zwischen pädagogischem Handeln und den komplexen Verknüpfungen von Produktion und Reproduktion der kapitalistischen gesellschaftlichen Beziehungen⁷; ein Kampf gegen die vom Markt gesteuerte Schule, die historisch und gesellschaftlich in Mittäterschaft der ökonomischen Macht, die auf ökonomisch-sozialer Ungleichheit beruht, konstruiert wurde.

Ich war mir der Komplexität dieses Szenarios bewusst – eines Szenarios, in dem die Autonomie, die bei der Erziehung und Bildung zu existieren scheint, sich in den gesellschaftlichen Verwicklungen relativiert, denen die Schule zugehörig ist. Ebenso bewusst war ich mir der Wichtigkeit eines Verständnis dieser Realität – der neoliberalen Struktur – in Verbindung mit der Suche nach der *Fähigkeit, Erziehung und Bildung stattfinden zu lassen* – denn die Distanzierung zwischen diesem Wissen

⁶ FEBEM – Bundesstaatliche Stiftung des Wohlergehens Minderjähriger, eine Institution der sozialen Fürsorge, die Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Ursachen aufnimmt: Opfer von Misshandlungen, auf der Straße zurück gelassene Kinder sowie solche, die Straftaten begangen haben und sich in einer besonderen Risikosituation befinden. Inzwischen hat sich diese Einrichtung in FASE (Stiftung zur Sozial-erzieherischen Beihilfe) umbenannt.

⁷ Siehe Theoretiker der Reproduktion wie: Althusser (1998), Poulantzas (1973), Bowles und Gintis (1981), Bourdieu und Passeron (1975).

und jener Realität macht den Akt des Schließens der Klassentür zum Fetisch. Daher vertrat ich eine Bildung, die die Ausübung des Reflektierens der Praxis beinhaltet. Dieses Reflektieren können wir mit Bachelard (1996) als einen beunruhigten Denkprozess beschreiben, der das Wissen hinterfragt, der misstraut, das Unbekannte und Unvorhergesehene erforscht, und immer vorwärts denkt:

Präzisieren, Korrigieren und Diversifizieren sind dynamische Denkweisen, die vor der Gewissheit und der Gleichheit fliehen und die in den homogenen Systemen mehr Hindernisse als Anreize vorfinden. Der Mensch, der vom wissenschaftlichen Geist angetrieben wird, begehrt zu wissen, um unmittelbar seine Fähigkeit des Hinterfragens zu verbessern ... (BACHELARD, 1996, S. 21)

Meine emotionale Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen steht in unmittelbarer Verbindung mit dieser geistigen Unruhe, wie Hannah Arendt (2003, S. 247) bestätigt:

Die Bildung ist der Moment, in dem wir uns entscheiden, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und mit dieser Geste sie vor dem Ruin zu bewahren, der ohne die Ankunft neuer, junger Menschen unvermeidbar wäre. Die Bildung ist ebenfalls der Ort, wo wir uns entscheiden, ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie nicht aus unserer Welt zu vertreiben und sie sich selbst zu überlassen; um ihnen nicht die Gelegenheit zu entreißen, etwas für uns Neues und Unvorhergesehenes zu unternehmen und sie stattdessen im Voraus auf die Aufgabe vorzubereiten, eine gemeinsame Welt neu zu schaffen.

In diesem Prozess, in dem man *mehr* als nur verantwortlich für die Welt und insbesondere für die Kinder ist, reflektiere ich ständig die kontextualisierte Praxis mit der Zielsetzung, „das reine Wissen der Erfahrung zu überwinden“ (FREIRE, 1997, S. 106), in Verbindung mit einem partizipativen Leben des Kampfes für eine Demokratisierung der Schule, offen für die Beunruhigungen, die von den Schülern hervorgerufen werden. Aus diesem Prozess heraus ist mein Forschungsprojekt entstanden.

Im Laufe meiner Geschichte und insbesondere meines Kampfes für eine Schule für alle gelangte ich 1989 an die EMEF Aramy Silva, wo ich das erlebte, was ich in dieser Arbeit diskutiere. Als Lehrerin der ersten Schuljahre, Leiterin und handelnde Bürgerin im Forum der *Direkten Demokratie über den Haushalt (Orçamento Participativo)* von Porto Alegre, repräsentierte ich die Schule und erlebte, gemeinsam mit der gesamten Schulgemeinde, die große Herausforderung, „dafür zu sorgen, dass das Bildungsprojekt die Prinzipien und Leitlinien der Stadtverwaltung umsetzte“ (AZEVEDO, 1999, S. 13).

Integriert in das Projekt der *Direkten Demokratie* von Porto Alegre, das die Beziehungen der öffentlichen Institutionen und Organisationen zur Gesellschaft völlig veränderte, stand das Bildungsprojekt im Blickpunkt vieler Menschen. Lokale,

nationale und sogar internationale Beobachter erforschten die verschiedensten Aspekte des Projekts der Stadt und ihrer Schule. „Eine solche Wertschätzung dieses Projekts erfolgt nur durch das große Interesse, das es auf internationaler Ebene, gerade bei ausländischen Regierungen und internationalen Institutionen weckt“ (GUGLIANO 2008, S. 118).

Viele Bücher, Abschlussarbeiten, Dissertationen und Artikel wurden verfasst, die verschiedene Aspekte des Umsetzungs- und Entwicklungsprozesses behandeln, der sich im Städtischen Unterrichtsnetz abspielte. Auf dieser Liste befinden sich auch internationale Publikationen. Das Städtische Sekretariat für Erziehung und Bildung selbst gab im Laufe der Jahre Bücher und Zeitschriften mit theoretischen und praktischen Debatten heraus, die für das Projekt von grundlegender Bedeutung waren. An diesen Veröffentlichungen sind internationale Theoretiker ebenso wie Klassenlehrer beteiligt, die, während sie über pädagogische Handlungsweisen schreiben, ein einmaliges Moment der Reflexion über die Praxis vorfinden, während sie berichten, wie das Projekt sich in den städtischen Klassenzimmern verwurzelt. Auf diese Art werden verschiedene Perspektiven Teil der Geschichte der Schule von Porto Alegre.

Die Existenz einer beträchtlichen Zahl von Studien über die *Schule des Citoyen (Escola Cidadã)*, wie das Bildungsprojekt von Porto Alegre später genannt wurde, stellt einen wichtigen Schritt zu deren Verständnis dar, und doch erschöpft sich die Forschung darüber nie, denn jedes Thema ist durch die unzähligen Perspektiven, aus denen es betrachtet werden kann, unerschöpflich (BAKHTIN 2003). In einer bibliographischen Rückschau, bei der ich besonders vom Beitrag Jefferson Mainardes (2006) profitiere, würde ich folgende Aspekte hervorheben⁸: (a) Formulierung politischer Strategien für die Erziehung und Bildung; (b) Implementierung dieser Politik, Organisation der Schule in Bildungszyklen und Evaluation; (c) philosophische Aspekte; (d) soziologische Aspekte – Demokratisierung, Staatsbürgerlichkeit, Widerstandspraktiken, Kritik; (e) psychologische Aspekte; (f) die Perspektive Vygotskijs mit Bezug auf die Schule; (g)

⁸ Dies sind einige der erwähnten Publikationen, im Einklang mit den im obigen Text zitierten Aspekten: (a) APPLE e GANDIN 2002a, 2002b; AZEVEDO 1998a, 1999; FICHTNER 2005; FRANCO; FERNANDES 2001 (b) GANDIN 2002; (c) AZEVEDO 1997, CHARLOT 2004; (d) AZEVEDO 2004; FRIGOTTO 1999; KNOBLOCH 2005; (e) BECKER 2004; TITO 1998; (f) FICHTNER 1997 e 2000a; (g) FRANCO (2004); (h) CARVALHO 1999; (i) FREITAS, A. L. S. 2004; (j) AZEVEDO 2000b, HECK 2003, TITO 1996.

Ergebnisse und Auswirkungen der Politik auf die Leistung der Schüler; (h) Lehrplan; (i) Pädagogen; (j) pädagogische sowie weitere einzelne Aspekte des Projekts – Umwelt, Gesundheit und körperliche Aktivität, Lernlabor, Förderunterricht, schulischer Raum und dessen Aneignung durch die Schüler, Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen, Staatsbürgerlichkeit im Klassenzimmer.

Einige Veröffentlichungen der Koordinatoren des Projekts auf der Ebene des Sekretariats für Erziehung und Bildung sind hervorzuheben: José Clóvis Azevedo (1998a, 2000a, 2004) richtet seine Aufmerksamkeit auf die theoretischen Grundlagen des Projekts, kontextualisiert es im Rahmen der Politik und beschreibt wichtige Elemente seiner Leitlinien. Für Azevedo ist die *Schule des Citoyen* ein alternatives Projekt zum Kampf gegen das an der Marktwirtschaft ausgerichtete Bildungsmodell, das er „Marktschule“ („mercoescola“) nennt. „Die Schule des Citoyen bringt für den Bereich der Erziehung und Bildung die gegenwärtige Perspektive einer gänzlich umgesetzten, nachhaltigen Demokratie sozialer und menschlicher Emanzipation zum Ausdruck“ (AZEVEDO 2004, S. 257). Anne Krug analysiert in *Bildungszyklen: ein revolutionäres Projekt (Ciclos de Formação: uma proposta transformadora, 2001)* den Prozess der Herausbildung des Bildungsprojekts von Porto Alegre als eine Alternative zur Schule nach Klassen. Sie präsentiert dadurch wichtige Elemente für die Debatte über die öffentlichen Schulen. Ana Lúcia Souza de Freitas (1999, 2000, 2004) analysiert weitere punktuelle Aspekte, die für die Weiterbildung der Lehrer und die Ausarbeitung der Schulordnungen relevant sind.

Laut Jefferson Mainardes widersetzten sich lediglich zwei Autoren der 147 Texte, die er heranzog, dieser Bildungspolitik: Pedro Demo (1998) und Esther Pilla Grossi⁹ (2000). Die Letztere war Sekretärin für Erziehung und Bildung während des ersten Mandats der Volksregierung, wandte sich jedoch später gegen das Bildungsprojekt der Stadt, indem sie bekräftigte, dass die Lösung der verheerenden Lage nicht in der Organisation der Schulen nach Bildungszyklen bestände. „Das öffentliche Bildungssystem Brasiliens sollte nicht durch die rhetorische Erfindung der Zyklen – ohne jährliche Leistungsbeurteilung – der mangelnden Entwicklung des

⁹ Die Professorin Esther Pillar Grossi wurde nach ihrer Amtszeit im Städtischen Sekretariat für Erziehung und Bildung von Porto Alegre Bundesabgeordnete der PT (1995-1999) und stellvertretende Bundesabgeordnete von 1999 und 2003. Während ihres ersten Mandats war sie an der Ausarbeitung des Bildungsrahmengesetzes (Gesetz 9394/96) beteiligt, das am 20. Dezember 1996 in Kraft trat. Zu jener Zeit war sie eine Verfechterin der Öffnung des Bildungssystems für neue Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation. Als das Unterrichtssystem nach Bildungszyklen jedoch in den städtischen Schulen eingeführt wurde, wurde sie zur Gegnerin der *Schule des Citoyen*.

Lernens entfliehen, sondern vielmehr diese Entwicklung für alle ermöglichen“ (GROSSI 2000, S. 48). Sie fordert für diese Entwicklung didaktische Strategien, die Gebrauch machen von psychogenetischen Lernressourcen.

Hervorzuheben sind weiterhin die Arbeiten von Michael Apple und Luís Armando Gandin (2002a, 2002b), die bei ihrer Analyse der Bildungspolitik die Demokratisierung der Schule betonen und die *Schule des Citoyen* als ein Projekt betrachten, das die Logik des neoliberalen Diskurses aus den Fugen bringt. In den Texten von Luís Armando Gandin (2002, 2006), in denen das Projekt auf distanziertere und detailliertere Weise beschrieben wird, hebt der Autor unter anderem auch einschränkende, widersprüchliche Aspekte des Projekts hervor und analysiert die Politik in einer kritischen Perspektive, was laut Jefferson Mainardes (2006) wenige andere Studien leisteten.

Die hier dargestellte Existenz eines wahren Reichtums an verschiedenen produzierten Materialien über das Projekt reflektiert die Tatsache, dass es sich um eine äußerst komplexe Strategie der Bildungspolitik handelt. Dennoch haben auch diese Forschungsarbeiten ihre Einschränkungen und müssen noch weiter vertieft werden.

Ich beabsichtige, die *Stimme der Schüler*, die diese Schule durchlebt haben und die immer noch nicht angehört wurden, zur Diskussion zu bringen, indem ich *von den konkreten Erfahrungen dieser Schüler* berichte. Wie Luís Armando Gandin (2006, S. 137) betont, „ist es heutzutage immer schwieriger, subalterne Stimmen zum Ausdruck zu bringen.“ Daher ist es umso wichtiger, die Stimmen dieser Schüler und deren Geschichten der alternativen Schaffung einer Schule zu bewahren. Gleichzeitig besteht das Interesse an der Analyse dieser Erinnerungen in den Aspekten, die ausgewählt wurden, um sich in der Geschichte ihres Lebens zu perpetuieren. „Die Art und Weise der Erinnerung ist ebenso individuell wie sozial: die Gruppe überträgt, bewahrt und verstärkt Erinnerungen, aber die einzelne Person, die sich erinnert, individualisiert die Erinnerung der Gemeinde Schritt für Schritt und sorgt durch die Art und Weise ihrer Erinnerungen dafür, welche Bedeutungen überliefert werden“ (CHAUI 2004, S. 31). Laut Ecléa Bosi (2004, S. 49) unterscheidet Henri Bergson¹⁰ zwischen „Gewohnheitsgedächtnis“ und „Erinnerungsbildern“. Das „Gewohnheitsgedächtnis“ entspricht den Verhaltensmustern, die häufig automatisiert

¹⁰ BERGSON, H. Matière et mémoire. In: BERGSON, H. *Oeuvres*. Paris: PUF, 1959.

werden und „ist Teil unserer kulturellen Schulung“; die „Erinnerungsbilder“ fügen dem Bewusstsein, unabhängig von irgendwelchen Gewohnheiten, „einen einzigartigen, unwiederholbaren, nicht umkehrbaren Moment des Lebens hinzu.“ Die „Erinnerungsbilder“ setzen die Gegenwart in Bezug zur Vergangenheit und beeinflussen gleichzeitig den gegenwärtigen Prozess der Erinnerungen.

Der freie und spontane Charakter unserer „Erinnerungsbilder“ lässt uns nicht die in der Schule erlebte Zeit wiedererleben, sondern sie lässt uns die Erfahrungen der Vergangenheit im Lichte der heutigen Bilder und Ideen rekonstruieren und überdenken. Das Gedächtnis ist kein Traum; es ist Arbeit. Wie das wiederholte Lesen eines Buches:

Alles spielt sich so ab, als ob das Objekt unter einem anderen Blickwinkel betrachtet und auf andere Weise beleuchtet würde; die neue Verteilung von Schatten und Licht verändert die Werte der Teile, über die wir, selbst wenn wir sie wiedererkennen, nicht sagen können, sie seien noch dasselbe, das sie vorher waren. (Halbwachs nach BOSI 2004, S. 57)

Darüber hinaus bin ich gleichzeitig Subjekt und Objekt der Forschung, da ich direkt am erforschten Gegenstand beteiligt war. Es handelt sich um eine Forschung der affektiven Verpflichtung. Ebenso wie für Ecléa Bosi (2004) hat mir ebenfalls die reine Sympathie für das Forschungsobjekt nicht gereicht. Mein Verständnis des Projekts erwuchs aus der gemeinsamen Arbeit, die sich Seite an Seite mit den Forschungssubjekten im täglichen Zusammenleben innerhalb des schulischen Raums vollzog.

Somit wird die Herangehensweise einer Forschung, ausgehend von einer Sichtweise, die der Praxis verpflichtet ist und aus einer gemeinschaftlichen Arbeit der Konstruktion der gesellschaftlichen Realität resultiert, zu einer Fragestellung, die gesellschaftlich und daher relevant ist (BOURDIEU, 1989). Ich hoffe, durch eine neue Sichtweise über die *Schule von Porto Alegre* dazu beizutragen, dass andere praktizierende Schullehrer in diesem Raum eine unerschöpfliche Quelle der Forschung sehen.

Darüber hinaus bin ich davon überzeugt, dass die Fragestellungen, die ich und viele andere aufwerfen, die Grundlage für eine *Schule für alle* bilden, die offen für die Gemeinde und durchdringbar für die Realität der Schüler ist; die die Individualität respektiert und gleichzeitig ihre Subjekte dazu auffordert, ein kollektives Schulprojekt zu konstruieren, das die Stimmen aller enthält – insbesondere die der Schüler, die oft vergessen werden, obwohl sie die Empfänger der Bildung sind; die

für die Realisierung der Staatsbürgerlichkeit durch das Wissen und durch die Demokratisierung der Verwaltung kämpft. Ich beziehe mich dabei auf Kritiken an der öffentlichen Schule und suche Alternativen für die Fragen bezüglich des *Lernens für alle* und des Kampfes gegen die Probleme von Nicht-Versetzung, Nicht-Bestehen und Schulabbruch, die die sozialen Ungleichheiten wiederholen und fortsetzen.

Wenn der Traum, der uns leitet, tatsächlich demokratisch und solidarisch ist, besteht er nicht in einem Sprechen zu den anderen von oben herab, als wären wir die Träger der Wahrheit, die auf die anderen übertragen werden soll, denen wir beibringen, *uns* zuzuhören, sondern wir lernen mit ihnen zu *sprechen* nur, indem wir *ihnen* zuhören. Nur wer geduldig und kritisch dem anderen zuhört, spricht auch *mit* ihm, selbst wenn man unter gewissen Umständen auch zu ihm sprechen muss. (FREIRE 1997, S. 127-128)

Ich wage es mich, meinen Schülern *zuzuhören* und zu lernen, *mit ihnen* zu sprechen, um, wahrscheinlich darüber hinausgehend, auch *zu ihnen* zu sprechen.

Die Forschung

Es ist meine Grundannahme, dass mein Forschungsobjekt sich von seinem Beginn an aus vielen Personen zusammensetzt und ich nehme während des gesamten Projekts deren Stimmen und die dialogischen Beziehungen dazwischen wahr (BAKHTIN, 2003, S. 409). Und wie Marília Amorim (2001, S. 12) feststellt: „es gibt keine zuvor festgelegte Problemstellung und eine darauf folgende Forschung von Autoren“ – es war die Vielstimmigkeit, die mich dazu geführt hat, die Fragen zu stellen, die ich stelle.

Die Erfahrung aus der EMEF Aramy Silva, durch die Kritiken an der Schule überwunden wurden, wird zur Schauplatz meiner Forschung. die ich im Laufe meiner beruflichen Laufbahn erarbeitet habe, wird zum Schauplatz meiner Forschung. In der Besonderheit dieses Projekts der Erziehung und Bildung liegt eine Reihe von politischen, administrativen und politischen Aspekten, die mit dem Programm der öffentlichen Verwaltung der Stadt kohärent sind; dieses Programm bezieht sich auf die Rekonstruktion des „Citoyen“ und dies bedeutet innerhalb der Schule, den Schüler nicht länger als jemanden zu sehen, der sich auf das Leben vorbereitet, sondern als jemanden, der in dem Moment, in dem er lernt, im schulischen Moment lebt. In den Erinnerungen dieser schulischen Momente, in Verbindung mit dem gegenwärtigen und künftigen Leben, versuche ich gemeinsam mit den Schülern, die Forschungssubjekte sind, die Frage zu beantworten:

Gibt es heute irgendeine Spur, irgendein Zeichen oder Indiz in den Erinnerungen dieser Subjekte, dieser ehemaligen Schüler der Schule, für die Präsenz der Erfahrung, die sie im schulischen Moment erlebt haben?

Durch diese Erinnerungen

[...] kann man nicht den materiellen Aspekt der Vergangenheit verändern, jedoch kann der Aspekt des Gefühlten, der expressive Aspekt beim Sprechen verändert werden, da dieser unabschließbar ist und nicht mit sich selbst koinzidiert (oder frei ist). Die Rolle der Erinnerung liegt in dieser ewigen Transfiguration der Vergangenheit. (BAKHTIN, 2003, S. 396)

Ich gehe auch davon aus, dass „wir nicht wir selbst sind. [...] Wir erhielten Hilfe, wurden herbeigesehnt, multipliziert“ (DELEUZE; GUATTARI, 1992, S. 11). Hierbei nehme ich die Dringlichkeit wahr, den Schülern zuzuhören, an die sich alle pädagogische Praxis richtet. Wenn ich ihnen zuhöre, bringe ich den Text (unsere kollektive Erfahrung) zum Leben, denn, laut Bakhtin (2003, S. 401) „ist ein Text nur lebendig, wenn er in Kontakt steht mit anderen Texten (Kontext). Nur aus der Kontaktstelle zwischen Texten strömt das Licht, das rückblickend und vorausblickend leuchtet und den Text im Dialog einleitet“, was nur im Kontakt zwischen Individuen geschieht. Folglich existiert meine Geschichte für den anderen als ein Hilfsmittel dieses anderen, als Spiegelung meiner selbst im anderen.

Darüber hinaus haben die Forschungen in der Erziehung und Bildung bisher der Stimme der Schüler wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Überraschender Weise missachten sie dadurch das Essentielle bei der Erziehung und Bildung: das Subjekt (Mädchen oder Junge), das in der Schule ist. Unzählige Studien missachten sie nicht nur als Objekt/Subjekt der Forschung, sondern sie bestätigen die Abwesenheit ihrer Stimmen in den Klassenräumen, ihre Situation der Marginalisierung und Exklusion aus verschiedenen Umgebungen der Zusammenarbeit und Partizipation, die Ignoranz ihrer Geschichte und Identität und die Distanzierung zwischen den Schülern und Lehrern (CARBONELL, 2002, S. 94). Beim Versuch diesen Mangel zu beheben, stelle ich eine Beziehung der Zusammenarbeit zwischen mir und meinen Schülern her, damit wir eine Stimme im Sinne von Britzman erhalten (nach CONNELLY; CLANDINI, 1995, S. 20):

Die Stimme ist der Sinn, der dem Individuum innewohnt und der ihm erlaubt, an einer Gemeinschaft teilzunehmen. ... Der Kampf um die Stimme beginnt, wenn eine Person versucht, einer anderen Person eine Bedeutung mitzuteilen. Dieser Prozess umfasst das Finden von Wörtern, das eigene Sprechen und das Gefühl des Gehörtwerdens von anderen. ... Die Stimme suggeriert Beziehungen: Die Beziehung des Individuums zum Sinn seiner Erfahrung (und daher zur Sprache) und die Beziehung des Individuums zum anderen, da das Verstehen ein sozialer Prozess ist.

Nun wird den Schülern die Zeit und der Raum gegeben, damit sie ihre Geschichte erzählen, die lange Zeit verschwiegen wurde, und „damit ihre Geschichte die Autorität und Gültigkeit erhält, die die Forschungsberichte schon immer hatten“ (CONNELLY; CLANDINI, 1995, S. 21). Wenn ich auf Bakhtin zurückkomme, erkenne ich, dass in dieser Erzählung der Geschichte vieler Stimmen

... weder das erste noch das letzte Wort existiert und dass es keine Grenzen für den dialogischen Kontext gibt (dieser erstreckt sich grenzenlos in die Vergangenheit und Zukunft). Die Bedeutungen der Vergangenheit, entstanden im Dialog der vergangenen Jahrhunderte, können nie stabil (abgeschlossen, ein für allemal vollendet) sein: sie werden sich immer verändern (erneuern) im fortlaufenden, zukünftigen Entwicklungsprozess des Dialogs. In jedem beliebigen Moment der Entwicklung des Dialogs existieren immense und unbegrenzte Mengen vergessener Bedeutungen, in bestimmten Momenten der sukzessiven Entwicklung des Dialogs jedoch, in dessen Verlauf also, werden gewisse Bedeutungen erinnert und leben in erneuerter Form (in einem neuen Kontext) auf. Es existiert nichts absolut Totes: jede Bedeutung erlebt ihr Erneuerungsfest. Es ist nur eine Frage der Zeit. (BAKHTIN, 2003, S. 410)

Qualitative Forschung

In der qualitativen Forschung finde ich die Methodologie, die die spezifische Natur meines Forschungsthemas in seinem subjektiven und komplexen Charakter berücksichtigt: die Schule, ihre Subjekte und Erinnerungen.

Wie die gesellschaftlichen Phänomene haben auch die Bildungsphänomene als Eigenschaft:

- einen radikal un abgeschlossenen Charakter, ihre kreative, selbstbildende Dimension, offen für intendierte Veränderungen;
- die semiotische Dimension solcher Phänomene. Die teilweise unbestimmte und daher polysemische Beziehung zwischen dem beobachtbaren Signifikant und dem latenten Signifikat jedes gesellschaftlichen oder Bildungsphänomens. (PÉREZ GOMEZ, 1998, S. 100)

Die qualitative Forschung ist keine Herangehensweise mit dem Zweck, Hypothesen zu beweisen und im Voraus gestellte Fragen zu beantworten; „die qualitative Forschung in der Erziehung und Bildung nimmt viele Formen an und wird in

verschiedensten Kontexten durchgeführt“ (BOGDAN; BIKLEN, 1994, S. 16). Sie legt, und dies ist von grundlegender Bedeutung, besonderen Wert auf das Verständnis des Forschungsobjekts, ausgehend von der Perspektive der Subjekte der Forschung.

Die qualitativen Forscher, die diese Intention vertreten, achten beim Befragen der Subjekte auf „das, was diese erfahren, die Art, wie sie ihre Erfahrungen interpretieren und die Weise, wie diese Subjekte selbst die soziale Welt strukturieren, in der sie leben“ (Psathas nach BOGDAN; BIKLEN, S. 51).

Die qualitativen Forscher erarbeiten auch Strategien und Verfahren, die es ihnen erlauben, diese einmaligen Erfahrungen einzuschätzen. Sie sind sich der Vorläufigkeit, der Beschränkung des Forschungsobjekts auf einen festgelegten Raum und eine festgelegte Zeit bewusst. In dieser Perspektive findet der Forscher einen Spielraum für seine Kreativität vor, um einen einmaligen Kontext auf spezifische Weise zu interpretieren.

Die Existenz von fünf Eigenschaften der qualitativen Forschung, wie sie Robert C. Bogdan und Sari Knopp Biklen (1994) definieren, garantiert nicht, dass die qualitativen Studien all diese Eigenschaften im gleichen Maße besitzen, da es bei dieser Herangehensweise kein vorgefertigtes Dogma gibt. Hier zeige ich, indem ich die Äußerung der Autoren als Grundlage nehme, die Aspekte der erwähnten Eigenschaften, die am meisten zum Prozess des Realitätsverständnisses in dieser Arbeit beitragen:

Die direkte Datenquelle sind die natürliche Umgebung und die Subjekte. Bei dieser Forschung beschäftige ich mich vor allem mit dem Kontext und dessen Einfluss auf die Subjekte. Für den qualitativen Forscher bedeutet eine Trennung des Handelns, des Worts oder der Geste von deren Kontext, die Bedeutung aus dem Blick zu verlieren (BOGDAN; BIKLEN, S. 49). Dies impliziert, dass die Berichte der Schüler und andere Daten in dem Kontext analysiert werden, in den die Schule eingebettet ist, unter dem Prinzip, dass es unmöglich ist, die isolierte Existenz eines sozialen Phänomens, ohne historische Wurzeln, ohne kulturelle Bedeutungen und ohne enge und grundlegende Verknüpfungen zur sozialen Makrorealität zu begreifen. (TRIVIÑOS 1987, S. 138).

Die qualitative Forschung ist deskriptiv. Die Aussagen der untersuchten Subjekte werden als Daten gesammelt. Diese Daten „werden als qualitativ bezeichnet, was bedeutet, dass sie reich sind an deskriptiven Einzelheiten, die sich auf die Person, Örtlichkeiten und Gespräche beziehen [...]“ (BOGDAN; BIKLEN, S. 16). Das gesprochene, gehörte und geschriebene Wort nimmt in dieser Arbeit eine besondere Bedeutung an, sowohl bei den gesammelten Daten als auch bei der Ausarbeitung der Ergebnisse.

Den qualitativen Forscher interessiert der Prozess, nicht das Resultat. Die Charakteristiken des Objekts der Studie stehen in dialektischer Beziehung zum methodologischen Modell. Die studierte vorläufige Realität bestimmt die Wahl der Forschungsverfahren, die ihrerseits, je mehr sie zum Einsatz kommen, die Kenntnis der Realität sowie die Kenntnis von sich selbst vertiefen. Die Beschreibungen und Abstraktionen der durch verschiedene Strategien gesammelten Daten, die immer temporär sind, werden ausgearbeitet und bei neuen Nachforschungen erneut eingesetzt. Somit entwickelt sich die Analyse der Angemessenheit der pädagogischen Forschungsmethoden zur selben Zeit, in der die Analyse und die Debatte des Konzepts stattfindet, das man über die Phänomene der Erziehung und Bildung ausarbeitet (PÉREZ GOMEZ 1998, S. 100). Dies macht die Analyse zu einer unbegrenzten und in ihrer Formulierung unbegrenzten Herangehensweise der Forschung.

Beim qualitativen Forschungsansatz steht die „Bedeutung“ im Fokus des Interesses. Das Wissen über den Forschungsgegenstand ist dabei immer mit dem Interesse vermittelt, wodurch die Forscher wie auch die Erforschten ihrem Leben einen Sinn geben. Fern von der Absicht, Hypothesen zu belegen, ist es viel wichtiger, in die Komplexität der realen Welt des konkreten untersuchten Falls einzutauchen (PÉREZ GOMEZ 1998, S. 106) und sie mit der Freiheit und der Flexibilität zu untersuchen, die die jeweilige Situation erfordert. Dabei werden Beschreibungen und Abstraktionen der Daten vorgenommen, die immer vorläufig sind und als Hypothesen verwendet werden, die aus der Forschung und Arbeit hervorgehen. Mit der Zielsetzung, das Detail zu begreifen, beleuchtet die qualitative Forschung die interne Dynamik der Situationen und erfährt somit mehr über die Perspektiven der Teilnehmer, die häufig bei anderen Herangehensweisen unsichtbar bleiben.

Triangulation der Forschung

Die in dieser Arbeit angewendete Triangulation ist methodologisch und hat als grundlegende Zielsetzung, die untersuchte Problemstellung unter den vielen Möglichkeiten der Realitätskonstruktion anzugehen. In anderen Worten, sie soll das Verständnis der Problemstellung erweitern und nicht einschränken. Daher organisiere ich eine Triangulation aus Erinnerungen: denen der *Schüler, meinen Erinnerungen* und den *Erinnerungen der Dokumente*.

Folglich stelle ich eine Verbindung her zwischen dem Gedächtnis der Forscherin, die Teil der Geschichte war, die im Fokus der Forschung steht, und dem Gedächtnis der beteiligten Subjekte, der interviewten Schüler, die den Archiven entgegenstehen. Die Archive liefern Dokumente, die weder speziell für diese These angefertigt noch für sie erhalten wurden, sondern die von den im schulischen Raum tätigen Subjekten während der erforschten Zeitspanne gebraucht wurden. Es handelt sich tatsächlich um Dokumente, die ich während des Forschungsprozesses im Moment der Rückkehr zu meiner *Truhe*, der *Truhe* der anderen, finde. Sie sind verschiedenen Kategorien zuzuordnen: rechtliche Instrumente (Gesetze, Gutachten, Vorschriften), offizielle Dokumente (Projekte, Lehrpläne, Sitzungsbeschlüsse, Prozesse, Memorandi) und andere Aufzeichnungen, zu denen zählen: Fotografien, Videos, Notizen, Handouts von Sitzungen, Notizen von Lehrerversammlungen, die Nachricht einer Mutter, die Zeichnung eines Kindes) (TRIVIÑOS, 1987) – kurz: alle Materialien, die bereits in Vergessenheit geraten waren, aber die dazu beitrugen, mein Gedächtnis zu reaktivieren, die Fakten wieder ins selbige zu rufen, weitere Fakten beizusteuern und ebenfalls das Gedächtnis zu reaktivieren und korrigieren: *Nein, ganz so war es nicht!*

Narrative Forschung

Laut F. Michael Connelly und D. Jean Clandini (1995) wird die narrative Forschung in Studien über erzieherische Erfahrungen immer häufiger eingesetzt. Hauptgrund dafür ist, dass wir selbst Wesen sind, die Geschichten erzählen. Hierdurch ist laut diesen Autoren „die Erziehung und Bildung die Konstruktion und Rekonstruktion von persönlichen und gesellschaftlichen Geschichten“ (CONNELLY; CLANDINI 1995, S. 12).

Ihnen zufolge ist es weiterhin zutreffend, von einer „Forschung über Narrative“ oder über „narrative Forschung“ zu sprechen. Ich mache in meiner Arbeit Gebrauch von dieser Differenzierung auf zwei Ebenen. Wenn ich die Geschichten meiner ehemaligen Schüler höre, definiere ich sie als *Phänomen*, das es zu untersuchen gilt. Mein Hauptinstrument der Forschung ist das Narrativ, das ich aus einem nicht-geleiteten Interview erhalte.

Auf einer anderen Ebene verwende ich das Narrativ beim Verfassen dieser Arbeit, da „[...] man sagen kann, dass die Menschen von Natur aus „berichtete“ Leben führen und die Geschichten ihres Lebens erzählen, während die narrativen Forscher versuchen, diese Leben zu beschreiben, zu sammeln, von ihnen zu erzählen und Berichte über die Erfahrung zu schreiben“ (CONNELLY; CLANDINI 1995, S. 12).

Darüber hinaus habe ich Momente aus den beiden archetypischen Gruppen Walter Benjamins (1991, S. 440) erlebt, die den Bezugsrahmen des Narrativs in dieser Arbeit komplettiert: den „seßhaften Ackerbauer[n]“ und den „handeltreibenden Seemann“:

Erfahrung, die von Mund zu Mund geht, ist die Quelle, aus der alle Erzähler geschöpft haben. [...] Im Übrigen gibt es unter den [Erzählern] zwei, freilich vielfach einander durchdringende Gruppen. Auch bekommt die Figur des Erzählers ihre volle Körperlichkeit nur für den, der sie beide vergegenwärtigt. „Wenn einer eine Reise tut, so kann er was erzählen“, sagt der Volksmund und denkt sich den Erzähler als einen, der von weither kommt. Aber nicht weniger gern hört man dem zu, der, redlich sich nährend, im Lande geblieben ist und dessen Geschichten und Überlieferungen kennt. (BENJAMIN 1991, S. 440)

Somit habe ich im Laufe meiner Geschichte als „handeltreibende Seefahrerin“ in verschiedenen Schulen und anderen Bildungseinrichtungen Geschichte mitgeschrieben und Geschichten gehört, die mein *Schatzkästlein* bilden. Diese Geschichten sind genauso nützlich wie die aus der Zeit, als ich mich in der Schule Aramy Silva als „sesshafte Ackerbäuerin“ niederließ.

In einem Handlungsraum wie dem der Schule bilden die Subjekte Praktiken und Kenntnisse heraus, die aus anderen Bereichen stammen. Im Dialog zwischen den individuellen Subjekten werden diese spezifischen Kenntnisse für die Konstruktion der Schule nützlich. Diese pragmatische Dimension ist eine der Charaktereigenschaften vieler Erzähler. „Der Erzähler nimmt, was er erzählt, aus der Erfahrung; aus der eigenen oder berichteten. Und er macht es wiederum zur Erfahrung derer, die seiner Geschichte zuhören“ (BENJAMIN 1991, S. 443).

Die Schule bildet sich aus einer Vielzahl von Subjekten heraus, die, voller erzählbarer Erfahrungen, sich konstituieren können – „einmal in einer Moral, ... ein andermal in einer praktischen Anweisung, ein drittes in einem Sprichwort oder in einer Lebensregel“ (BENJAMIN 1991, S. 442). Dadurch werden sie zu Subjekten, die andere in dem Sinne beraten können, dass sie die Erfahrung weiterführen können, wie es Walter Benjamin (1991, S. 442) erklärt: „Rat ist ja minder Antwort auf eine Frage als ein Vorschlag, die Fortsetzung einer (eben sich abrollenden) Geschichte angehend“.

Heute empfinde ich mich erneut als „handeltreibende Seefahrerin“. Ich suche den Dialog über meine Erfahrungen mit dem pädagogischen Projekt der EMEF Aramy Silva und dessen Verhältnis zum Projekt der Stadt. Ich begeben mich auf die Reise, um von unseren Erfahrungen zu erzählen und um den Geschichten der anderen zu lauschen.

Das Interview und die jungen Erzähler

Eine der zentralen Strategien der qualitativen Forschung ist das Tiefeninterview¹¹, das ich hier als nicht-geleitet bezeichnen werde, eine von Guy Michelat (1982) verwendete Bezeichnung. Diese Strategie ist bei Studien angemessen, die in der Art und Weise bestehen, wie die beteiligten Personen den erforschten Kontext verstehen. Es sind die vielfältigen Realitäten – nicht eine einzige Realität –, die den qualitativen Forscher interessieren (BOGDAN; BIKLEN, 1994, S. 62).

Der Einsatz des nicht-geleiteten Interviews beim Studium der gesellschaftlichen und Bildungs-Phänomene *„stellt einen wichtigen Beitrag dar, jedes Mal wenn man versucht, zu lernen und vom System der Werte, Normen, Repräsentationen und Symbole, die zu einer Kultur oder einer Subkultur gehören, zu berichten* (MICHELAT 1982, S. 192) – in anderen Worten, die Verhandlung von Bedeutungen innerhalb einer erforschten Gruppe zu erlernen.

Es wird davon ausgegangen, dass die Information, die man aus dem nicht-geleiteten Interview erhält, profundere Ebenen erreicht, denn es scheint eine Beziehung zu existieren zwischen dem Grad an Freiheit, der dem Befragten

¹¹ Manchmal wird dieser Interviewtyp als „nicht-strukturiert“ (Maccoby und Maccoby, 1954) oder „offen“ (Jahoda, Deutsch und Cook, 1951), „nicht-geleitet“ (Meltzer und Petras, 1970) oder als Interview „mit flexibler Struktur“ bezeichnet (Whyte, 1979) (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

eingräumt wird, und dem Niveau an Profundität der Informationen, die dieser liefern kann. Die dem Befragten gewährte Freiheit (wobei die nicht-Leitung dennoch relativ ist) ermöglicht die Herstellung von symptomatischen Informationen, die bei einem anderen Interviewtyp Gefahr laufen würden, zensiert zu werden. Es existiert gleichermaßen eine Beziehung zwischen dem Grad an Profundität, der sich erreichen lässt, und der Qualität des Materials, das man erhält. (MICHELAT 1982, S. 193-194)

Je mehr Material aus verschiedenen Quellen herangezogen wird, desto eher erreicht die Analyse profundere Ebenen. Der flexible Charakter dieser Herangehensweise erlaubt den Subjekten, im Einklang mit ihrer persönlichen Perspektive zu antworten, anstatt sich den zuvor ausgearbeiteten Fragen anzupassen. Diese Methode begünstigt die Förderung von Informationen, die man durch direktes Fragen nicht erhalten kann. Manchmal ist es auch das unerwartet auftauchende winzige Detail, das den Kern der sozialen Welt, die studiert wird, enthüllt (MICHELAT 1982, S. 145).

Hierauf basierend wurde das Interview nur durch einleitende, weitgefaste Fragen über drei Aspekte des Lebens der Subjekte formuliert: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – ohne dabei die Beziehung zur Schule zu vergessen. Den Befragten wurde völlige Freiheit beim Antworten gelassen, wie weiter unten deutlich wird.

Die Feldforschung erinnert an etwas, das im Bezug zum Feld steht (BOGDAN; BILKEN, 1994, S. 13), denn der qualitative Forscher sammelt seine Daten auf dem Gebiet des Forschungsobjekts. Dennoch versetzt mich ein Detail in eine Position, die sich kaum unterscheidet von der der Mehrzahl der Forscher: ich bin als Lehrerin der untersuchten Schule Teil des Forschungsobjekts. Ich erachte diese Position als eine privilegierte Position, da ich hierdurch kein differenziertes Instrument benötige, um in die konkrete Welt der Menschen einzudringen, um den Sinn der von ihnen erlebten Ereignissen zu verstehen. Ich war Teil derselben Situation, und dies stimmt mit dem überein, was Pérez Gomez (1998, S. 103-104) als relevant für das Verständnis der Welt der subjektiven Repräsentationen betrachtet:

Ohne geteilte Erfahrungen gelangt man nicht zu einem Verständnis der Welt der Bedeutungen. Ohne eine emotionale Involvierung erlangt man keine Kenntnis der latenten, verborgenen und tiefgründigen Prozesse, die das soziale Leben der Gruppen und der Menschen charakterisieren.

Bedingt durch die Tatsache, dass ich dieselbe Erfahrung erlebt habe und eine affektive Verpflichtung gegenüber dem Projekt und seinen Subjekten eingehe – ich

war zunächst als Lehrerin und heute als Forscherin beteiligt – rücken meine Erinnerungen an eine andere Stelle. Es ist zu bedenken, dass, selbst wenn ich nicht als Besucherin den schulischen Kontext, die erforschte Welt, betreten muss, eine einzigartige Welt des jeweils erforschten Subjekts existiert. Die Einzigartigkeit jedes dieser Subjekte konstituiert sich einerseits durch die Einverleibung verschiedener kultureller Modelle, die für die Gruppen, denen man angehört oder angehört spezifisch sind, und andererseits durch die Synthese, die jedes Subjekt aus diesen Modellen herstellt (MICHELAT 1982). Somit bleibt die Herausforderung, das zu begreifen, was das Subjekt einzigartig macht, was es zu dem macht, was es ist.

In dem Bewusstsein, dass ich größtenteils außerhalb der Lebenswelt der Subjekte stehe und dieselbe Erfahrung aus einer anderen Perspektive miterlebt habe, habe ich meine Position „nicht als die einer Person, die alles weiß, sondern einer Person, die lernen will definiert; nicht einer Person, die wie das Subjekt sein will, sondern einer Person, die zu verstehen versucht, was es bedeutet, wie das Subjekt zu sein“ (BOGDAN; BIKLEN 1994, S. 113). So plante ich die Strategien der Feldforschung.

Ich sah mich keiner mir völlig unbekanntem kulturellen Realität gegenüber und musste nicht erst deren wichtigste Merkmale begreifen, um die wissenschaftliche Arbeit durchzuführen. Dennoch machte die Tatsache, dass ich Teil der Geschichte war, die Zusammenstellung der Quellen nicht einfacher. Es ist keineswegs leicht, die Subjekte auszuwählen, die am geeignetsten sind, um an einer Forschung teilzunehmen (TRIVIÑOS 1987). Selbst wenn bei der qualitativen Forschung nur eine geringe Zahl an Personen befragt wird, liegt die Bedeutung ihrer Auswahl gerade in der Notwendigkeit, ein möglichst breites Spektrum an unterschiedlichen Individuen zu finden.

Folglich konstituiert sich die Auswahl ausgehend von Kriterien der Diversifizierung; einer Strategie, die das Sammeln von Beispielen der größtmöglichen Diversität an Erinnerungen bezüglich des Themas der Studie ermöglicht (MICHELAT, 1982). Deren Besonderheiten enthüllen die erlebte Erfahrung in größtmöglichem Umfang, wodurch sich das Objekt der Studie durch unterschiedliche Blickwinkel betrachten lässt.

Augusto Triviños (1987, S. 144) beschreibt mit Bezug auf Spradley

[...] die Minimalbedingungen, die beim Auswahlprozess eines guten Informanten vordergründig sein sollten, wenn man beabsichtigt, ein gesellschaftliches

Phänomen, das in Verbindung steht zur Entwicklung einer Gemeinschaft, einer gesellschaftlichen Gruppe oder einer spezifischen Aktivität zu studieren. Diese Voraussetzungen könnten die folgenden sein: [...]

- a) beträchtliche Dauer der Zugehörigkeit zur Gemeinde und Beteiligung seit Beginn des Phänomens, das man studieren will;
- b) umfangreiche und detaillierte Kenntnisse der Umstände, die im Fokus der Analyse stehen; [...]
- d) Fähigkeit besonders den Kern des Phänomens zum Ausdruck zu bringen, weiterhin die wichtigen Details, die das Verständnis desselben bereichern.

Auf dieser Grundlage kann man behaupten, dass die Wahl der gesellschaftlichen Individuen, die eine besondere Verbindung zur untersuchten Problemstellung besitzen, nicht in einem Zug erfolgt. Eine solche Auswahl sollte die verschiedenen Dimensionen des untersuchten Objekts widerspiegeln. Ich habe zu Beginn drei Hauptkriterien definiert: (1) ehemalige Schüler, die immer noch Einwohner des Viertels Região Cristal sind, das an die Schule der direkten Demokratie grenzt; Sorgfalt bei der Diversifizierung der Wohnorte zwischen den wichtigsten Städten und anderen Gemeinden der schulischen Umgebung. Dieses Kriterium ist durch die längere Zugehörigkeit zum erforschten Kontext begründet; (2) Schüler, die zwischen den Jahren 1996 und 2002¹² ihren Abschluss machten, in einer Periode von sieben Jahren. Dieser Ausschnitt wurde ausgehend von dem Jahr meines Eintritts in die Schule, 1989, festgelegt. Die Schüler, die in diesem Jahr die erste Klasse absolvierten, erlangten ihren Abschluss 1996, dem Beginn der Periode, die mit den im Jahr 2002 graduierten Schülern endet, dem ersten Jahrgang, der den Abschluss des Unterrichtssystems nach Bildungszyklen erlangte. Die Schule Aramy Silva führte diesen Modus¹³ 1997 ein und im Jahr 2002 erlangten die ersten Kinder, die den zweiten und/oder den dritten Zyklus und damit einen bedeutenden Teil des neuen Lehrplans¹⁴ komplett durchlaufen hatten, ihren Abschluss; (3) Diversität im gegenwärtigen Leben bezüglich Arbeit, Studium/Ausbildung, Familie und Wohnsituation. Dieses dritte Kriterium umfasst ein Spektrum von Aspekten, die sich auf verschiedene Weise überkreuzen, was zu einer Vielzahl an Optionen führt.

Nach der Definition dieser Kriterien forschte ich beim Sekretariat der

¹² Dies ist der Zeitausschnitt der Interviewten. Obwohl ich 2002 meinen Arbeitsplatz wechselte, habe ich an der Forschung auch Schüler teilnehmen lassen, die noch in diesem Jahr ihren Abschluss machten. Sie gehörten zu den ersten Klassen des Unterrichts nach Bildungszyklen, was eine wichtige Etappe des erzählten Prozesses repräsentiert.

¹³ In diesem Kontext beschreibt „Zyklus“ den Übergang des Unterrichts der Schule nach Schulklassen zu einem Unterricht, der nach Bildungszyklen strukturiert ist.

¹⁴ Diese Arbeit konzentriert sich nicht speziell auf das Projekt des in Bildungszyklen aufgeteilten Unterrichts, im Jahr 2002 kommt jedoch eine wichtige Phase dieses Prozesses zum Abschluss. Zu Beginn des genannten Jahres wechselte ich meinen Arbeitsplatz.

Schule nach notwendigen und möglichen Informationen, wie Listen von graduierten Schülern dieser sieben Jahre, auf die die Forschung festgelegt war. Ich suchte nach Möglichkeiten der Kontaktaufnahme, forschte nach, welche der Schüler überhaupt noch in dem Viertel lebten und was sie wahrscheinlich zu jenem Zeitpunkt machten. In einem Viertel wie dem dieser Schule ist es nicht unwahrscheinlich, dass die Menschen sich kennen und wissen, was die anderen machen. Somit stammten die Informationen bezüglich der gegenwärtigen Lebenssituation der ehemaligen Schüler aus meinem ständigen Kontakt zur Schulgemeinde und aus der engen Verbindung dieser Gemeinde mit dem Sekretär der Schule, der beim Sammeln der Daten sehr behilflich war. Ich erhielt für jedes Abschlussjahr vier bis fünf Namen von Schülern, die die in den Kriterien beschriebene Diversität erfüllten.

Bei meiner ersten Kontaktaufnahme erläuterte ich in zusammengefasster Form die Zielsetzung meiner Forschung und fragte die ehemaligen Schüler, ob sie Interesse hätten und zeitlich verfügbar wären. Bei allen nahm ich eine große Offenheit für das Projekt wahr. Drei der Befragten traf ich zufällig auf den Straßen der Stadt: einen während einer Pause seiner Arbeit an der Universität, einen anderen bei seiner Arbeit in einem Schnellimbiss im Zentrum der Stadt und eine dritte zum Schulschluss, als sie ihre Neffin zum Unterricht brachte und ich gerade zu einem meiner ersten Interviews unterwegs war. Alle erfüllten die gewünschten Kriterien.

Während ich den Kontakt herstellte und mehr über das gegenwärtige Leben der ehemaligen Schüler erfuhr, löste ich das Rätsel der Diversität: Abschlussjahr, Wohnort, Familienstand, Zahl an Kindern, Studium oder Arbeit sowie Art der Arbeit. Die ursprüngliche Liste der Subjekte enthielt Namen, die aufgrund der Übereinstimmung einiger Kriterien ausschieden und andere, die durch die Begünstigung des Kontakts und der Bereitschaft bestimmter Schüler hinzugefügt wurden.

Letzten Endes wurden zehn ehemalige Schüler interviewt, fünf Männer und fünf Frauen¹⁵ im Alter zwischen 17 und 24 Jahren (zum Zeitpunkt des Interviews), was zu Aufnahmen von 15 Stunden Länge führte. Alle Befragten wohnten immer noch in der Umgebung der Schule: Vila Nossa Senhora das Graças, Vila São Gabriel, Vila Hípica sowie in der Straße der Schule selbst und deren Nebenstraßen.

¹⁵ Zufall? Geschlecht war kein Auswahlkriterium.

Laut den von Adalberto Heck¹⁶ erhobenen Daten (2003) wohnt die Mehrzahl der Schüler der Schule Aramy Silva in Vila Nossa Senhora das Graças und Vila São Gabriel, den größten Städten der Region. Und noch ein Detail: Vila São Gabriel liegt direkt vor der Schule. Alle Straßen dieser Stadt münden in den Vorhof der Schule. Viele ihrer Bewohner waren oder sind Schüler der Schule Aramy Silva. Auch die Einwohner der nahegelegenen Städte machen einen beträchtlichen Teil der Schüler aus.



Abbildung 1 - Ansicht der Region der Schule, mit Lage der Schule, der wichtigsten Viertel der Umgebung und dem Bach Cavalhada

Was die Familien- und Wohnsituation betrifft, sind zwei der Befragten ledig und leben alleine, weitere fünf sind ledig und wohnen bei ihrer Familie, zwei sind verheiratet und haben Kinder, während eine mit ihrem Mann im Haus ihrer Mutter lebt. Die Befragten, die in Nossa Senhora das Graças und Hípica leben, wohnen in Häusern, die auf irregulärem Gelände gebaut wurden, den sogenannten „grünen Gebieten“.¹⁷

¹⁶ Der Architekt Adalberto da Rocha Heck führte in seiner Masterarbeit in Pädagogik *O Espaço Escolar: suas formas de apropriação e funções figurativas simbólicas no processo de educação* eine Studie über die Schule Aramy Silva durch. Zwischen 2001 und 2003 interviewte er Schüler und deren Familien, Angestellte und Lehrerinnen über deren Aneignung des schulischen Raums. Er befragte Schüler, die während des Baus des neuen Schulgebäudes an der Schule waren. Durch seine Arbeit, die reich an Aussagen der Schüler ist, ergänze ich meine Daten und ich greife auch zurück auf Aussagen der Schulgemeinde und Reflexionen über die Schule, die aus Hecks Arbeit hervorgehen.

¹⁷ In dieser Arbeit wird dieselbe Bedeutung der „grünen Gebiete“ wie von der Bevölkerung der *Direkten Demokratie über den Haushalt* verwendet: es handelt sich um ein Gebiet, wo Waldvegetation vorherrschen sollte, und das, laut Leitplan der Stadt, für Plätze, öffentliche Gärten und städtische Parks reserviert sein soll. Diese Gebiete gehören der Stadtverwaltung, wurden jedoch von der ärmeren Bevölkerung besetzt. Folglich sind die darauf erbauten Häuser ungesetzlich und erhalten nicht wie andere Häuser grundlegende Infrastruktur. Die Mehrheit sieht sich Problemen mit dem Abwassersystem und der Wasserversorgung gegenüber. Außerdem gibt es Probleme bei elektrischer Versorgung, Abfluss von Regenwasser, Müllsammlung, Telefonnetz – oft werden diese Probleme auf unerlaubten Wegen gelöst. Außerdem erhalten die betroffenen Gebäude keine Registrierung bei der Stadtverwaltung.

Was die heutige Lebenssituation der Befragten in Bezug auf Studium und Arbeit angeht, konnte ich die verschiedensten Situationen registrieren: drei Befragte studieren, wobei zwei davon nicht arbeiten – eine studiert an der Universität, eine in der Vorbereitung zur Universität und eine in der Oberstufe. Die Beschäftigungen variieren von einer vertraglich geregelten Arbeit in einer Fabrik über Dienstleistungen bis hin zu Gelegenheitsjobs. So arbeitet ein Jugendlicher am Fließband einer großen Fabrik, einer ist Verkäufer von Eisenwaren und einer arbeitet als Bedienung in einem Schnellimbiss, einer ist ausgelagerte Servicekraft an der Universität (UFRGS¹⁸), einer ist Praktikant bei der Stadtverwaltung von Porto Alegre, arbeitet im Bereich Tanz und Theater und ebenfalls in einer Videothek. Eine lebt von Gelegenheitsjobs als Kinderfrau, Reinigungskraft und Friseurin, zwei kümmern sich um Haus und Familie, eine von diesen beiden kümmert sich zusätzlich einige Stunden in der Woche um den Sohn einer Freundin. Diese Angaben verdeutlichen die ökonomische Situation dieser Gruppe sowie deren Beschäftigungsverhältnisse.

Um Vertreter aller sieben Jahre des Forschungszeitraums mit zehn Interviews zu erfassen, entschied ich mich für folgende Verteilung: zwei Interviews mit jedem Teilnehmer, der an den drei zentralen Jahren des Projekts teilnahm (1998, 1999 und 2000) und ein Interview mit jedem der Teilnehmer der äußeren Jahrgänge (1996, 1997, 2001 und 2002). Der Fokus auf die zentralen Jahre war durch die Tatsache bedingt, dass die Schüler, die während dieser Zeit die Schule abschlossen, den Schnittpunkt der wichtigsten Phasen der untersuchten Geschichte, einen intensiven Moment demokratisch-pädagogischer Aktionen in der Schule und in der Stadt, am längsten und in einem Alter, das ihnen ein besseres Verständnis der Umstände ermöglichte, miterlebten. Obwohl ich mich für diese Option entschied, muss man auch bedenken, dass die Schüler, die ihren Abschluss 1996 und 1997 machten, den Kampf um die direkte Demokratie über den Haushalt und einen Teil der Bauarbeiten der Schule miterlebten. Die Absolventen der Jahre 2001 und 2002 erlebten die Umstrukturierung des Unterrichtssystems intensiver, die bedeutsame Veränderungen in der Struktur der Schule und im Prozess des Unterrichts und der Lehre mit sich brachten. Sicherlich sind es jedoch die Einzigartigkeit und Individualität ihrer Berichte, die die Grundlage meiner Arbeit bilden.

Der Hauptpfeiler der Methode der Herangehensweise war die Verbindung

¹⁸ UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

zwischen mir und den Befragten, denn das Interview ist eine Kunst des Verstrickens und Miteinbeziehens, es bedeutet das Konstruieren eines gemeinsamen Raums mit der anderen Person, damit diese die Freiheit und das Selbstbewusstsein hat, zu erzählen. Die Tatsache, dass ich selbst Lehrerin einiger der Befragten und Schulleiterin einiger anderer Befragten war, führte zu einem Verhältnis, das durch Vertrauen und Spontaneität gekennzeichnet war.

Bei der Begegnung mit den Ehemaligen verwendete ich, wie zuvor erwähnt, das Tiefeninterview als Forschungsinstrument. Die Wahl dieser Methode wurde durch die geringe Anzahl der interviewten Schüler erst ermöglicht. Das nicht-geleitete Interview erlaubt, auf unmittelbare Form Kenntnisse festzuhalten; es ermöglicht außerdem eine Vertiefung von Fragen, die erst im Moment der Forschung selbst aufkommen. Dieses „Interview erlaubt Korrekturen, Erläuterungen und andere Eingriffe, wenn es die Situation erfordert, und zielt auf die Förderung von Aspekten ab, die für das zu erforschende Thema relevant sind“ (FREITAS, M. T. A. 1999, S. 23). Durch diese Strategie kommt ein Dialog, ein Interagieren zwischen den Gesprächspartnern zu Stande, wie Bakhtin (2003, S. 408) schreibt:

Fragen und Antworten sind keine logischen Beziehungen (Kategorien); sie können nicht einem einzigen Bewusstsein zugewiesen werden (einzig und in sich geschlossen); jede Antwort generiert eine neue Frage. Fragen und Antworten setzen eine gegenseitige Distanz voraus. Wenn die Antwort keine neue Frage generiert, trennt sie sich vom Dialog ab und wird zu systemischem Wissen, das im Grunde unpersönlich ist.

Die Interviews wurden in der Schule durchgeführt, im Zeitraum zwischen November 2004 und April 2005. Nur ein Interview machte ein Treffen im Haus der betreffenden Person erforderlich, was sich als wenig produktiv herausstellte, da es zu vielen Unterbrechungen kam. Die Interviews wurden aufgezeichnet und hatten eine durchschnittliche Dauer von eineinhalb Stunden. Das Tiefeninterview erlaubte es, dass die Jugendlichen von ihren Erinnerungen auf freie und flexible Art berichten konnten. Die von mir präsentierten Fragen folgten keiner strikten Ordnung, sondern wurden in der Dynamik des fokussierten Themas gestellt. Sie sollten drei Ebenen des Lebens der befragten Individuen abdecken: Erinnerungen der Vergangenheit; ihre gegenwärtige Lebenswelt, was sie beruflich machen, wie sie ihren Lebensunterhalt bestreiten, ob sie studieren, ob sie sich auf irgendeine Weise gesellschaftlich engagieren; und schließlich was sie in ihrem Leben erreichen wollen, was ihre Träume sind. Somit waren die drei Ebenen, die ich in ihren Geschichten

suchte, *was geschah, was gerade geschieht und was noch geschehen könnte*. Dabei vergaß ich nie, die Fragen auf die Schule zurückzubeziehen, was ja der Fokus der Forschung war.

Letztendlich ermöglichte diese Methode die Freiheit des Narrativs. Das Interview fokussierte die drei Zeiten im Leben der Individuen, auf umfassende Weise, und erreichte somit eine detaillierte Beschreibung von Besonderheiten, ebenso wie eine Vertiefung von Aspekten, die für die Forschungsfrage relevant waren, die Gegenwart im Bezug zur Schule. Es produzierte Details, die für das Verständnis der Geschichte wirklich notwendig waren.

Indizienparadigma und Abduktion

Um die Narrative der Jugendlichen, der ehemaligen Schüler, die Dokumente der Forschung sowie meine eigene Geschichte zu „lesen“ und Beziehungen zwischen den einzelnen Spuren herzustellen, die das Projekt der Schule innerhalb des städtischen Kontexts in diesen Leben hinterlassen hat, bediene ich mich des Indizienparadigmas. Dieses Paradigma, das im Bereich der Geisteswissenschaften gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstand, wird in der bekannten Arbeit des Italieners Carlo Ginzburg (1989) als ein epistemologisches Modell präsentiert, das auf der Semiotik basiert.

Die zwischen den Methoden¹⁹ von Giovanni Morelli (Bildzeichen), Sigmund Freud (Symptome) und Sherlock Holmes²⁰ (Indizien) hergestellte Analogie, deren gemeinsames Merkmal im Suchen *relevanter Details* aus einer Menge winziger Aspekte und im Umwandeln dieser Details in *aufschlussreiche Indizien* liegt, verdeutlicht die Wichtigkeit dieses Paradigmas für meine Arbeit.

Aus phylogenetischer Sicht findet sich diese Methodik, basierend auf einem *Vermutungsmodell*, sicher auch beim Urmenschen, denn:

¹⁹ Vgl. Ginzburg, 1989: Morelli stellt die tatsächliche Zuweisung vieler Kunstwerke in den Kunstgalerien Europas zur Diskussion. Indem er seine Aufmerksamkeit auf sekundäre Merkmale, auf unbedeutende Einzelheiten wie die Gestaltung der Fingernägel, Ohren oder Hände richtet, unterscheidet er mit großer Sicherheit die Imitationen von den Originalen. Freud, beeindruckt von Morellis Arbeit, glaubt: „Diese Methode ist eng verwandt mit der medizinischen Psychoanalyse. Auch diese ist es gewohnt, aus gering geschätzten oder nicht beachteten Zügen, aus dem Abhub – dem „refuse“ - der Beobachtung, Geheimes und Verborgenes zu erraten“ (FREUD nach GINZBURG, 1989, p. 147). Sherlock Holmes seinerseits „enthüllt den Urheber des Verbrechens auf Grundlage von Indizien, die der Mehrheit verborgen bleiben“ (GINZBURG, 1989, S. 145), die, da sie die logischen Schlussfolgerungen des Detektivs nicht kennt, dessen Enthüllungen fast als Magie betrachtet.

²⁰ Figur von Sir Arthur Conan Doyle, ebenso wie Freud und Morelli Arzt von Beruf.

Der Mensch ist seit Jahrtausenden Jäger. Bei unzähligen Jagden hat er gelernt, die Formen und Bewegungen der unsichtbaren Beute an Spuren im Schlamm, abgebrochenen Zweigen, [...] hinterlassenen Gerüchen zu erkennen. Er hat gelernt, die kleinsten Spuren zu wittern, wahrzunehmen, zu interpretieren und zu klassifizieren [...]. (GINZBURG, 1989, S. 151)

Dieses Wissen unserer jagenden Vorfahren, das als *Jagdwissen* bezeichnet wird, ist gekennzeichnet von der „Fähigkeit, aus scheinbar unbedeutenden Daten auf eine komplexe Realität zu schließen, die nicht direkt erfahrbar ist“ (GINZBURG, 1989, S. 152), und impliziert die Möglichkeit, die scheinbar unbedeutenden Fakten in einer narrativen Folge zu ordnen, deren einfachste Formulierung lauten könnte: „da ist jemand vorbei gegangen“ (GINZBURG 1989, S. 152).

Laut dem amerikanischen Philosophen Charles Peirce (1980, S. 47) „erwarb der Mensch die Fähigkeit, die Zeichen der Natur zu lesen“ nicht durch eine kritische und selbstgesteuerte Logik. Es ist vielmehr der Prozess der Abduktion, der als Bindeglied fungiert zwischen der geistigen Welt des Menschen und der physischen Welt, die er bewohnt. Die Indizien sind folglich Spuren, die eine andere Realität selbst in einem Moment herstellen können, in dem diese unsichtbar ist. Wenn man eine deutliche Spur des Erwarteten findet, untersucht man diese Spur, wobei man versucht, eine besondere Beziehung herzustellen, die es ermöglicht, eine Theorie anzuwenden, um das Überraschende zu erklären. Die Abduktion ist daher auch ein Prozess der Bildung von Hypothesen, durch den man *versucht zu beweisen, dass etwas ist*.

Es handelt sich um die einzig logische Vorgehensweise, um neue Ideen einzuleiten: die Induktion legt lediglich einen Wert fest und die Deduktion beinhaltet nur die notwendigen Folgerungen einer reinen Hypothese. [...] Deduktion beweist, dass etwas *sein muss*, Induktion zeigt, dass etwas *gegenwärtig* durchführbar ist, während Abduktion nur eine Vermutung aufstellt, dass etwas *sein kann*. (PEIRCE 1980, S. 46)

In der Tat ist die Fähigkeit des Menschen zur Herstellung von Abduktionen instinktiv, „sie vollzieht sich jedoch nicht auf einmal, sondern gelangt Schritt für Schritt zur Schlussfolgerung“ (CHAUI 2000). Die Schlussfolgerung erreicht man ausgehend von Spuren, Indizien und Zeichen. Die Fähigkeit, korrekte Annahmen über die Welt zu treffen ist Ergebnis natürlicher Evolutionsprozesse des menschlichen Geistes. „*Wir leiten häufig von unserer Beobachtung starke Annahmen über die Wahrheit ab, ohne in der Lage zu sein zu spezifizieren, was die von uns beobachteten Umstände waren, die zu diesen Annahmen führten*“ (Peirce nach TRUZZI, 1991, S. 22). Und

weiter: „wenn wir diesen unbewussten Prozess logisch analysieren würden, würden wir feststellen, dass er in eine abduktive Folgerung mündet, die ihrerseits auf einer weiteren abduktiven Folgerung basiert, und so setzt sich die Reihe *ad infinitum* fort“ (Peirce nach TRUZZI, 1991, S. 52).

Hierdurch stellt Charles Peirce (1980) fest, dass alle neuen Ideen, sowohl im Bereich der Wissenschaft als auch im alltäglichen Leben, in der Realität, zu ihrem Beginn Produkte der Abduktion sind. Dieser Philosoph widersetzt sich bezüglich der wissenschaftlichen Erkenntnisse den positivistischen Perspektiven, die nur Induktion und Deduktion als verantwortlich für die Entwicklung der Wissenschaft betrachten – beide beruhen auf wissenschaftlicher Genauigkeit und auf Quantifizierung und schließen jegliche individualisierende Perspektive aus.

Die Ideen von Charles Peirce, die sich demjenigen widersetzen, das allgemein als wissenschaftlich akzeptiert ist, und die die Entwicklung des Wissens ausgehend vom abduktiven Prinzip erklären, hatten wenig Einfluss – bedenkt man, dass niemand sie weiter entwickelte. Noam Chomsky bedauert diese Tatsache, da er Charles Peirce als den Philosophen betrachtet, dem er am nächsten steht (TRUZZI 1991).

Die Abduktion, von zerbrechlicher Konstitution, erlaubt das Formulieren einer allgemeinen Prognose, ohne jedoch ein erfolgreiches Ergebnis zu garantieren. Ihre *Ertrag steigert sich in dem Maße, wie sich das Niveau der Sicherheit oder der Exaktheit senkt. [...] Die Verbindung zwischen Sicherheit und Ertrag verläuft entgegengesetzt, was bedeutet, dass der heuristische Wert einer Gewissheit jeglichen angenommenen Kriteriums sich in der dieser Gewissheit entsprechenden Weise erhebt* (SEBEOK 1991, S. 2).

Letztlich fragt sich Carlo Ginzburg:

Kann ein Indizienparadigma eigentlich genau sein? Die quantitative und anti-anthropozentrische Orientierung der Naturwissenschaften, ausgehend von Galileo, hat die Geisteswissenschaften vor ein unangenehmes Dilemma gestellt: entweder mussten sie eine zerbrechliche wissenschaftliche Haltung annehmen, um relevante Ergebnisse zu erzielen, oder sie mussten eine starke wissenschaftliche Haltung annehmen, um Ergebnisse von geringer Relevanz zu erzielen. [...] Aber es besteht der Zweifel, dass *diese Art* der Exaktheit nicht nur unerreichbar, sondern auch nicht wünschenswert für die Wissensformen ist, die in Verbindung mit der alltäglichen Erfahrung stehen – oder, genauer ausgedrückt, die in Verbindung mit all jenen Situationen stehen, in denen die Einmaligkeit und der unersetzliche Charakter der Daten nach Einschätzung der beteiligten Personen entscheidend sind. [...] Die flexible Exaktheit (wenn dieses Oxymoron²¹ gestattet ist) des Indizienparadigmas ist unvermeidbar. Es handelt sich um Wissensformen, die tendenziell *stumm* sind –

²¹ Stilmittel, das in der Verbindung zweier gegensätzlicher Wörter besteht; Paradox.

in dem Sinne, dass, wie wir bereits feststellten, ihre Regeln sich nicht in Formeln festhalten, noch auf andere Weise ausdrücken lassen. (GINZBURG 1989, S. 178)

Indem ich jedweden Widerspruch abwäge, verankere ich meine Arbeit *ohne Unwohlsein* in der einzigen Gewissheit der Notwendigkeit einer Umkehrung des Blicks, indem ich das Sichtfeld erweitere und den traditionellen Kategorien misstrauere. „Die Kraft des Vorkonstruierten liegt in dem, das gleichzeitig in den Dingen und in den Köpfen eingraviert zu finden ist; es zeigt sich in den Gestalten der Offenkundigkeit, die unerkannt bleibt, weil sie vollkommen natürlich ist“ (BOURDIEU 1989, S. 49).

Die Geschichte der Schule, wie sie bis heute dokumentiert wurde, präsentiert sich als homogen und lückenhaft. Es herrscht ein Vergessen der Situationen und der Subjekte vor, die diese Schule konstruieren – anonym und alltäglich (EZPELETA; ROCKWELL 1986).

Es ist notwendig, die Heterogenität und die Individualität des Alltags der Subjekte zu erforschen, da ein Sachverhalt sich für eine Person immer anders darstellt als für eine andere. Und da es sich um individuelle Formen des Wissen handelt, die in Zusammenhang mit der alltäglichen Erfahrung stehen, erfordern sie andere Dimensionen der Einordnung. Dies führt mich dazu, Carlo Ginzburg (1989) zuzustimmen: es ist notwendig, eine „schwache“ wissenschaftliche Haltung einzunehmen, um relevante Ergebnisse zu erreichen.

Schließlich überzeugt mich die hohe Frequenz, mit der die schulischen Situationen sich diversifizieren, davon, dass wir tatsächlich wenig vom Leben der Schule wissen, von ihren Schülern und uns selbst; und dies nährt mein Interesse an einer anderen Form des Wissens über die Schule.

Um nicht in die Falle der Annahme zu tappen, laut der die Theorie die Praxis erklärt, suche ich in den Aktionen, in den Handlungen, in den Narrativen die theoretischen Erklärungen. Somit gehe ich von Folgendem aus:

Die verschiedenen Elemente einer Hypothese befinden sich in unserem Gedächtnis, bevor wir bewusst an sie denken. „Jedoch ist es die Idee, dasjenige zu vereinigen, was wir nie zuvor zu vereinigen erträumten, das den neuen Einfall vor unserem Bewusstsein aufleuchten lässt. [...] Der abduktive Einfall erreicht uns „wie ein Blitz“. (Peirce nach TRUZZI, 1991, S. 22)

Hiermit lade ich den Leser ein, mit mir und Charles Peirce das Spiel des Grübelns (PEIRCE 1980; TRUZZI 1989) „durch die lebendige Ausübung der Kräfte jeder Person ... ohne Regeln außer dem Gesetz der Freiheit selbst zu spielen“. Denn im

Prozess genau dieses Spiels grüble ich seit langer Zeit mit dem Scharfsinn eines Detektivs wie Sherlock Holmes bei der Suche nach den kleinsten Spuren am Tatort auf meiner Suche nach Verbindungen zwischen den Elementen, die meine Fragen voranbringen. Sicherlich assoziiere ich dasjenige, das ich nie zuvor zu assoziieren gedachte, in einem Aufblitzen, einem Akt des *insight* (wenn dieser auch extrem fehlbar sein mag) der abduktiven Inspiration, denn Fakt ist, dass die Elemente der Hypothese sich bereits zuvor in meinem Gedächtnis befanden.

2 Die Stadt Porto Alegre

*Es kommt dir nicht auf die sieben oder
siebenundsiebzig Wunder einer Stadt an, sondern auf
die Antwort, die sie auf deine Fragen gibt.
Marco Polo zum mächtigen Kubilay Khan
Italo Calvino²²*

In diesem Kapitel stelle ich Porto Alegre vor, eine Stadt, die im Zeitraum meines Forschungsprojekts von einer linksgerichteten Regierung verwaltet wurde, die eine Verpflichtung für die Demokratie einging, wodurch sie eine neue Beziehung herstellte zwischen der Bevölkerung, der Stadt und deren Institutionen. Von den verschiedenen umgesetzten Maßnahmen, die der Stadt ein neues sozialpolitisches Programm ermöglichten, hebe ich hier die wichtigste Maßnahme der Regierung hervor: die *Direkte Demokratie über den Haushalt* (eine Instanz der demokratischen Verwaltung, die direkt auf städtische Mittel zurückgreift). Dieses Programm schuf eine starke Grundlage für die Partizipation und Beschlussfassung der Bevölkerung innerhalb der öffentlichen Verwaltung und stärkte somit auch die Demokratisierung der Politik in den übrigen Sektoren. Im Hinblick auf den Schwerpunkt dieser Arbeit hebe ich ebenfalls einfürend die im Bereich der Erziehung und Bildung umgesetzten Maßnahmen hervor, die durch ihre Verankerung in dieser neuen Beziehung zwischen der Stadt und ihren Bürgern das Gesicht der Schule Porto Alegres grundlegend veränderten.

Porto Alegre, eine Stadt von beinahe 1,4 Millionen Einwohnern, im Süden Brasiliens gelegen und vom Lago Guaiba umgeben, war bis zum Jahr 1988 ohne jegliche Sonderstellung Bestandteil des politischen Systems des Staats: ihre Regierung stand wie die Brasiliens in einer autoritären kolonialistischen Tradition. Die Regierung der Hauptstadt des Bundesstaats Rio Grande do Sul wurde bis zum damaligen Zeitpunkt von den wirtschaftlichen Eliten dominiert. Finanzielle Interessen, umgesetzt durch eine Deregulierung der Märkte und Privatisierung der staatlichen Unternehmen, führten zu einem Verfall des Sozialstaats.

²² CALVINO 2006, S. 44.

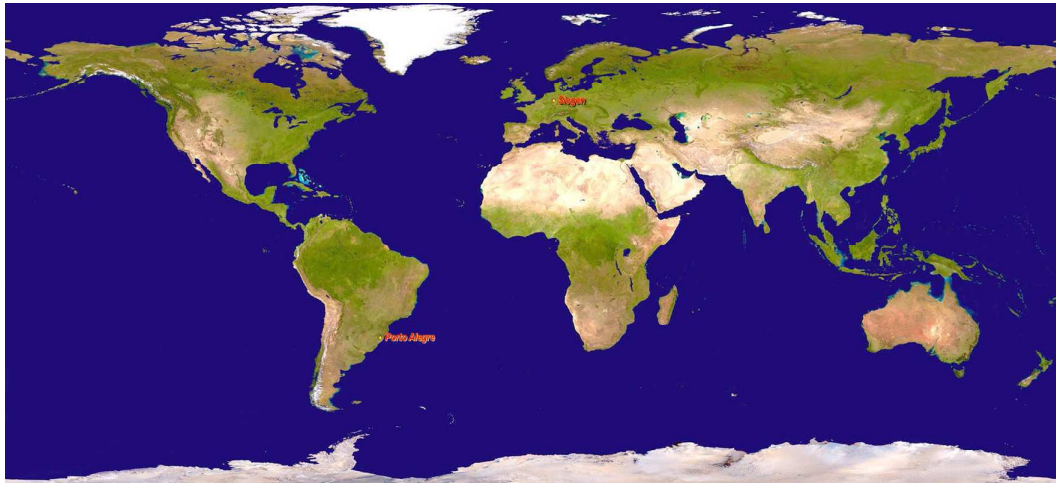


Abbildung 2 – Lage der Städte Porto Alegre und Siegen

Die Bevölkerung der Stadt litt unter einer Verschärfung der gesellschaftlichen Exklusion; Armut und Arbeitslosigkeit stiegen an. Die Globalisierung und die Herrschaft des Neoliberalismus führten zu einer Deregulierung der Wirtschaft durch eine Politik, die gesellschaftliche Rechte außer Kraft setzt, die die Arbeiter und große Teile der Bevölkerung in jahrzehntelangem Kampf errungen hatten, und ebenfalls durch eine Politik des Abbaus der Kontroll- und Steuermechanismen des Staats, die den großen Welthauptstädten Handlungsspielraum gibt.

Dieser neoliberale Staat führt zu einer Trennung der kollektiv organisierten Individuen und verstärkt die Tendenz einer Aushöhlung der repräsentativen Instanzen demokratischer Politik. Er fördert autoritäre Entscheidungsformen, die dem der staatsbürgerlichen Teilhabe, der Demokratie und der Volkssouveränität widersprechen. Der politische Raum zieht sich zusammen und die Zivilgesellschaft reduziert sich auf den Konflikt zwischen privaten und öffentlichen Interessen (ROIO 2006).

Durch diese Politik, die soziale Ungleichheiten verstärkt, litt Porto Alegre, ähnlich wie die anderen Hauptstädte des Landes, unter einem beschleunigten Urbanisierungsprozess: die Bevölkerung der Stadt verdoppelte sich zwischen den 1960er und 1980er Jahren, was Marginalisierungsprozesse innerhalb der Stadt verstärkte. Der Strom von Migranten, auf der Suche nach Arbeit und Geld, führte zu einem unkontrollierten Wachstum der Stadt, wodurch ein Drittel der Bevölkerung an den Rand der urbanen Infrastruktur gedrängt wurde.

Der irreguläre Teil der Stadt breitete sich zunehmend aus und ein enormer Teil der Bevölkerung ließ sich in Behausungen in gesetzlich nicht erfassten oder gar verbotenen Gebieten nieder, die öffentlich oder privat sein konnten, weit vom Stadtzentrum entfernt lagen, weder über eine urbane Infrastruktur noch über Trinkwasser, Abfluss oder befestigte Straßen verfügten und in denen es keine Beschäftigungsmöglichkeiten in der Nähe des Wohnortes gab (FEDOZZI 2000; OLEGÁRIO FILHO 2000).

Durch den Migrationsstrom vom Land in die Städte und die wachsenden hegemonialen Prozesse der Globalisierung, die die gesellschaftliche Exklusion und die Marginalisierung großer Bevölkerungsteile institutionalisieren, wird die Macht der Staaten verringert, wodurch ihre Handlungsfähigkeit durch die extreme Verwundbarkeit gegenüber Veränderungen und durch die Beeinträchtigung sozialer Politik dramatisch schwindet. „Das öffentliche Kapital wird in erster Linie zur unmittelbaren Finanzierung der Akkumulation des Kapitals investiert und, wenn es für den Kollektivkonsum aufgewendet wird, privilegiert es die Bevölkerungsschichten mit dem größten Einkommen“ (FEDOZZI 2000, S. 18).

Tabelle 1
Entwicklung der Bevölkerung Porto Alegres und der Metropolregion – 1872/2000

Ano	Porto Alegre	Região Metropolitana
1871	43.398	-
1890	52.421	-
1900	73.474	-
1920	179.263	-
1940	272.232	405.320*
1950	394.151	590.310*
1960	641.173	1.054.020
1970	885.545	1.577.496
1980	1.175.477	2.285.167
1991	1.262.631	3.015.960
2000	1.360.590	3.658.376

Quelle: Censos do IBGE, *Plano de Desenvolvimento Metropolitano – PDM, Porto Alegre 1973. (BAIERLE 2007, S. 24).



Abbildung 3– Favelas und unbefestigte Straßen, mit offenem Abfluss
Quelle: FEDOZZI, 2000 S.. 20 und 129

In diesem Szenario des Mangels öffentlicher Strategien in den Bereichen Gesundheit, Bildung, Finanzierung von Wohnraum für die ärmere Bevölkerung, städtische Infrastruktur und Dienstleistungen, bei zeitgleicher Zerstörung der Umwelt und immer weiter ansteigender Gewalt, sah sich die Bevölkerung politisch und gesellschaftlich ausgegrenzt und historisch von den verschiedenen administrativen Instanzen vergessen. Ihre Teilnahme im öffentlichen Raum vollzog sich auf populistische und lobbyistische Art und Weise, wodurch die Herrschaft der autoritären Beziehungen des Paternalismus legitimiert wurde. Wie **Fabiane** bestätigt: „Die Armen sind in der Hand der Regierung.“

Die tiefgreifenden sozioökonomischen Umwälzungen lösten die Prekarität von Wohnraum für die ärmere Bevölkerung und die Ungleichheit im Zugang zum urbanen Raum aus. Sie führten zum Bau von Malocas (einfache Holzhütten) in den zentralen Regionen der Stadt, nahe an den Orten der Arbeit/Unterbeschäftigung. Die Vorstädte wuchsen und veränderten die städtische Landschaft, während die städtische Politik versuchte, die Protestbewegungen einzudämmen und somit einen Teil der Bevölkerung zu kooptieren. „Die Akteure auf Seiten des Volkes wurden weder als Subjekte anerkannt, die Rechte hatten, noch als legitime Gesprächspartner zur Verhandlung ihrer Bedürfnisse mit der öffentlichen Macht“ (FEDOZZI 2000, S. 21).

Durch die Bürgermeister, die ab 1964, dem Beginn der Diktatur in Brasilien, von der Militärregierung ernannt wurden,

[...] verpflichtete sich die Stadtregierung [von Porto Alegre] in erster Linie den unternehmerischen Interessen und tätigte Investitionen in strukturierten Gebieten der Stadt, wo die Mittel- und Oberschichten residierten, ebenso wie in städtischen Regionen, die durch private und öffentliche Investitionen aufgewertet und in den Immobilienmarkt integriert wurden. (FEDOZZI 2000, S. 21-22)

Die Stadtregierung Porto Alegres entschied sich bei der Lösungssuche für das Problem der wachsenden Favelas im Stadtzentrum für Alternativen, die die Lebensbedingungen der marginalisierten Bevölkerung letztlich sogar verschlimmerten. 1965 wurde das Städtische Wohnamt (DEMHAB) als Antwort auf das demographischen Wachstum und den sozialen und politischen Druck nach mehr Wohnraum gegründet. Es errichtete neue Wohnbauten mit dem Versprechen, in Zukunft auch für die notwendige Infrastruktur zu sorgen. Zu Beginn wurden die Gemeinden dabei nicht um ihren Rat gebeten – stattdessen wurden sie auf traumatisierende, brutale Weise zur Umsiedlung gezwungen. Unter dem Slogan

Entfernen um zu fördern (Remover para Promover) verlagerte die öffentliche Macht die Favelas in andere Gebiete, und reproduzierte somit an neuer Stelle denselben Mangel an grundlegenden Lebensbedingungen – fehlende Infrastruktur, prekäre Wohnbedingungen, unbefestigte Straßen, offenes Abwassersystem, Wassermangel. Verschlimmert wurden diese Lebensbedingungen durch die Ferne zum Stadtzentrum und die Abwesenheit städtischer Einrichtungen wie Schulen, Gesundheitsämter, Transport und öffentliche Sicherheit (FEDOZZI 2000; PMPA 1989).

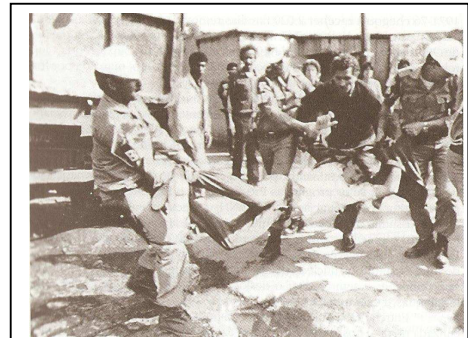


Abbildung 4 - Gewalt bei den Räumungen.
Quelle: FEDOZZI 2000, p. 23

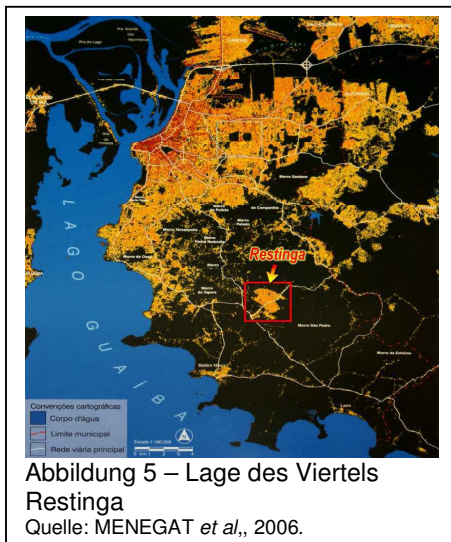
Viele dieser Räumungen führten zur Bildung von Wohngebieten mit hoher Bevölkerungsdichte. Im Wohngebiet, das in Restinga, im äußersten Süden der Stadt, 22 km vom Zentrum entfernt geschaffen wurde, trafen 1964 die ersten umgesiedelten Menschen ein. Noch vor der Gründung von DEMHAB diente es als Zentrum der Aussortierung der Bevölkerung und ist damit in vielerlei Hinsicht ein Sinnbild für die Geschichte Porto Alegres.

Seit den 1940er Jahren zogen viele Bauern auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen in die Städte. Die Migranten kamen nach Porto Alegre mit ihren Sehnsüchten nach besseren Lebensbedingungen. Sie trafen jedoch auf eine traurige Realität: die Industrie verlangte nach spezialisierten Arbeitskräften. Den Bauern blieb somit nur die gesellschaftliche und wirtschaftliche Randstellung innerhalb der Stadt. Sie waren gezwungen, das anzunehmen, was die Stadt ihnen gab: Unterbeschäftigung als Gelegenheitsarbeiter, Papiersammler etc. (PMPA 1989, S. 4)

Bis zum Jahr 1974 waren bereits geschätzte 4.000 Familien aus irregulären Wohnverhältnissen vom Stadtzentrum nach Restinga zwangsumgesiedelt worden. Trotz des beschriebenen Verhältnisses zur öffentlichen Macht (Exekutive und Legislative), das in den Folgejahren bei der Verteilung der Häuser durch den Klientelismus geprägt war, überlebte und festigte sich das Gebiet Restinga:

[...] ausgehend von Bewegungen, die sich aus der Union zwischen Einwohnern und Kirche organisierten und Druckmittel wie Protestmärsche, die Bildung von Kommissionen und die Entlarvung von korrupten Politikern ausübten, erlangte das Viertel Verbesserungen, die heute dafür sorgen, dass die Einwohner Restingas [...] den Kampf nicht aufgeben. (PMPA 1989, S. 12)

In den 1990er Jahren wurde Restinga zu einem der bevölkerungsreichsten Viertel,



mit einer Bevölkerung, die mit 150.000 Einwohnern drei Mal so hoch war wie die Angaben aus den offiziellen Statistiken. Dies geht aus Daten der Gemeindeorganisationen und von DEMHAB hervor. In Restinga leben somit etwa 10% der Bevölkerung Porto Alegres. Inmitten des Asphalts beherbergt das Viertel noch einen Teil der typischen Landschaft des Landesinnern, mit ihren Pferden, Karren und Feigenbäumen, die von den Einwohnern gepflegt werden. Das Viertel ist heute im Hinblick auf

seine Infrastruktur (in den regulären Gebieten) beispielhaft: es verfügt über verschiedene Plätze, viele Schulen, Gesundheitsämter, Polizeireviere, Fußballplätze und Institutionen, die der Gemeinde verschiedene kulturelle, berufsbildende und Sportaktivitäten anbieten. (PMPA 1989)

Nach zwei Jahrzehnten der Diktatur weckte der erste gewählte Bürgermeister (1985), Alceu Collares von der Arbeiterpartei (PT), schon während der Wahlkampagne hohe Erwartungen im Hinblick auf Veränderungen in den Beziehungen zwischen Gemeindebewegungen und Stadtverwaltung. Kurze Zeit nach seiner Amtsübernahme wurden Treffen mit den Vertretungen der Volksbewegung abgehalten, um die Teilhabe der Gemeinde an der Regierung in Form von Volksräten zu diskutieren. Die Divergenzen und Konflikte waren so enorm, dass das Projekt zur Bildung von Volksräten vom Stadtrat erst gegen Ende des letzten Jahres von Collares' Mandat beschlossen und vom Bürgermeister noch am letzten Tag seiner Amtszeit, am 30. Dezember 1988 bestätigt wurde (FEDOZZI 2000).

Zu Beginn der 1980er Jahre, inmitten der Staatskrise, der Krise der repräsentativen Demokratie – bedingt durch den Mangel an Antworten auf die Bedürfnisse der Gesellschaft und den Mangel an Vertrauenswürdigkeit der Repräsentanten, die gewählt wurden, um das Volk zu vertreten – und, auf nationaler Ebene, inmitten des Übergangs zur Demokratie, waren die Demokratie im politischen Leben Brasiliens und die Ausübung von Staatsbürgerlichkeit zentrale Themen in der nationalen politischen Debatte und prägten die Verfassung von 1988, die das Recht auf Staatsbürgerlichkeit, politische Dezentralisierung und die Stärkung der lokalen

Macht als zentrale Punkte beinhaltete.

In jenem Moment waren die gesellschaftlichen Bewegungen von essentieller Bedeutung für die Schaffung eines neuen öffentlichen Raums, denn im bisherigen öffentlichen Raum konnten

[...] lediglich die politischen Parteien und die Eliten soziale Probleme diskutieren; die Machtverteilung erfolgte auf vertikale Weise, von oben nach unten. Mit dem Aufstieg der gesellschaftlichen Bewegungen kehrte sich die Logik der öffentlichen Macht und der vorherrschenden Macht Brasiliens auf beträchtliche Weise um, da ab jenem Moment die sozialen Bestrebungen und Bedürfnisse der unterdrückten Schichten begannen, in den Diskussionen im öffentlichen Raum durch ihre eigenen Äußerungen Raum zu gewinnen. (HAMEL 2009, S. 1)

Die Macht der Mobilisierung der brasilianischen Zivilgesellschaft um Fragen des gemeinschaftlichen Interesses war während des gesamten Ausarbeitungsprozesses

der Verfassung (1988) präsent und kam in der Sammlung von 12 Millionen Unterschriften, 2.400 Vorschlägen aus 400 Sitzungen von thematischen Unterkommissionen mit Teilnahme der Gesellschaft durch Gemeindevertretungen sowie 73 Millionen Formularen mit Vorschlägen zum Ausdruck und ließ „die Hoffnung erkennen, dass wir nach dem Militärregime bereit waren, uns aktiv an den politischen Entscheidungen des Landes zu beteiligen.“



Dennoch weist Habermas (2003, S. 288)

darauf hin, „dass die Bedingungen der Anerkennung,

durch das Recht festgelegt, sich nicht selbständig reproduzieren, denn sie sind von der gemeinschaftlichen Bemühung einer staatsbürgerlichen Praxis abhängig, die nicht durch gesetzliche Normen auferlegt werden kann.“ Die Demokratisierung der Gesellschaft konnte also nicht per Dekret erfolgen. Der Prozess der aktiven Partizipation, bei dem die Subjekte ihre Rolle als reine Beobachter des Lebens zurückließen, um das Schicksal ihrer Gemeinde, ihrer Stadt und ihres Landes bewusst zu beeinflussen, wobei die Partizipation sich nicht alleine auf die Wahlen beschränkte, war an sich die erzieherische Bewegung der Staatsbürgerlichkeit.

Dieses politische Szenario schaffte die Voraussetzungen für die Linken, die in Verbindung standen zu den Volksbewegungen und aus der Illegalität heraustraten, um innovative Projekte der Partizipation des Volkes an städtischen

Regierungen zu entwickeln (FEDOZZI 2000; SANTOS 2002a). Die Arbeiterpartei (Partido dos Trabalhadores, abgekürzt: PT), die 1979 aus einem Bündnis von sozialen Bewegungen, Gewerkschaften und anderen Organisationen der Linken entstand, um die Interessen der brasilianischen Arbeiterklasse zu verteidigen und zu fördern (PINHEIRO 1989), spielte während dieser Zeit eine wichtige Rolle. Laut Luís Armando Gandin (2006, S. 139) führte dies zu „einem grundlegenden Perspektivwechsel. Die Arbeiter und subalternen Klassen mussten neue Regierungsformen vorschlagen, da die Eliten und herrschenden Gruppen Brasiliens dies nicht für sie taten. Eine Veränderung in der allgemeinen Wahrnehmung vorzuschlagen repräsentierte einen wichtigen Aspekt der Arbeiterpartei. [...] Diese neue Denkweise über den Staat und dessen Funktion erreichte alsbald auch Porto Alegre.“

Die lokale Ebene rückte ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Im lokalen Raum, in dessen Kontext der Bürger sich befindet, ist es am leichtesten, die Ausübung der Staatsbürgerlichkeit wie auch die Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieser Ausübung zu erahnen. Luciano Fedozzi (2008, S. 12) ergänzt:

Die lokale Ebene begünstigt ebenso die Interaktion zwischen Regierenden und Akteuren der Zivilgesellschaft wie die Gelegenheiten zum Handeln, zur Entwicklung von Fertigkeiten und zu gemeinschaftlichen und individuellen Lernprozessen, die sich universelle Inhalte aneignen können, die materiell – Expansion der städtischen Infrastruktur und Dienstleistungen – wie normativ, also auf Werte bezogen, sein können. Für einige wurde der lokale Raum mit seinen territorialen und kulturellen Besonderheiten in diesem Sinne wider zu dem Nährboden, auf dem universelle Werte der Staatsbürgerlichkeit gedeihen.

Daher war der lokale Raum die Basis für den Widerstand gegen die soziale Exklusion, der sich über Gemeinde- und Volksbewegungen für soziale Inklusion vollzog. In ebendiesem Raum suchten die Regierungen nach Alternativen für eine effizientere Sozialpolitik. Daher erhielten die Städte in Bezug auf politische Projekte und die Bildung neuer Institutionen eine völlig neue Rolle (GENRO; SOUZA, 1997).

Die Städte symbolisieren heutzutage die allgegenwärtige Instabilität, und daher können nur in ihnen die wahrhaftigen Gefühle festgestellt werden. Über diese Gefühle konstruiert die Menschheit ihre wahren Alternativen, was impliziert, dass sowohl die Revolution als auch die Reform in den Städten beginnen und enden werden: **sie sind die endgültige Organisationsform der Zivilisation, zumindest für einen langen Zeitraum.** (GENRO 2000, S. 51 – Hervorhebungen des Autors)

1989 übernahm die Volksfront, eine Koalition verschiedener linker Parteien mit der Arbeiterpartei (PT) als wichtigster Fraktion, die Regierung der Stadt Porto Alegre und gab die Administration für die darauf folgenden vier Legislaturperioden (insgesamt 16

Jahre) nicht aus der Hand.²³

Die Volksregierung (dies war die Bezeichnung, unter der die Regierung von Porto Alegre bekannt wurde) fand die Stadt in einem administrativen und finanziellen Ungleichgewicht vor: Bürger lebten in erniedrigender Armut. Sie suchte nach Alternativen, um die Entwicklung der Stadt und die Würde ihrer Bürger wiederherzustellen. Eine Verpflichtung zur Tilgung der sozialen Schuld war Bestandteil des Regierungsprogramms.

Der Staat sollte unter einer demokratischen Volksregierung die öffentliche Politik besonders betonen und definieren. Daher sollte und kann er Programme zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und der Armut entwickeln und sie den Sektoren vorlegen, die von der wirtschaftlichen Angleichung profitieren sollen. Inakzeptabel sind Abkommen mit privaten Initiativen, die zum Verlust des öffentlichen Eigentums und der öffentlichen Dienstleistungen führen. (PARTIDO DOS TRABALHADORES 1996, S. 8)

Als ich **Mônica** dazu befragte, was es bedeutet, links zu sein (eine Position, mit der sie sich selbst identifiziert), antwortete sie:

[Links zu sein] bedeutet auf der Seite des Volks zu stehen... Es bedeutet, sich für das Volk einzusetzen und darüber nachzudenken, wie es einen besseren Lohn, bessere Arbeitsbedingungen, bessere Beschäftigung, mehr Vorteile für Arbeiter erhalten kann. Damit sie Pläne machen können, ein eigenes Haus zu erwerben, ein Auto zu kaufen.

Und genauso machte es auch die Stadtregierung, wie die französische Veröffentlichung unter Bezugnahme auf die Bedingungen der Stadtregierung für die Eröffnung eines Carrefour in der Stadt ausdrückt:

In Porto Alegre kommt die Globalisierung zu einem Halt. In der Stadt im Süden Brasiliens wird Carrefour eine Kinderkrippe und eine Straße bauen, die Kanalisierung eines unterirdischen Wasserlaufs restaurieren, Geschäfte für kleinere Unternehmen einrichten, ein Ausbildungszentrum für Beschäftigte des örtlichen Handels eröffnen und seine Abfälle an eine Genossenschaft zur Verwertung von Abfällen ableiten. (DUTILLEUX 1999)

Unterdessen sollte der Staat gemeinsam mit der Zivilgesellschaft neue Werte prägen, um die Erniedrigungsprozesse der Bevölkerung zu unterbrechen: dabei sollten Mensch und Natur im

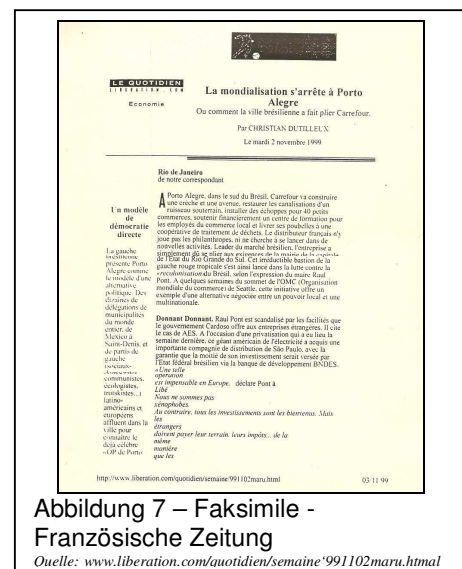


Abbildung 7 – Faksimile - Französische Zeitung
Quelle: www.liberation.com/quotidien/semaine/991102maru.html

²³ Vgl. Tabelle 3: Die Regierungen der PT in der Stadt Porto Alegre (1989-2004).

Zentrum des Systems stehen. Es ist notwendig eine neue soziale und gemeinschaftliche Lebensweise zu schaffen, die den Respekt für Vielfalt ohne Unterdrückung, Diskriminierung oder Vorurteile fördert und auf diese Weise den Entwicklungsprozess leitet, selbst wenn dies bedeutet, sich Widrigkeiten entgegensetzen zu müssen.

Die Stadt Porto Alegre ist trotz ihrer Geschichte während der Diktatur eine Stadt mit einer ausgeprägten demokratischen Tradition. Ihre starke und organisierte Zivilgesellschaft fand über Jahrzehnte in gewerkschaftlichen und gesellschaftlichen Bewegungen (Straßen- und Einwohnerbewegungen, Mütterverbände, Genossenschaften, etc.) Raum für Widerstand gegenüber der nationalen Politik und für lokale Lösungen.²⁴ Dies wird am Beispiel von Restinga deutlich: während eines langen Zeitraums, von 1966 bis 1971, kümmerte sich die Stadt nicht um eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Bevölkerung; unterdessen vereinten sich die Einwohner, während sie auf die von der Regierung versprochenen Verbesserungen warteten, um für ihre Rechte und für ihren Schutz gegenüber möglichen Gewaltakten zu kämpfen (PMPA 1996).

„Die Logik und die Herrschaft des Privaten als hegemonialen Bestandteil der staatlichen Innenpolitik umzukehren war stets Ziel der progressiven und demokratischen politischen Bewegungen“ (AZEVEDO 2000, S. 44). Gemeinsam mit ebendiesen Volksbewegungen schuf die Volksverwaltung das wichtigste Regierungsinstrument, die *Direkte Demokratie über den Haushalt*²⁵ (*Orçamento Participativo* – OP): ein direktes und demokratisches Verwaltungskonzept öffentlicher Gelder der Stadt. Es ist die Bevölkerung, die über einen intensiven Prozess von Debatten und Beratungen entscheidet, wo Investitionen in Bauprojekte und Dienstleistungen getätigt werden.

Die *Direkte Demokratie über den Haushalt* wurde nicht in einem Regierungskabinett oder in einem Komitee erfunden. Sie war das Ergebnis von Kämpfen des Volkes, von der Gründung der Fracab (Föderation der Gemeindeverbände von Porto Alegre) im Jahr 1959 über die Gründung der Uampa (Union der Einwohnerverbände von Porto Alegre) im Jahr 1983 bis hin zur Bildung

²⁴ „Laut Tarso Genro wurden zum Zeitpunkt der Machtübernahme durch die PT in Porto Alegre, Ende 1988, fast tausend Gemeindeorganisationen in der Stadt gezählt“ (SANTOS 2000a, S. 464; Endnote 13). „Zu Beginn des Prozesses der direkten Demokratie über den Haushalt wurden Fälle von Bevölkerungsgruppen festgestellt und dokumentiert, die dreißig oder vierzig Jahre lang für ein funktionierendes Abwassersystem und eine Befestigung der Straßen kämpften“ (OLEGÁRIO FILHO 2000, S. 59).

²⁵ Im Text oft abgekürzt als *Direkte Demokratie*.

der Viertelvereinigung und allen Gemeinde-, Fürsorge-, Kultur- und Freizeitorganisationen, die die Verpflichtung annahmen, für ein besseres Leben und eine gerechtere Gesellschaft zu kämpfen. (BAIERLE 1998, S. 1)



„Indem die *Direkte Demokratie* den Charakter der Beziehungen zwischen Staat und Zivilgesellschaft verändert, begünstigt sie die Bedingungen, die für die Ausübung der Staatsbürgerlichkeit notwendig sind“ (FEDOZZI 2008, S. 15). Folglich verschob sie auch das Entscheidungszentrum und integrierte die exekutive und legislative Macht in den Handlungsbereich der Bürger. Tarso Genro, Bürgermeister der zweiten Regierungsperiode der Volksregierung, beschreibt, dass die Volksregierung darauf abzielte,

[...] utopische Energien zu befreien, eine Bewegung zu schaffen, die als wahrhaftiger sozialer Prozess den Ursprung einer neuen Lebensweise beinhaltet und damit ein „neues moralisches Leben“ (Gramsci) und eine neue Verbindung zwischen Staat und Gesellschaft konstruiert [...], die zu gesellschaftlicher Aktivität, zu einem Bewusstsein der Staatsbürgerlichkeit und einer neuen Ordnung führen kann. (GENRO 1999, S. 9)

Sie rief somit tiefgreifende Veränderungen in der politischen Kultur der Stadt hervor und unterdrückte die traditionellen lobbyistischen Praktiken. Darüber hinaus implementierte sie ein Paket von Maßnahmen, die Instanzen der Partizipation und Beschlussfassung der Gemeinde bei der öffentlichen Verwaltung schufen und stärkten; diese reichten von sektoriellen politischen Strategien bis hin zur Wahl von Direktoren und Schulräten im Städtischen Unterrichtsnetzwerk.

2.1. Die *Direkte Demokratie über den Haushalt* (Orçamento Participativo)²⁶

In Porto Alegre veränderte die politische Demokratie, die in der Praxis der *Direkten Demokratie über den Haushalt* zum Ausdruck kam, die Beziehungen der Gemeinde zu den öffentlichen Institutionen und Organisationen. Nach seiner Schaffung zwischen 1989 und 1992 entwickelte sich die *Direkte Demokratie* über zwei aufeinander folgende Jahrzehnte und „fand nationale und internationale Anerkennung als emblematische Praxis der partizipativen Demokratie in komplexen Kontexten“ (FEDOZZI 2008, S. 14), was der Geschichte der *Direkten Demokratie* von Porto Alegre viele Nuancen verlieh.

An dieser Stelle möchte ich den Prozess der *Direkten Demokratie*²⁷ nicht detailliert darstellen, jedoch werde ich einige Aspekte bezüglich ihrer Organisation und ihrer Funktionsweise beleuchten, die relevant sind für das Verständnis meiner späteren Ausführungen über den Prozess, der von der Schule durchlebt wurde.

Die *Direkte Demokratie über den Haushalt* stellt einen neuen öffentlichen Raum dar, der einen gemeinschaftlichen Teilnahmeprozess aufweist, der auf drei übergreifenden Prinzipien beruht:

- a) Alle Bürger haben das Recht auf Teilhabe [...];
- b) Die Teilhabe wird gesteuert durch eine Kombination von Regeln direkter Demokratie und repräsentativer Demokratie [...];
- c) Die zu investierenden Ressourcen werden in Übereinstimmung mit einer objektiven Methode verteilt, die auf einer Kombination von „allgemeinen Kriterien“ [...] und „spezifischen Kriterien“ [...] beruhen. (SANTOS 2002a, S. 467).

Die Stadt wurde in sechzehn Regionen unterteilt, die gemäß der traditionellen Organisation der Gemeinden und sozialräumlicher Kriterien definiert wurden. Die regionalen Foren organisieren sich und ordnen ihre Bedürfnisse nach den Themen: Sanitäre Infrastruktur, Wohnwesen, Straßenbau, Erziehung und Bildung, Soziale Fürsorge, Gesundheitswesen, Transport, Freizeit und Sport, Öffentliche Beleuchtung, Wirtschaftliche Entwicklung, Kultur und Umwelt. All diese Themen wurden wiederum unterteilt in weitere Unterthemen: das Gebiet Wohnwesen

²⁶ Im Unterkapitel 6.1. *Die Lehren der demokratischen Kultur im Szenario der direkten Demokratie über den Haushalt von Porto Alegre* wird das Thema der Direkten Demokratie nochmals aufgegriffen; einige Aspekte werden dort noch vertieft.

²⁷ Die zitierten Publikationen erläutern die Organisation und Entwicklung der Direkten Demokratie auf detailliertere Weise. Siehe ebenfalls DVD 1 – Anhang 1 – Institutionelles Video: *Direkte Demokratie über den Haushalt* – Englisch.

beispielsweise umfasste die Regulierung von Grundstücken und der Stadt, topographische und Kadastererhebung, die Urbanisierung von Gemeinden und die Neuschaffung von Wohnraum.

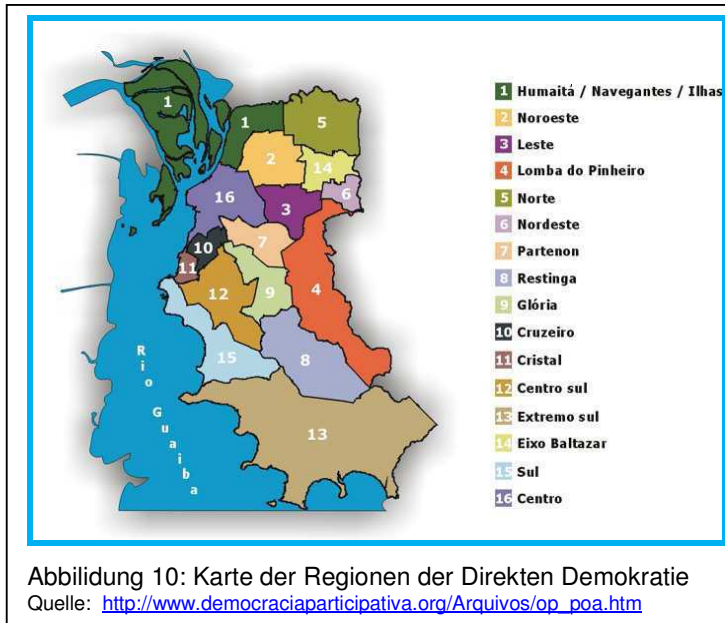


Abbildung 10: Karte der Regionen der Direkten Demokratie
Quelle: http://www.democraciaparticipativa.org/Arquivos/op_poa.htm

Im Laufe der Jahre durchliefen die Struktur und die Entwicklung der *Direkten Demokratie* viele Veränderungen. Inzwischen lässt sich feststellen, dass die *Direkte Demokratie* einen jährlichen Zyklus²⁸ aufweist, der regionale und thematische Versammlungen und Sitzungen der Delegiertenforen und des

*Rats für die Direkte Demokratie über den Haushalt (COP)*²⁹ umfasst.

Die regionalen und thematischen Foren setzen sich zusammen aus Delegierten (lokalen Akteuren) und vier Beratern, die von der Gemeinde gewählt werden. Die Berater sind verantwortlich für die Vorlage und Verteidigung der Bedürfnisse im COP.

Der COP setzt sich zusammen aus regionalen fachlichen Beratern, Regierungsvertretern, SIMPA (Gewerkschaft der Städtischen Angestellten von Porto Alegre) und UAMPA (Union der Einwohnerverbände von Porto Alegre). Seine Hauptfunktion besteht darin, das Haushaltsprojekt zu diskutieren, verhandeln und definieren, indem die Bedürfnisse der Gemeinde artikuliert werden; die vorrangigen Bedürfnisse sollen also in Einklang gebracht werden mit den vorhandenen finanziellen Mitteln.

Die Versammlungen und Sitzungen haben als Hauptziele die Definition und Hierarchisierung der regionalen und thematischen Bedürfnisse, die Wahl der

²⁸ Anhang 2 – Jahreszyklus der *Direkten Demokratie über den Haushalt* von Porto Alegre.

²⁹ Die thematischen Plenarsitzungen – Verkehr und Transport, Gesundheit und Soziale Fürsorge, Kultur, Erziehung und Bildung, Sport und Freizeit, Wirtschaftliche Entwicklung, Besteuerung und Tourismus, Organisation der Stadt und Stadt- und Umweltentwicklung – werden später genannt, gemäß Endnote.

Delegierten für die Delegiertenforen und die Wahl der Berater für den COP, die Begleitung der Ausführung der Bauarbeiten und Investitionen und die Evaluierung der Arbeit der Exekutive. Diese Phase ist von grundlegender Bedeutung für die Transparenz des Prozesses.

Beim Entscheidungsprozess zwischen Bevölkerung und Stadtregierung stellt der Plan für Investitionen und Dienstleistungen Bauarbeiten und nachgefragte Aktivitäten nach Regionen und Themengebieten zusammen. Ebenso verfährt er mit institutionellen Bedürfnissen³⁰ und solchen, die mehrere Regionen oder die ganze Stadt umfassen. Der vom COP genehmigte Haushaltsentwurf wird als Haushaltsgesetzesantrag formuliert und gemäß gesetzlicher Vorschrift dem Stadtrat am 30. September vorgelegt. Die Gemeinden wohnen der Debatte und der Abstimmung bei.

Bei diesem demokratischen und partizipativen Prozess erlangen der Staat und die Gesellschaft erstaunliche Neuerungen für die Stadt. Porto Alegre, eine Stadt mit 1,3 Millionen Einwohnern in der urbanen Zone und mit 3,5 Millionen Einwohnern in der Metropolregion, kann sich damit brüsten, die Hauptstadt eines Bundesstaats zu sein, der laut UNO die beste Lebensqualität innerhalb Brasiliens bietet. Dies basiert auf einer einfachen Idee: „die Bevölkerung ist keine Ware. Die Gemeinde setzt Staatsbürgerlichkeit um und widersetzt sich der perversen Logik des kapitalistischen Markts“ (PARTIDO DOS TRABALHADORES 1996, S. 1). Die Regierung kehrt im Dialog mit den Bürgern die Prioritäten um, die gemeinhin die Verteilung der Finanzen im Haushaltsplan bestimmen und die *Direkte Demokratie* erzielt beeindruckende materielle Ergebnisse. „1989 verfügten lediglich 49% der Bevölkerung über sanitäre Grundversorgung (Wasser und Abfluss). Zum Ende des Jahres 1996 verfügten 98% der Haushalte über einen Wasseranschluss und 85% waren an das Abwassersystem angeschlossen“ (SANTOS 2002a, S. 515). Die Tabelle über die Erfüllung der Grundbedürfnisse der Einwohner Porto Alegres stellt die Verbesserung der Ergebnisse in allen analysierten Bereichen unter Beweis:

³⁰ Institutionelle Bedürfnisse sind Investitionen und Dienstleistungen, die von den städtischen Sekretariaten beantragt werden, die Bestandteil des Plans für Investitionen und Dienstleistungen sind. Im Verlauf des Prozesses werden sie von der Exekutive und von der Bevölkerung präsentiert und debattiert und in Einklang gebracht mit den Forderungen der Bevölkerung.

Tabelle 2 - Erfüllung der Grundbedürfnisse in Porto Alegre

Mangel / Indikator	1988	2003
Haushalte ohne Wasseranschluss	5,3%	0,5%
Unbefestigte Straßen	690 Km	390 Km
Haushalte ohne Zugang zum Abwassersystem	54%	16%
Menge des Abwassers, das unbehandelt in den Lago Guaiba geleitet wurde	98%	73%
Haushalte ohne Zugang zur Müllabfuhr	15%	0%
Analphabetismus	5,6%	3,3%
Irreguläre Behausungen	25,8%	18,4% (2001)
Kindersterblichkeit	18,6/1000 (1992)	13,9/1000 (2002)

Quelle: Prefeitura de Porto Alegre, 2004
(BAIERLE 2007, S. 15)

Offensichtlich handelt es sich nicht nur um materielle Ergebnisse, selbst wenn diese für ein würdevolles Leben grundlegend sind. Es handelt sich auch um viele weitere Aspekte, wie Boaventura Santos beschreibt:

Eine weitere Manifestation des Erfolgs der Regierung der PT Porto Alegres ist die Tatsache, dass *Exame*, eine einflussreiche Wirtschaftszeitschrift, Porto Alegre mehrmals als die brasilianische Stadt mit der höchsten Lebensqualität ausgezeichnet hat, basierend auf folgenden Indikatoren: Alphabetisierung, Anmeldungen in Elementar- und Sekundarschulen, Qualität der universitären Lehre und der Postgraduiertenstudiengänge, Konsum *per capita*, Beschäftigung, Kindersterblichkeit, Lebenserwartung, Bettenanzahl pro Krankenhaus, Wohnqualität, Abwassersystem, Flughäfen, Autobahnen, Kriminalitätsrate, Restaurants und Klima. (SANTOS 2002a, S. 461)

Eine von der Weltbank im Jahr 2006 durchgeführte Studie, zitiert von Luciano Fedozzi (2008, S. 14) belegt die Glaubwürdigkeit, die die *Direkte Demokratie* in der öffentlichen Meinung Porto Alegre immer noch hat: „mehr als 50% der Bürger haben eine positive Wahrnehmung über die *Direkte Demokratie* (65,8% betrachten sie als sehr wichtig, 53,6% verstehen sie als Programm zugunsten der Armen und 57,2% finden, dass die *Direkte Demokratie* die Demokratie erweitert).“

Die von mir interviewten Schüler, Einwohner Porto Alegres, erkennen den Kampf des Staats für das soziale Wohl an, auch wenn sie in einigen Aspekten nicht direkt profitieren:

Ich finde, sie haben schon viele Sachen verbessert, wirklich viele, viele Dinge... Die Schule, die Schule, die sie neu gemacht haben. Da wo ich gewohnt habe... Unser Haus haben sie nicht abgerissen, aber die Häuser, die in einer bedrohten Gegend standen. Die haben sie abgerissen und neue Häuser gebaut. Neue Wohnungen für die Leute. (Cledson)

Die Wohnungen selbst in der grünen Zone werden aufgewertet durch die Struktur, die die Stadt bereitstellt – Transport, Handel, Reinigung.

Wenn [das Projekt der *Direkten Demokratie*]³¹ nicht genehmigt wird, werden wir das Haus dort verkaufen. Dafür können wir etwa 5.000 bekommen. In der grünen Zone. Dort gibt es T4, T3, Cruzeiro, Ponta Grossa, Restinga [Buslinien], es gibt alles. Es gibt Big [Supermarkt], Cavahada [eine Einkaufsstraße] und das Zentrum liegt nur fünfzehn Minuten entfernt. Es ist einfach so: die Gegend, in der wir wohnen, ist sehr gut. Egal, wo man hinkommt, es gibt Busse überallhin, alles liegt nah. Azenha [eine andere Einkaufsstraße] ist nah, das Zentrum ist nah. (**Fabiane**)

Für mich ist es eine saubere Stadt im Vergleich zu all den anderen Städten, die sie im Fernsehen zeigen. Manchmal wird da jemand aus São Paulo interviewt und man sieht im Hintergrund Papierfetzen durchs Zentrum der Stadt fliegen. Was für eine Sauerei! Wenn man sich dann Porto Alegre ansieht, total sauber; das einzige Problem von Porto Alegre ist die Kriminalität. (**Fabricao**)

Wie **Fabricao** hervorhebt, hat Porto Alegre offensichtlich auch Probleme wie andere Großstädte. Die Kriminalität ist das Thema, das alle am meisten beunruhigt.

2.2. Die Schule von Porto Alegre³²

Niemand ist zufrieden mit den öffentlichen Schulen. Einerseits scheinen selbst diejenigen, die die Schulen verteidigen, „darin übereinzustimmen, dass die Dinge innerhalb der Schule nicht so laufen, wie sie sollten“ (GENTILI 2000, S. 15). Eltern, Schüler, Lehrer und die Gemeinde ganz allgemein beschwerten sich und sagen, die Schule könne nicht so, wie sie ist, weiter machen. Nicht alle Kinder haben aufgrund des Mangels an Schulplätzen Zugang zur Schule, und selbst diejenigen, die Zugang erhalten, erzielen nur sehr schlechte Ergebnisse. Die Resultate für die unteren Schichten sind besorgniserregend, gerade wenn man die hohen Quoten der Schulabbrecher und Klassenwiederholer sowie die außergewöhnliche Produktion funktioneller Analphabeten. Die Lehrer fühlen sich überlastet und in ihrer Arbeit nicht genügend wertgeschätzt. Angesichts von Schulgebäuden ohne Instandhaltung, Mangel an Ressourcen, erniedrigender Gehälter und Karriereaussichten finden die Lehrer prekäre Arbeits- und Ausbildungsbedingungen vor. Für die Schüler erscheint die Schule ebenfalls kaum reizvoll. Obwohl die Schule die Verantwortung für Kinder und Jugendliche gerade zu einer der produktivsten und kreativsten Zeiten ihres Lebens übernimmt, gibt es in ihr fast nichts, was etwas mit dem Alltag dieser Kinder zu tun hat: der Unterricht ist abgekoppelt von ihren eigentlichen Bedürfnissen. Es gibt

³¹Der Zweifel besteht in dem Fakt dass während des Zeitraums des Interviews ein Regierungswchsel statt fand. Die PT und ihre Koalitionspartner verloren die Wahlen.

³²Das Bildungssystem Portos Alegres ist sehr komplex. In diesem Unterkapitel stelle ich nur dessen Grundzüge vor. In den Kapiteln 3-5 werde ich detaillierter auf das Bildungssystem der Stadt eingehen.

keine Beziehung zwischen dem in der Schule Erlernten und ihrem Leben oder der Gesellschaft, in der sie leben und arbeiten werden (oder bereits arbeiten). Die Neugier und die Freude, die außerhalb der Schule erfahren werden, verlieren ihren Glanz im Klassenzimmer, worin die Kinder zum Schweigen und zur Passivität erzogen werden. Desillusioniert verlieren sie die Hoffnung, die Lust zu lernen, die Kreativität und die Phantasie, mit der sie einst die Schule begannen (BENITES *et al.* 2000; CECCON *et al.*, 1982; HYPOLITO, 1991).

Die Feststellung der schlechten Resultate der öffentlichen Schulen führt zu einer Infragestellung ihrer Zukunft. Die Welthandelsorganisation (WTO) weist in GATS (General Agreement on Trade in Services) auf die Negation des öffentlichen Charakters der Erziehung und Bildung hin, indem sie sie als Dienstleistung betrachtet, die sich nach den Bedürfnissen des freien Markts richten soll, um von diesem ausgebeutet zu werden. Viele Länder (USA, Argentinien, England, Australien, China, neben vielen anderen) unterstützen diese Maßnahmen, die die Bildungssysteme der Kommodifizierung öffnen (BENITES *et al.* 2000).

Die Schule sieht sich in der Tat der Bedrohung durch die Politik der Privatisierung neoliberaler Regierungen ausgeliefert, die antidemokratische Tendenzen innerhalb der Bildungssysteme verstärken und somit neue Formen der institutionellen Segmentierung und Dualisierung schaffen. Dadurch negieren sie das Recht auf Bildung für einen beträchtlichen Teil der Bevölkerung. Sie behaupten, die Krise sei durch die Verwaltung des Bildungssystems und durch die Ineffizienz der Lehrer bedingt. Die kapitalistischen Gesellschaften finden damit einen Schuldigen für den Misserfolg und die Unfähigkeit der öffentlichen Schulen, sich Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt anzupassen; dadurch rechtfertigen sie Budgetkürzungen für die öffentliche Politik, denn die Lösung für die Krise der Bildung liege nicht im Anstieg öffentlicher Ausgaben, sondern in deren Effizienz (GENTILI 2000).

So kommt es zu einem Einbruch sowohl bei der Qualität als auch bei der gerechten Verteilung der Bildungsangebote, ausgelöst durch die Ausgabensenkung in den sozialen Sektoren. „Als Resultat müssen sich die Armen mit armen Schulen zufrieden geben, während die Reichen das Privileg reicher Schulen behalten – denn sie können sie bezahlen“ (GENTILI 2000, S. 15).

Tatsächlich „dient und dient deren Existenz immer noch dazu, Prozesse von Selektion und sozialer Exklusion zu verstärken“ (BENITES *et al.* 2000, S. 2). Die Schule ist, als Bestandteil einer ungerechten, ungleichen Gesellschaft, ebenfalls

gemäß dieser Gesellschaft organisiert.

Die Ärmsten werden von der Schule auf dieselbe Art und Weise marginalisiert, wie sie auf der Ebene der Arbeitsbeziehungen ausgebeutet werden und an der Teilhabe am politischen Leben gehindert werden. Die Schule ist nicht demokratisch, weil die Gesellschaft noch nicht wahrhaftig demokratisch ist. Die Machthaber besitzen auch die Macht des Wissens und die Armen sind sowohl von der Schule als auch von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen. (CECCON *et al.* 1982, S. 81)

Die Erkenntnis des Verhältnisses der Schule zu den Unterdrückungs- und Dominanzverhältnissen der kapitalistischen Gesellschaft ist unerlässlich für ein Verständnis der Schule – dies ist jedoch nicht alles. Dany-Robert Dufour³³ weist auf das Problem der Schule als Referenzpunkt der Reproduktion hin:

[...] dass die Institutionen durch die Klassenverhältnisse benachteiligt sind, ist offensichtlich. Dass aber die Klassenverhältnisse alles vorbestimmen, was es von der Institution zu wissen gibt, ist etwas völlig anderes! (DUFOURN 2008, S. 141)

Über diese strukturelle Einengung hinaus lässt sich die öffentliche Schule jedoch auch seit ihrem Beginn als *Ort des politischen Kampfes* beschreiben. Die Symptome der Krise, einige von den Protagonisten des Klassenraums selbst erzeugt, tragen das Potential zur Veränderung bereits in sich. Dieser Widerspruch stellt eine lebendige Bewegung der Distanzierung vom Alten, die das Neue erzeugt, dar (BENITES *et al.* 2000).

In diesem Kontext sieht sich die Schule von Porto Alegre mit einer Forderung nach einer Lösung konfrontiert. Diese Forderung nicht zu beantworten würde bedeuten, den ontologischen Impuls des Riskierens und Schaffens zu negieren (FREIRE 1983a). Wie Erich Fromm (1974, S. 131) schreibt:

[...] es sind die Antworten auf den Konflikt, die an sich die Essenz darstellen. [...] Die Antwort, die der Mensch geben sollte, ist nicht theoretisch (obwohl sie sich in den Ideen und Theorien über das Leben widerspiegelt), sondern bezieht sein gesamtes Wesen, seine Gefühle und Handlungen mit ein. Die Antwort kann besser oder schlechter sein, doch selbst die schlechteste Antwort ist besser als gar keine.

Somit greift die Stadt Porto Alegre ihre demokratische Verpflichtung gegenüber der sozialen Gerechtigkeit über die Erziehung und Bildung auf und wendet dabei politische Strategien an (BRANDÃO 2000b), durch die sie auf die Kritik an den

³³ In seinem Werk *O divino mercado: a revolução cultural liberal* kritisiert Dany-Robert Dufour die Philosophie von Michel Foucault, Gilles Deleuze und Pierre Bourdieu. In seiner Sichtweise setzen die Äußerungen dieser drei Denker ein Ganzes zusammen, das die einzelnen Teile überwindet, wenn man sie simultan wahrnimmt, denn „diese drei Bereiche stehen in gewisser Weise miteinander in Verbindung, um einen Vorschlag zu bilden, auf dem man ein neues Konzept aufbauen kann: die Schule ist ein Gefängnis, das mich davon abhält, ich selbst [moi] zu sein und frei zu sein“ (DUFOUR 2008, S. 139).

öffentlichen Schulen reagiert. Diese Politik verwandelt und stärkt die Schule als einen *Raum der Gerechtigkeit* durch die Metamorphose ihrer Praxis, denn, wie Maria Benites et al. (2000, S. 3) feststellen: „[...] das Neue entwickelt sich nur in der Praxis, im Handeln und in dessen Widersprüchen. Das Neue kann im Rahmen der Theorie, im Feld der Ideen nicht wachsen oder sich entwickeln. Es entwickelt sich nur in seiner lebendigen Distanzierung vom Alten.“ Und darüber hinaus: das Neue rekonstruiert die Schule als einen Ort, wo die Subjekte, Kinder und Jugendliche Porto Alegres, sich vor ihrem Eintritt in die Arbeitswelt³⁴ der Kreativität, der Schaffung von Kultur (Diskussionen, Musik, Kunst, etc.) widmen; es kommt zu einer „Bildung des Subjekts“ (DUFOR 2008, S. 163).

Durch die Geburt tritt man ein in die *conditio humana*, man beginnt seine eigene Geschichte, als Teil der Geschichte der Menschheit. Dies bedeutet auch, sich der Verpflichtung des Lernens zu unterwerfen, wie Bernard Charlot (schreibt:

Lernen, um sich zu konstruieren, in einem dreifachen Prozess aus „**Hominisierung**“ (Menschwerden), **Singularität** (Entwicklung als einzigartiges menschliches Wesen) und **Sozialisierung** (Entwicklung als Mitglied einer Gemeinschaft durch das Teilen ihrer Werte und die Einnahme eines Platzes innerhalb dieser Gesellschaft). Lernen, um mit anderen Menschen zu leben, mit denen man die Welt teilt. Lernen, um sich die Welt eigen zu machen, ausgehend von einem Teil dieser Welt, und um an der Konstruktion einer bereits existierenden Welt teilzunehmen. Lernen in einer Geschichte, die gleichzeitig meine eigene, einzigartige Welt ist und sich mir doch völlig entzieht. Geborenwerden und Lernen bedeutet, in ein Geflecht von Beziehungen und Prozessen einzutreten, die ein System des Gefühls bilden, wo gesagt wird, wer ich bin, wer die Welt ist, wer die anderen sind (CHARLOT 2000, S. 53 – meine Hervorhebungen)

Indem die Schule von Porto Alegre das „Menschwerden“ in Gemeinschaft mit anderen Menschen betont, reflektiert sie über die menschliche Existenz. Entgegen der Entmenschlichung verleiht sie der Bildung eine neue Bedeutung, indem sie sich dem Leben verpflichtet und sich all dem widersetzt, das die ontologische und historische Berufung des Menschen raubt und verzerrt – die des **Mehr-Seins** (FREIRE 1983a; 1983b).

Ein neuer Weg war also beschritten und der langwierige Prozess der Herausbildung einer neuen Praxis der Schule Porto Alegres wurde durch die Umsetzung der Richtlinien der Stadtpolitik gestärkt. Diese Politik drückt sich aus in Praktiken der „Radikalisierung der Demokratie, der Demokratisierung und Umkehr der Privatisierung des Staats über eine intensivierte Teilhabe der Staatsbürger an

³⁴ *Die Schule von Porto Alegre* nimmt auch Erwachsene auf und geht mit ihnen dieselbe Verpflichtung für die „Bildung des Subjekts“ ein. Ich beziehe mich hier auch auf die ideale Situation in Bezug auf die Arbeitswelt, da einige unserer Schüler schon von klein auf arbeiten.

der Formulierung, Kontrolle und Ausführung der öffentlichen Politik“ (AZEVEDO, 1999, S. 13). Der humanisierende und demokratische Geist dieser schulischen Arbeitsperspektive, die von der neuen politischen und pädagogischen Kultur der Stadt über Praktiken der direkten Beteiligung der Bevölkerung an Entscheidungsprozessen hergestellt wurde und ein Bewusstsein für soziale Praktiken weckte, spiegelte sich wider in einem pädagogischen Prozess, der von Prinzipien und konkreten kulturellen Aktionen der Freiheit, Demokratie, menschlichen Entwicklung, Wissensbildung und des Dialogs durchzogen war.

Dieser Prozess vollzog sich nicht auf spontane Weise während der weltweiten Bewegung der konservativen Modernisierung. Obwohl die Globalisierung sich als fähig erwiesen hat, die entferntesten Gegenden der Welt zu erreichen, sind ihre Auswirkungen auf lokale Realitäten sehr unterschiedlich und führen oftmals zu interessanten Umstrukturierungen, wie im Fall der *Schule von Porto Alegre*. Was die Bildung betrifft, so bestätigt Bali, dass „die neuen Orthodoxien der Bildungspolitik in sehr unterschiedlichen nationalen und kulturellen Kontexten eingesetzt und durchgeführt werden; sie werden von diesen Kontexten beeinflusst, verformt und umgelenkt“ (Bali nach GANDIN 2006, S. 141). Luís Armando Gandin (2006, S. 142-143) betont, dass „bedingt durch die Tatsache, dass die neoliberale Politik nicht einfach auferlegt werden kann, da sie die Zustimmung der pädagogischen Akteure erlangen müssen, Räume geschaffen werden, in denen es möglich ist, alternative Praktiken zu entwickeln.“

Im Gegensatz zu einer Anpassung an die Route der hegemonialen Bewegung, deren Zwecke meist von den Kräften der Bewegung selbst vorbestimmt werden, machte die *Schule von Porto Alegre* Gebrauch von der vorherrschenden Rhetorik und entwickelte eine wahrhaftige Bildungsalternative. Der hegemoniale Diskurs, laut dem die Schüler besser für einen neuen Kapitalismus vorbereitet werden sollen und wettbewerbsfähiger sein müssen, um auf dem globalisierten Markt zu bestehen, lieferte der Stadt Porto Alegre die Rhetorik, um auf institutioneller Ebene „der Bildung in einem Land den Vorrang zu erteilen, in dem die Bildung für die Armen immer vernachlässigt wurde“ (GANDIN 2006, S. 142). Sie passte die Prioritäten innerhalb eines Bildungsprojekts für die Marginalisierten an. Gleichzeitig erfand die *Schule von Porto Alegre*, eingeordnet in die brasilianische Bildungspolitik, die sich bereits auf den hegemonialen Diskurs der Dezentralisierung stütze, dieses Konzept neu und schuf eine echte Schul-Alternative mit einem anderen

Unterrichtssystem, das nach Bildungszyklen unterteilt war und von den nationalen Lehrplan-Leitlinien abgekoppelt war. Weiterhin schuf sie den „Städtischen Bildungsrat, der demokratisch ist und die Bildung in Porto Alegre auf autonome Weise steuert sowie alle vom Gesetz erlaubten Möglichkeiten ausnutzt, um alternative Strukturen und Lehrpläne zu schaffen“ (GANDIN 2006, S. 143).

Im Verlauf der vier Legislaturperioden der Volksregierung erfand sich das Bildungsprojekt Schritt für Schritt, je mehr das Sekretariat für Erziehung und Bildung der Stadt Porto Alegre und alle Akteure der Bildungsräume der Stadt die Prinzipien dieser Konzeption des Menschen in seinem Alltag formulierten und umsetzten, wie im Verlauf dieser Arbeit noch deutlicher wird.

Die zusammenfassende Tabelle der Regierung von Porto Alegre, erstellt von Carlos Roberto da Silva Machado, hebt die wichtigsten politischen Aktionen jeder Verwaltung der Stadt auf allgemeiner Ebene und auf der der Bildung hervor und verdeutlicht die internen Bewegungen jeder Verwaltung, mit dem Wechsel der Bürgermeister und Sekretäre für Erziehung und Bildung.

Tabelle 3 - Die Regierungen der PT in der Stadt Porto Alegre (1989-2004)

Zeitraum	1989-1992	1993-1996		1997-2000	2001-2	Zeitraum
Bürgermeister	Olívio Dutra	Tarso Genro		Raul Ponte	Tarso Genro	Bürgermeister
wichtigste Aktionen	Anpassung der staatlichen Struktur, <i>Direkte Demokratie über den Haushalt</i> , Konflikt des öffentlichen Transportwesens	Die Stadt erschafft ihre Prinzipien, Thematische Versammlungen, I Stadtkongress, Kontinuität <i>Direkte Demokratie</i>		Mehrjahresplan, II und III Stadtkongress, Kontinuität <i>Direkte Demokratie</i> , Thematische Versammlungen	Weltsozialforum, Weltbildungsforum, <i>Direkte Demokratie</i> und Thematische Versammlungen	
Sekretär für Erziehung und Bildung	Esther Grossi	Nilton Fischer	Sônia Pilla Vares	José Clóvis de Azevedo	Sekretär für Erziehung und Bildung	Esther Grossi
wichtigste Aktionen	Konstruktivismus	Demokratische Verwaltung, Gesetz der Schulräte, Direktwahlen zur Schulleitung, Schulordnung und Unterrichtssystem nach Bildungszyklen		Bildungszyklen und II Bildungskongress, Treffen der Bildungsstädte	Bildungszyklen und II Bildungskongress, Treffen der Bildungsstädte	

Angepasst von: MACHADO, C. R. S. 2008, S. 70.

In der ersten Regierungszeit der Volksregierung (1989-1993) wurden im Bildungsbereich theoretische Studien zur Grundlagenbildung des Lehr- und Lernprozesses gefördert. Die Sekretärin für Erziehung und Bildung dieser ersten Volksregierung (1989-1993), Esther Pillar Grossi, bringt in ihrem an die städtischen Lehrer gerichteten Text *Mut zur Veränderung in der Erziehung und Bildung (A coragem de mudar em educação*, 1989) einige relevante Punkte des didaktisch-pädagogischen Projekts zum Ausdruck, die für politisch-pädagogische Veränderungen im Bildungsplan der städtischen Schulen von grundlegender Bedeutung waren.

Laut Grossi lag die Herausforderung darin, sich die Unangemessenheit der offiziellen Bildungsprojekte der Schulen einzugestehen. Darüber hinaus sei es unpassend, soziale und kulturelle Differenzen zu ignorieren, die Klassenunterschieden entspringen und vor allem von Schülern der unteren Schichten erfahren werden. Unterdessen sei es wichtiger, ein politisch-pädagogisches Projekt zu entwickeln, das sich den unteren Schichten und deren Besonderheiten zuwenden sollte.

Wichtige wissenschaftliche Entdeckungen ermöglichen es uns, viel besser zu verstehen, wie man lernt, wie man Wissen und Fertigkeiten erwirbt, denn wir verstehen nun viel besser, wie wir als Menschen strukturiert sind. Wir haben die Ideen der griechischen Welt (vor über 2000 Jahren) überwunden, wonach wir einen Körper und eine Seele ohne systemische Verbindung zwischen Intelligenz, Willen, Empfindung, Fortbewegung, Träumen und Phantasie haben. (GROSSI 1989, S. 3)

Genau diese wissenschaftliche Komponente bildete den Grundton dieser Verwaltung. In der Folge engagierte sich das Sekretariat für Erziehung und Bildung für die Durchführung theoretischer Debatten, für offene Veranstaltungen und pädagogische Beraterstäbe in den Schulen. Relevante Pädagogen wie Paulo Freire, Frei Beto und Emília Ferreiro wurden eingeladen, um Vorträge vor allen Lehrern der Stadt zu halten. In den Schulen entwickelte sich eine pädagogische Debatte in den ersten Klassen,³⁵ vor allem unter den Lehrerinnen der 1. und 2. Klassen; eine Debatte, die unter anderem auf den konstruktivistischen Konzeptionen Jean Piagets in der Perspektive Emilia Ferreiros beruhten. Ein Dokument des Sekretariats für

³⁵ Im Laufe dieser Arbeit tauchen viele Referenzen auf das Klassensystem auf, das später durch das System ersetzt wird, das nach Bildungszyklen aufgeteilt ist. Für ein besseres Verständnis und einen anschließenden Vergleich der veränderten Aspekte zwischen den beiden Unterrichtssystemen, stelle ich ein Schema beider Systeme und ihrer wichtigsten Eigenschaften im Anhang 3 – Unterrichtssysteme vor.

Erziehung und Bildung, das in den Schulen während der ersten Hälfte der zweiten Stadtverwaltung unter Orientierung des damaligen Sekretärs für Erziehung und Bildung, Nilton Bueno Fischer, verteilt wurde, erkannte:

Als Lerntheorie, die das Verständnis der Genese und der Entwicklung des menschlichen Lernens revolutioniert, ist der Beitrag des Konstruktivismus essentiell für die Entwicklung einer Schule, die der traditionellen Schule qualitativ überlegen ist. Die Haltung, die der Idee entspringt, nach der das Wissen das Ergebnis eines Konstruktionsprozesses ist, der vom Subjekt in Form von interaktiven Austausch getätigt wird, die er mit der Welt ausübt, revolutioniert auch das Handeln im Klassenzimmer, denn sie redimensioniert den Handlungsspielraum von Lehrern und Schülern. Die Lehrer sind nicht mehr nur Überträger von Inhalten, die bereits vorgefertigt und sind, sondern werden zu Vermittlern des Wissensprozesses [...]. Lehrer und Schüler werden zu Gesprächspartnern in einem dynamischen und forwährenden Prozess der Schaffung und Neubildung von Wissen. (SMED 1993, S. 1)

Die Sorge um die Alphabetisierung der Kinder der Unterschicht während der ersten vier Jahre des Elementarunterrichts veranlasste die Alphabetisierungslehrer dazu, zu studieren, wie Kinder lesen und schreiben lernen, was dann zu neuen methodologischen Strategien führte – ein großer Fortschritt für den Unterricht. Während dieser Zeit wurde auch die Versetzungsgarantie von der 1. zur 2. Klasse eingeführt – Schüler konnten also zu Beginn ihrer Schulzeit nicht mehr sitzen bleiben. Es wurde damit die erste konkrete Bewegung in Richtung einer zukünftigen Umsetzung des Unterrichtssystems nach Bildungszyklen deutlich.

Darüber hinaus bot das Projekt des Sekretariats für Erziehung und Bildung, das sich vor allem an die unteren Schichten wandte, besondere Anreize für die Lehrer (Vgl. Aussage der Lehrerin Liliane, TITO 1994, S. 155).

Selbst die Lehrer des nach Fächern aufgeteilten Lehrplans, die nicht im Zentrum der konstruktivistischen Studien standen, erkannten an, dass „die Umsetzung der Diskussionen über den Konstruktivismus zu einem 'riesigen Sprung für die Pädagogik' führten, es muss jedoch genügend Zeit zur Assimilierung dieser neuen Theorien bleiben“ (Lehrer Pedro, TITO 1994, S. 155). Der hier zitierte Lehrer verdeutlicht, dass solche Veränderungen nicht aufgrund der Anordnungen eines Sekretariats erfolgen, sondern ausgehend von der Praxis der beteiligten Individuen.

Der pädagogische Fortschritt, der während der ersten Volksregierung sichtbar wurde, war anerkannt, wie die Lehrerin Jussara berichtet: „Ich begann meine Arbeit zur Zeit dieser Administration [Bürgermeister Olívio Dutra / 1989]. Ich begann mit einer traditionellen Sichtweise. Durch die Treffen und durch die Arbeitsgruppe dieser Schule änderte sich meine Arbeit wesentlich.“ Dies wird auch durch eine

weitere Aussage bestätigt:

Ich fühle mich sehr gut beraten. Wir fühlen uns in unserer Rolle als Lehrer geschätzt. Das finde ich wichtig. Wir erhalten das Gefühl, dass man sich um uns Lehrer kümmert, um unsere menschliche wie um unsere intellektuelle Seite. (Lehrerin Fernanda, TITO 1994, S. 156)

Die Veränderungen brachten neuen Wind in die Schulen. Die Lehrer suchten nach theoretischen Werkzeugen für ihre Praxis. Die Seminare, die das gesamte städtische Unterrichtsnetz miteinbezogen, mobilisierten die Bildungsgemeinde der Stadt als Vorläufer der Internationalen und Nationalen Seminare, die später folgten. Das Sekretariat für Erziehung und Bildung veröffentlichte die erste Nummer der Zeitschrift *Paixão de Aprender* im Kontext der Woche der Studien im Jahr 1991. Hier spricht der Bürgermeister Olívio Dutra davon, dass diese Zeitschrift eine motivierende und zündende Funktion haben sollte, um zahlreiche Diskussionen zu initiieren, die einen Austausch ermöglichen und die *Leidenschaft zu lernen (Paixão de Aprender)* zum Wachsen bringt. Die Garantie der Versetzung zwischen der 1. und 2. Klasse nahm die ganzheitliche Betrachtungsweise der Schüler vorweg, bevor das Sitzenbleiben in der späteren Organisation des Unterrichts nach Bildungszyklen komplett abgeschafft wurde.

Die Öffentliche Bildung der Stadt Porto Alegre während des ersten Mandats der Volksregierung versuchte, auf eine Reihe von Herausforderungen der Schule für die ärmeren Schichten zu antworten: sie investierte in den Alphabetisierungsprozess (verbesserte die Indizes des Bestehens in Prüfungen), vergrößerte das Angebot an Schulplätzen, verbesserte Aspekte der Infrastruktur und bot Fortbildungsaktivitäten für Lehrer an. (SMED 1993, S. 1)

Diese bedeutsamen Bewegungen, die sich während der ersten Jahre der Volksregierung in den Schulen vollzogen, wurden von den anschließenden Regierungen fortgeführt und vervollständigt.

Ab der zweiten Regierungsperiode der PT, die 1993 begann – und die neben diesen Studien und dem konstruktivistischen Ansatz geprägt war von methodologischen Neuerungen zum Beispiel im Bereich der Alphabetisierung –, wurde die Schule als ein Ganzes hervorgehoben. Das politisch-administrativ-pädagogische Projekt drückte eine vielschichtige Sichtweise von Bildung aus; in dieses Projekt flossen die Prinzipien und Grundlagen des Stadtprojekts ein, insbesondere die der Demokratie. Dies sollte laut Marília Pontes Sposito (1986) die größte Herausforderung für die Schule sein, denn die demokratische Verwaltung war vielschichtig. Sie war dazu in der Lage, die schulischen Praktiken durch ein neues

pädagogisches Projekt zu verändern. Die Verwaltung des Sekretärs Nilton Bueno Fisher ist sich ihrer Aufgabe bewusst:

Während des zweiten Mandats ist es wichtig, dass die **Reflexion über das Handeln**, die während des ersten Mandats ausgelöst wurde, in unsere Projekte einfließt und uns dazu befähigt, unsere alltäglichen Probleme allmählich und gründlich anzugehen, sowie ein **politisch-pädagogisches Projekt** zu entwickeln, das die Komplexität der Herausforderungen in der gegenwärtigen Welt berücksichtigt. Es ist erforderlich, dass wir unser Kräfte **vereinen**, damit wir nicht nur das wiederholen, was bisher gut war, sondern damit wir unsere **Vorstellungskraft** dazu nutzen, ein wagemutiges Projekt zu entwickeln, in dem die Schule als Ganzes ein Ort des demokratischen Lernens sein kann, ein privilegierter Raum der Praxis der Partizipation, indem Entscheidungen getroffen werden und in dem die Logik der Reproduktion autoritärer Beziehungen überwunden werden kann; ein Raum also, in dem eine Entwicklung der Staatsbürgerlichkeit und der demokratischen Kultur ermöglicht wird. [...] Dabei muss die Veränderung in der „didaktischen Dimension“ Hand in Hand gehen mit einer Veränderung in der „politischen Dimension“ der Klassenräume, damit es zu einer Umstrukturierung kommen kann, die allmählich die Schule als Ganzes verändert. (SMED 1993, S. 1 – Hervorhebungen des Autors)

Es ist wichtig, die Inkompatibilität zu erkennen, die laut Bobbio zwischen bürokratischen Modellen und demokratischen Praktiken existiert („Eine Demokratisierung oder demokratische Verwaltung der Erziehung und Bildung ist im Rahmen von bürokratischen und in Folge dessen zentralisierten, vertikalen administrativen Strukturen möglich.“). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis begann das Bildungsprojekts von Porto Alegre Gestalt anzunehmen und wurde bereits zu einem bestimmten Moment während der Amtszeit der Sekretärin Sônia Pilla Vares, die die von Fisher geforderte Kontinuität ermöglichte, unter dem Namen *Schule des Citoyen*.³⁶ bekannt.



Abbildung 11 – Logo der Schule des Citoyen

Zu Beginn sah dieses Projekt vier grundlegende Handlungsbereiche vor: (1) Umstrukturierung des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung; (2) direkte und uninominale Wahl von Direktoren und Vizedirektoren; (3) Einführung von Schulräten; (4) Schulordnungen. Diese Handlungsbereiche, die viele Räume der Stadt umfassten, darunter den Stadtrat für die Verabschiedung von Gesetzen zur

³⁶ Die zentrale Ideen, die die Staatsbürgerliche Schule charakterisieren, gehen aus einer Vielzahl von Quellen hervor. Neben meinen eigenen Beobachtungen als aktives Subjekt des gesamten Prozesses stütze ich mich auf unterschiedliche interne Publikationen des Sekretariats für Erziehung und Bildung, die bei Treffen verteilt wurden, und auf die folgenden Referenzen: AZEVEDO (1995, 1996, 1997, 1998a, 1998b, 1999, 2000a, 2000b, 2004), FREITAS, A. L. S. (1999, 2000, 2004), KRUG (2000, 2001), CADERNOS PEDAGÓGICOS und weitere Dokumente, die in der Literaturliste aufgeführt sind.

Wahl der Schulverwaltung und des Gesetzes der Schulräte, waren wichtig für die Umsetzung des Konzepts der partizipativen Demokratie; in ihrer Gesamtheit führten sie zu einer Umgestaltung der schulischen Institutionen der Stadt.

Das Projekt der *Schule des Citoyen* von Porto Alegre der zweiten Regierungsperiode der PT, aufbauend auf den Handlungen der vorherigen Administration, vertrat eine umfassendere Vision von Schule, die in Form eines Bildungsprojekts der Stadt realisiert wurde. Die wichtigsten Linien dieses Projekts reichen gesellschaftlich und historisch bis zum Kampf um Bildung zurück, der in Brasilien und insbesondere in Rio Grande do Sul bereits während des Militärregimes ausgetragen wurde. Das Projekt wurde nicht von einigen Privilegierten im Kabinett formuliert und dann ohne weitere Infragestellung in den Klassenzimmern der Stadt ausgeführt. Es handelte sich vielmehr um ein Projekt, dessen Subjekte oftmals im Rahmen der Basisgemeinden, der Gewerkschaftsbewegungen und des Kampfes um die Demokratisierung des Landes handelten (AZEVEDO 1999). Die Schulen boten den Nährboden für das Projekt der Stadt. Ihre Praktiken verbanden Erfahrungen in den Bereichen der Theorie und Praxis der öffentlichen Schule mit theoretischen Beiträgen der progressiven Bildung und dem Reformunterricht des Kampfes um Demokratie, der in Verbindung zu den gesellschaftlichen Bewegungen stand, die für eine neue Sichtweise des Menschen und des Wissens innerhalb eines neuen Gesellschaftsprojekts stritten. Diese Subjekte „erträumten die Utopie, ohne jemals von ihr loszulassen; sie glaubten an das Überwinden von Grenzen, an die Umsetzung neuer Möglichkeiten einer demokratischen Schule, die sich für Inklusion, für schulischen Erfolg, für die Bildung autonomer Subjekte und mündiger Bürger einsetzte“ (AZEVEDO 1999, S. 13).

Im Laufe dieses Prozesses standen wir vor der Herausforderung, das Konzept des „Citoyen“ neu zu konstruieren; ein Konzept, dessen Idee der Teilhabe nicht nur auf Repräsentativität gründet, sondern eine physische Präsenz der Bürger verlangt, die deren Rolle stärken soll. Für das Sekretariat der Erziehung und Bildung „sind es die Bürger, die verfügen über die materiellen Güter, die für das Überleben notwendig sind, über die symbolischen Güter, die für ihre Subjektivität notwendig sind, und politische Güter, die für ihre gesellschaftliche Existenz notwendig sind“ (AZEVEDO 1999, S. 16). Ein Unterfangen im Glauben an die öffentliche Schule, die den Auftrag übernimmt, „die Bildung der Gesamtheit der Bevölkerung zu erdenken und umzusetzen, die Verwirklichung des kollektiven Interesses zu entwerfen und zu

fördern“ (SILVA JÚNIOR 1990, S. 146), wurde in enger Verbindung zwischen Gemeinde und öffentlicher Verwaltung realisiert, wobei ein neuer Typus des Staatsbürgers entstand, der Subjekt der gesellschaftlichen Beziehungen ist, in denen er lebt.

José Clóvis de Azevedo, damaliger Sekretär für Erziehung und Bildung der Stadt, schreibt, dass die *Schule des Citoyen* von Porto Alegre in dieser Perspektive gestaltet wurde:

Mehr noch als die Bekämpfung des Schulabbruchs und des Sitzenbleibens, Probleme, die immer wieder in den Bildungszielen auftauchen, war der Zugang zum Wissen einer unserer wichtigsten Punkte. In einer Gesellschaft, die sich basierend auf Informationen ständig verändert und entwickelt, ist das Wissen ein wichtiges Handlungsinstrument und dient folglich auch der Entwicklung des „Citoyen“. Das Lernen zu garantieren wird zu einem grundlegenden Ziel, wenn wir uns eine Gesellschaft ohne Exklusion vorstellen, die den Interessen der Mehrheit zugewandt ist. (AZEVEDO 1996, S. 3)

So entstand eine neue Schule in der Stadt. Ihre Subjekte, insbesondere Schüler und Lehrer, im Klassenzimmer oder außerhalb davon, schufen sich völlig neu. Das Projekt ist in drei große Handlungsräume unterteilt: Demokratisierung des Unterrichtszugangs, Demokratisierung der Verwaltung und Demokratisierung des Wissens. Es definierte die Schule im Kontext der Stadt und in ihren Räumen partizipativer Erfahrung als einen Ort, der zur Konstruktion der Bildung des Citoyen beiträgt.

Die Schule des Citoyen ist Teil des übergreifenden Transformationsprozesses jeder Stadt. [...] Die Mitglieder des SMED, die in den sozialen Bewegungen und durch ihre Verpflichtung für demokratische Projekte in der Lehrgewerkschaft über einen reichen Erfahrungsschatz verfügen, wissen, dass sie der Bevölkerung kein Projekt aufzwingen können, das nicht von denjenigen geschaffen wurde, die am Alltagsleben in den Schule beteiligt sind. Der politische Ursprung der Koordinatoren der Schule des Citoyen bildet einen wichtigen Faktor für die demokratische Komponente des Projekts. Viele Teilnehmer haben sich jahrelang als Leiter von Lehrgewerkschaften für die Rechte der Lehrer eingesetzt. Ihre Erfahrung ist eines der Motive für die Existenz eines klaren politischen Willen, partizipative und demokratische Alternativen zu entwickeln. (GANDIN 2006, S. 145)

Die Entwicklung der nationalen Politik schuf die institutionellen Voraussetzungen dafür, dass die Bildungspolitik von Porto Alegre Antworten für die Forderungen fand, die in den 1980er Jahren ihren Ursprung hatten, einer Zeit des Aufruhrs und des Kampfes für Demokratie und politische Öffnung, die zur Ausarbeitung der neuen Verfassung (1988) führte. Zu jener Zeit „verfügten die brasilianischen Pädagogen und Schüler bereits über recht weit entwickelte Organisationen, um diesen Kampf

aufzunehmen.“ Neben den Institutionen selbst begannen auch Studiengruppen der politischen Parteien, über Alternativen nachzudenken und konstitutionelle Projekte für den Bereich der Bildung zu entwerfen, „um die ungerechte Situation unseres Unterrichtssystem zu korrigieren, das die sozialen Ungleichheiten perpetuiert und die Dichotomie zwischen öffentlichen Schule und privaten Schulen aufrecht erhält“ (GADOTTI 1986a, S. 1).

Demokratisierung des Unterrichtszugangs – Die Volkszählung von 1980 registrierte, dass „von den 23 Millionen Kindern im Alter zwischen 7 und 14 Jahren 33% (7,5 Millionen) nicht die Schule besuchen, und dass von denen, die sie besuchen, 27,6% (6,3 Millionen) nicht die ihrem Alter entsprechende Klasse besuchen.“ Dies bedeutet, dass mehr als 60% dieser Kinder keinen regulären Zugang zur Elementarbildung hatten, die bereits seit 156 Jahren durch die Verfassung garantiert war. „Die Universalität und die Unentgeltlichkeit der Grundschule sind seit 1824 Teil des Verfassungstextes“, wie Lucília Machado zu bedenken gibt (1986). Die konstitutionellen Vorschriften wurden nicht eingehalten, die Rechte wurden unterschlagen und es war nicht mehr möglich, mit diesen Versäumnissen und Mängeln fortzufahren.

Zur selben Zeit der 1980er Jahre wies Moacir Gadotti (1986a, S. 1) auf eine weitere Zahl hin: „49,6% der brasilianischen Bevölkerung ist unter 20 Jahre alt; wir werden feststellen, dass das Problem der öffentlichen Bildung extrem schwerwiegend ist: ein wahrhaftiges Problem der 'nationalen Sicherheit'“. Er schlug für die Formulierung der Verfassung von 1988 Notfallmaßnahmen für die Erwachsenenbildung sowie eine Erweiterung der Plätze für die Vorschule vor – lediglich 10% der Kinder hatten Zugang zu diesem Angebot. „Wenn man beabsichtigte, dass die Schulen das Leben der Kinder verändern sollten, die in den am meisten benachteiligten Vierteln von Porto Alegre lebten – wo die städtischen Schulen sich befinden –, dann musste der Zugang zur Schule Priorität sein“ (GANDIN 2006, S. 146). Von den Zahlen von 1988 – 29 Schulen (Elementarbildung, frühkindliche Erziehung und Förderschulen) mit etwa 15.000 Schülern – gelangte man 2000 zu einer Zahl von 90 Schulen mit 67.000 Schülern. „Die Anzahl von Schülern wuchs während der Volksverwaltung mit einer außergewöhnlichen Geschwindigkeit. Zwischen 1988 und 2000 stieg die Zahl von Schülern in der Elementarbildung um 232% (GANDIN 2006, S. 147). Offensichtlich waren die

Fortschritte, die anhand der Zahlen deutlich werden, durch eine Reihe qualitativer Veränderungen in der Politik der Stadt und der Bildung bedingt. Neben der Erweiterung des Elementarunterrichts kam es auch zu einer besseren Versorgung im Bereich der frühkindlichen Erziehung, in der Altersstufe zwischen 0 und 6 Jahren; es wurden Abkommen mit Kinderkrippen der Gemeinden unterzeichnet. Über die Integrationspolitik wurde die Inklusion von Schülern mit Behinderung in regulären Schulen ermöglicht (es existieren nur vier spezielle Schulen für diese Zielgruppe in der Stadt). Darüber hinaus wurde auch Bildung für Jugendliche angeboten, die älter als 14 Jahre sind, sowie für Erwachsene, die arbeiten und die Schule nicht besuchen konnten oder die Schule ohne Abschluss verließen. Für diesen Bereich war einerseits der Dienst für Jugend- und Erwachsenenbildung (SEJA) zuständig, der innerhalb der Schulen tätig war, und andererseits die Alphabetisierungsbewegung (MOVA), die in Zusammenarbeit mit Gemeindeorganisationen tätig war. Diese Organisationen bildeten Gruppen und stellten Lehrer ein, während SMED pädagogische Ausbildung anbot und den Organisationen didaktisches Material und finanzielle Mittel zur Verfügung stellte, wie die Kostenhilfe für Lehrer (AZEVEDO 2000b).

Demokratisierung der Verwaltung – Lucília Machado (1986) hebt in ihren Vorschlägen für Reflexionen und Debatten zur Verfassung von 1988 hervor, dass die Gegenwart der Eltern und Familien im Inneren der Schule keine historische Neuheit sei. In den 1920er und 1930er Jahren war dies bereits ein Vorschlag für die Schulen der Armen, da diese im Gegensatz zu den Eliten nicht wussten, worum es in der Schule genau ging – sie benötigten Orientierung und Beratung. In den 1970er Jahren wurde die Teilnahme verpflichtend, als Vertretungen wie die Vereinigung der Eltern und Lehrer eingeführt wurde und somit eine Bedingung der Staatsbürgerlichkeit unter Kontrolle geschaffen wurde.

In derselben Debatte wurde Kritik an der Führung der Schulen geäußert. Dabei wurde bemängelt, dass die Schulleiter, als höchste Autorität innerhalb der Schule, zu wenig Autonomie bezüglich der Ressourcen und gegenüber ihren Vorgesetzten in der Hierarchie des Systems hatten, was dazu führte, dass sie tendenziell die Interessen der über ihnen Stehenden vertraten (MACHADO, L. R. S. 1986).

Der Kampf bestand in der Identifizierung der Bildung als öffentliche Angelegenheit, „und als solche impliziert diese eine Leitung, die den gemeinschaftlichen Interessen nachkommt. Die Verwaltung, die diese Interessen vertritt, ist eine solche, die die aktive Partizipation der Schulgemeinde ermöglicht, sogar bei der Wahl der Leiter der Lehreinrichtungen.“ Denn die Partizipation der Schulgemeinde an den öffentlichen Unterrichtssystemen sollte „als konkretes staatsbürgerliches Recht und nicht als eine Gabe der einen oder anderen Schule gegenüber ihren Nutzern konzipiert werden“ (MACHADO, L. R. S. 1986, S. 53).

Die Machtverhältnisse im Schulinnern und an den Schnittstellen der Schule zur Gemeinde der Umgebung waren durchzogen von der demokratischen Erfahrung in der Alltagspraxis. Dabei war die gesamte Gemeinde dazu verpflichtet, den Unterricht umzugestalten. Die Schule wurde zu einem Raum der Erfahrung und der Entwicklung von Staatsbürgerlichkeit über eine neu umgesetzte Verwaltungspolitik der Schule, die auf einer gewählten Leitung und auf dem Schulrat fußte, der Vertreter aller Segmente enthielt; weiterhin von großer Bedeutung waren die Verwaltung der finanziellen Mittel und auch demokratischere Beziehungen im Klassenzimmer.

Unter den Mechanismen, die geschaffen wurden, um die Verwaltung der Bildung zu demokratisieren, war der Schulrat ein zentrales Element im schulischen Kontext. Der Schulrat, der 1992 per Gesetz beschlossen und 1993 umgesetzt wurde, setzt sich aus Vertretern der vier schulischen Segmente zusammen – Eltern, Lehrern, Angestellten und Lehrern –, die von ihrem jeweiligen Segment durch Direktwahl gewählt werden. Der Schulrat ist „Produkt des politischen Willens der Volksregierung und der Forderungen der sozialen Bewegungen der Stadt, die sich für Belange der Erziehung und Bildung einsetzen“ (GANDIN 2006, S. 154). Darüber hinaus führte das Sekretariat für Erziehung und Bildung eine neue Ressourcenpolitik ein, wobei sie jeder Schule alle drei Monate eine bestimmte Summe Geld zur Verfügung stellte; dadurch widersetzte es sich der Praxis, die in Brasilien üblich war, das Budget für die Bildung zentralisiert zu verwalten, wodurch die Schulen keine Autonomie erhielten. Durch diese neue Maßnahme wurden die Schulen finanziell autonom, was ihnen ermöglichte, ihre Ausgaben gemäß den Zielen und Prioritäten zu tätigen, die vom Schulrat festgelegt wurden, auf den die gesamte Gemeinde Einfluss hat. Während diese Maßnahme Autonomie schaffte, weist sie der Schulgemeinde, und insbesondere den Mitgliedern des Schulrats, ein Gefühl der

sozialen Verantwortung bei der Verwaltung öffentlicher Gelder zu und lehrt sie, die Investitionen im Hinblick auf die Ziele des Gemeinguts und der Solidarität zu tätigen (GANDIN 2006).

Darüber hinaus garantierte eine andere Struktur die Existenz von demokratischen Räumen in der *Schule von Porto Alegre*: in den städtischen Schulen wählt die gesamte Gemeinde die Schulleitung in einer direkten Abstimmung. Diese Tatsache schafft eine große Legitimität. Die Schulleitung repräsentiert nicht mehr einzig die Interessen der Zentralverwaltung, sondern wird von der Schulgemeinde gewählt und verteidigt ihr Bildungsprojekt. Im Allgemeinen haben diese Schulleitungen eng mit ihren Gemeinden verbunden, was dem SMED eine größere Sicherheit gibt, dass die kollektiven Schulprojekte verteidigt werden (GANDIN 2006).

Demokratisierung des Wissens – Dies war der am schwierigsten zu fördernde Bereich. Das Projekt der Staatsbürgerlichen Schule musste die Struktur der traditionellen Schule mit ihrer Undurchdringlichkeit für Neuerungen und voller Exklusionsmechanismen hinter sich lassen, um das Lernen und den schulischen Erfolg für alle zu garantieren. Es handelte sich nicht um eine einfache „sterile Veränderung der Nomenklatur bei gleichzeitiger Beibehaltung alter Praktiken und Konzepte, [sondern] um eine ständige Herausforderung der Neuerschaffung“ (MALDONADO 2000, S. 12-13). Eine demokratische Schule betrachtet die ontologischen Eigenschaften des Menschen, respektiert seine Unterschiede, arbeitet im Kollektiv und hat ihre Grundlagen in der Partizipation, in der Inklusion und im Dialog, um ein Lernen für alle zu garantieren.

Die *Schule des Citoyen* war Ausdruck der Schaffung einer neuen Schule mit Praktiken, die vom sozialen Wandel geleitet wurden. Sie überwand die konventionelle Schule, die nach veralteten Prinzipien funktionierte. Aus der neuen Praxis entstanden neue Probleme, für die wir noch keine Antworten hatten. Die Originalität und Einzigartigkeit der neuen Herausforderungen verdeutlichten, dass der gewählte Weg tatsächlich den Wandel mit sich brachte, wie Carlos Alberto Maldonado (2000, S. 13) ausdrückt:

Es ist keine Blume, sondern eine Straße. Eine Straße, die wir in dem Moment kennenlernen, da wir sie beschreiten. Und somit ist ein klarer Sinn für die Richtung, den Raum und die Zeit, die wir zur Ankunft benötigen, wichtiger als der Akt der Wegbahnung und das unmittelbar erreichbare Resultat. Ein Anzeichen für das Geschick ist die Neuheit der Probleme. Wenn wir uns mit neuen Fragen befassen, können wir davon ausgehen, dass wir auf dem richtigen Weg sind. Alte

Probleme verweisen auf bekannte Straßen, die uns immer in alte, bereits durchschrittene Räume führen.

Der Paradigmen- und Kulturwandel, der dem Projekt der *Schule von Porto Alegre* innewohnt, ist ein Prozess, der sich nicht in kurzer Zeit konsolidiert. Lange Zeit bestehen das Alte und das Neue gleichzeitig in unserem Alltag, „gerade weil der Widerspruch nicht nur draußen vorherrscht, sondern in jedem von uns lebt“ (MALDONADO 2000, S. 13).

Um dem Projekt der *Schule des Citoyen* Nachhaltigkeit zu verleihen und es in den einzelnen Schulen durchzusetzen, plante das Sekretariat einen ständigen Prozess der Lehrerausbildung und legte ausgehend von Diskussionen mit der Gesamtheit des städtischen Schulnetzes vier leitende Quellen fest, die das pädagogische Handeln ausgehend von einer neuen Orientierung des Lehrplans neu ausrichten. Der Wandel des Lehrplans, der auf die Entwicklung einer aktiven Staatsbürgerlichkeit abzielte, war ein zentraler Bestandteil des Projekts der *Schule von Porto Alegre* (GANDIN 2006).

Die sozioanthropologische Quelle – Sie erkennt die dialektische Beziehung zwischen dem Biologischen und der sozialen und kulturellen Umgebung bei der Konstruktion der menschlichen Entwicklung an; sie versteht das Wissen, das von einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe produziert wird, die in einem bestimmten Raum/Zeit-Kontext existiert, als spezifisch für diese Gruppe; sie problematisiert die Beziehungen, die zwischen den Produktionen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen hergestellt werden durch eine kritische Lektüre, die auf einer Kenntnis des Lokalen und Globalen beruht.

Die sozialpsychologische pädagogische Quelle – Sie erkennt die Beziehungen an, die die Kinder und Jugendlichen zu ihren Kontexten während der verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung herstellen, basierend auf der interaktionistischen Perspektive der kognitiven Entwicklung; sie umfasst und verbindet die Denk-, Handlungs- und Interaktionsweisen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen; sie organisiert bedeutsame Aktivitäten, die den Austausch zwischen den Subjekten begünstigen und schafft Situationen, Fragestellungen und Interventionen, die Lernen und Entwicklung ermöglichen.

Die epistemologische Quelle – Sie organisiert das Wissen in einer interdisziplinären Perspektive, wobei sie dessen Fragmentierung in Inhalte, die ohne

Sinn und abgetrennt von der Realität sind, überwindet; sie zeigt die Konstruktion von Konzepten aus der dialektischen Beziehung zwischen populärem, alltäglichem Wissen und den wissenschaftlichen Erkenntnissen auf, die sich historisch aus den verschiedenen Wissenschaftsbereichen entwickelt haben.

Die philosophische Quelle – Sie erkennt die Möglichkeit und Notwendigkeit des Lernens von allen auf, unabhängig von deren sozialer Herkunft und kulturellen Merkmalen; sie strukturiert und charakterisiert Raum und Zeit in der Schule mit einer größeren Flexibilität, um den Unterschieden gerecht zu werden.

Auf Grundlage dieser leitenden Quellen und anderer allgemeiner Aspekte des Projekts, definierte die Schule ihre Struktur und Arbeitsorganisation um. Auf diese Weise ergaben sich viele Veränderungen, die im Unterrichtssystem, im Lehrplan, in der Leistungsbeurteilung und in den demokratischen Prozessen beobachtbar sind. Begleitet wurden sie von einer Neuorganisation der Planungs- und Ausbildungsräume, die die Lehrerrolle stärken. All diese Aspekte in all ihrer Komplexität führten zur kollektiven Konstruktion einer Schule, deren Ziel es war, Lernen für alle zu ermöglichen. Die Veränderungen können wie folgt beschrieben werden:

Unterrichtssystem – Das Unterrichtssystem wurde nach Bildungszyklen organisiert und nicht mehr nach Klassen. Die Schule des Elementarunterrichts setzte sich fortan aus drei Zyklen von je drei Jahren zusammen und bot somit eine Schulbildung von neun Jahren und nicht mehr von acht Jahren wie im vorhergehenden System. Diese Verlängerung des Unterrichtssystems um ein Jahr bietet den Kindern im Alter von 6 Jahren einen Vorteil, die durch die geringe Zahl an Plätzen in der frühkindlichen Erziehung (0 bis 6 Jahre) weniger Möglichkeiten des Schulzugangs haben. Die Schüler werden in Bildungszyklen unterteilt, die nach den Entwicklungsphasen festgelegt werden, die von verschiedenen Formen des Denkens, des Verhältnisses mit anderen und des Umgangs mit Körper und Umwelt geprägt sind: **I. Zyklus – Kindheit** (6 bis 8 Jahre), **II. Zyklus – Prä-Adoleszenz** (9 bis 11 Jahre) und **III. Zyklus – Adoleszenz** (12 bis 14 Jahre). Es werden alle Anstrengungen unternommen, um die Bildung von Gruppen, die allein auf den Fähigkeiten der Schüler basieren, zu vermeiden. Lernfortschritt und Alter der Schüler werden bedacht und es werden Klassen derselben Altersgruppe gebildet, die die Erfahrungen der verschiedenen Altersstufen berücksichtigen. Die verschiedenen Zyklen – Kindheit, Prä-Adoleszenz und Adoleszenz – werden als Lebenszyklen

verstanden, als Altersstufen, in denen Rechte in vollem Umfang entwickelt und erfahren werden; sie werden respektiert, ohne ihre eigenen Charakteristiken im Namen des erwachsenen Lebens zu opfern. „Die Freiheit und die Flexibilität, die innerhalb der verschiedenen Zyklen existieren, werden eine Reihe von Lösungen und Strategien ermöglichen, den für die Bedürfnisse jedes Schülers angemessensten Weg zu eröffnen“ (LÜDKE 2000, S. 49).

Neue Räume werden geschaffen, um die Lernzeit aller Schüler zu gewährleisten. Schüler, bei denen eine Phasenverschiebung in Relation zu ihrem Alter vorliegt (aus verschiedenen Gründen wie mehrfacher Nichtversetzung oder verspätetem Eintritt in die Schule) werden den sogenannten Progressionsklassen zugeordnet, mit dem Ziel, schneller fortzuschreiten.

Die Idee besteht darin, den Schülern, die früher mehrmals eine Klasse wiederholten, eine Umgebung zu bieten, die Anreize und Herausforderungen zum Lernen schafft, in der sie gemäß ihres eigenen Rhythmus lernen und die Lücken ihrer Schulbildung füllen können, die durch ihr wiederholtes Nichterreichen des Klassenziels mit Sicherheit existieren. (GANDIN 2006, S. 149)

Für jeden Zyklus werden diese Progressionsklassen eingerichtet. Die Schüler können somit verlorene Schuljahre aufholen, ohne sie Jahr für Jahr zu durchlaufen. Diese Klassen weisen eine geringere Schülerzahl sowie eine differenzierte Arbeitsweise auf, die die spezifischen Erfahrungen und Bedürfnisse aller Schüler einzeln berücksichtigt und somit deren Fortschritt zu jeder Zeit des Schuljahres ermöglicht.³⁷ „Durch diese Umorganisation bekräftigt das SMED den Gedanken, die Schüler besonders zu motivieren, die mehrmals sitzengeblieben sind“ (GANDIN 2006, S. 148). Schüler, die verschiedene Lernschwierigkeiten aufweisen, werden ans Lernlabor weitergeleitet, einem Raum zum Forschen, wo die Schüler ihre spezifischen Lernbedürfnisse durch die Entwicklung differenzierter Aktivitäten ausgleichen. Diese Aktivität wird ergänzend zur Unterrichtszeit durchgeführt und die Arbeit wird in Kleingruppen oder individuell durchgeführt. Der dort ausgelöste Lernprozess „kann auch zur Verbesserung im normalen Unterricht beitragen“ (GANDIN 2006; SMED 1999). Falls ein Schüler besondere erzieherische Bedürfnisse aufweist, wird er ans Integrations- und Ressourcenzimmer (SIR) weitergeleitet, das

³⁷ Beispielsweise besucht ein Kind, das zum ersten Mal im Alter von 10 Jahren in die Schule eintritt, zunächst die Progressionsklasse des ersten Zyklus, um alphabetisiert zu werden, sein Lernen zu entwickeln und zu irgendeiner Zeit des Jahres in die reguläre Klasse des zweiten Zyklus einzutreten, die seinem Alter und seinen Lernbedingungen am nächsten steht. Dies war auch das Verständnis der Escola Aramy Silva. Andere Schulen würden den Schüler dieses Beispiels der Progressionsklasse des zweiten Bildungszyklus zuweisen – gemäß seinem Alter und selbst wenn er nicht alphabetisiert wäre. Als offenes Projekt erlaubte die *Staatsbürgerliche Schule* diese Abweichungen.

speziell für die Untersuchung und für den Unterricht von Schülern eingerichtet wurde, die einer besonderen pädagogischen Betreuung bedürfen, die zu ihrer angemessenen Integration und zur Überwindung ihrer Schwierigkeiten beitragen. Das Integrations- und Ressourcenzimmer wurde in einem regionalen pädagogischen Raum eingerichtet (es gehört also nicht einer Schule exklusiv an, sondern versorgt verschiedene Schulen einer Region) (SMED 1999).

Lehrplan – Ausgehend von Studien bei der Gemeinde und von einer Diskussion mit Schülern und anderen Segmenten der schulischen Gemeinde, erarbeiten die Lehrer gemeinsam den thematischen Komplex, eine Gesamtheit von Aktionen, die das pädagogische Handeln organisiert und auf interdisziplinäre Weise den Lehr- und Lernprozess umorientiert. Dabei werden alltägliche und formelle Wissensformen miteinander verknüpft. Der Lehrplan ist prozessorientiert und steht in Verbindung mit der Realität der Schüler und mit verschiedenen kulturellen Produktionsformen der Stadt. Ziel ist es dabei, das Lernen und den Verbleib in der Schule durch ein pädagogisches Handeln zu sichern, das auf mehr Dialog und mehr Demokratie beruht. „Diese Konzeption bringt einen historisch in der traditionellen Bildung herabgewürdigten Aspekt auf die Tagesordnung der Organisation des Lehrplans: das Wissen aus dem Alltag der Schüler und aus dem Alltag ihrer Gemeinden; die Konzeptionen der Schüler bezüglich dieses Wissens und ihre eigenen Weltbilder“ (SMED, o. J., S. 9). Die Schule stellt sich somit dar als ein Pol der Pluralität im soziokulturellen Raum, wo die Schüler sich sozialisieren und bilden und wo gleichzeitig unterschiedliche Identitäten gestärkt werden. Die alten Inhaltslisten jedes Schuljahrs existieren nicht mehr. Die Kenntnisse, die in den verschiedenen Gebieten der Geisteswissenschaften, des logischen-mathematischen Denkens, der sozialen, historischen und kulturellen Wissenschaften sowie der Naturwissenschaften entwickelt werden, ermöglichen allen Kindern und Jugendlichen die Konstruktion von Konzepten, indem sie Bezüge herstellen und Zusammenfassungen formulieren. Die Schüler lernen, im Lebenskontext zu denken. Die verschiedenen Wissensbereiche verfügen über dieselbe Anzahl an Stunden und der Lehrplan präsentiert sich, besonders im dritten Zyklus, als radikal verändert: die Vorherrschaft von Mathematik und Portugiesisch verschwinden und Philosophie steht neu auf dem Lehrplan.

Lehrer für Sport und Kunst werden für die ersten beiden Zyklen garantiert und besonders im zweiten Zyklus wird Wert auf den Fremdspracherwerb

(Spanisch, Französisch, Englisch) gelegt. Die Planung und die pädagogischen Aktionen finden im Kollektiv statt. In allen Zyklen wird die Funktion des *wandernden Lehrers (professor itinerante)*, auch *fliegender Lehrer* genannt, eingeführt. Diese Lehrer unterrichten in drei, vier oder fünf unterschiedlichen Klassen, abhängig vom Zyklus. Sie arbeiten in den Klassen, um differenzierten Bedürfnissen der Schüler nachzukommen, häufig in Zusammenarbeit mit einem weiteren Lehrer. Auf diese Weise kann er alleine oder mit diesem weiteren Lehrer die Klassen besuchen, was eine differenzierte Arbeit mit einigen Schülern ermöglichen kann. Seine Arbeit wird mit dem Kollektiv des Zyklus geplant. Im Allgemeinen richtet dieser *wandernde Lehrer* seine Aufmerksamkeit auf die Phasenverschiebung von Kenntnissen und auf die Hilfestellung bei komplizierten Projekten. Die Gesamtheit der Lehrer, die jede Klasse unterrichten, begünstigt eine vielschichtige Betrachtungsweise des Schülers und trägt zur Konstruktion diversifizierter Strategien zur Unterstützung des Lernprozesses aller Schüler bei.

Leistungsbeurteilung – In enger Beziehung zur Neuorientierung des pädagogischen Handelns steht eine neue Sichtweise der pädagogischen Leistungsbeurteilung, die sich von der autoritären und klassifizierenden Bewertung der klassischen Paradigmen absetzt. In einer emanzipatorischen Perspektive, die von Demokratie, Dialog, Multidisziplinarität und Kollektivität geprägt ist, wird die Beurteilung nicht mehr als Messung oder Bestrafung verstanden – die viele Kinder aus der Schule *wirft*, bevor diese ihre Studien abschließen können –, sondern vielmehr als ein Referenzwert zur Analyse und Kritik des Lehr- und Lernprozesses. Dieser Wert soll auf eine neuformulierte Sequenz der schulischen Arbeit hinweisen und somit einer auf die Zukunft ausgerichteten Perspektive verpflichtet sein (HOFFMANN 1991, 1993; SAUL 1988). Folglich ist die Leistungsbeurteilung ein Teil des Alltags des Klassenraums und der Schule, als fortlaufender und systematischer Prozess. Sie sollte die Bedürfnisse jedes Schülers aufzeigen und Strategien vorgeben, die, vermittelt durch die Lehrer, den Lernprozess sicherstellen und den Schülern helfen, neue Kenntnisse sowie Autonomie zu entwickeln. Die Genauigkeit der Bewertung liegt im Prinzip, dass der Schüler *Parameter seiner selbst* ist. An die Stelle von Noten und Konzepten tritt die Schülerakte, in der die schulische Lernkarriere der einzelnen Schüler registriert wird. Diese Akte setzt sich zusammen aus verschiedenen deskriptiven Beurteilungen, aus Arbeiten und Berichten, die verdeutlichen, was und wie gelernt wird. Alle nehmen an der Beurteilung teil –

Schüler, deren Eltern, Schulangestellte, Lehrer. Die Schüler, die in einem bestimmten Wissensgebiet Schwierigkeiten aufweisen, wiederholen nicht das Jahr, um diese Schwierigkeiten auszugleichen; sie werden versetzt,³⁸ erhalten eine besondere pädagogische Begleitung in dem Gebiet, wo sie die größten Schwierigkeiten aufweisen und Unterstützung in anderen Bereichen. „Die Idee des 'Sitzenbleibens' ist abgeschafft“ (GANDIN 2006, S. 148).

Die demokratischen Prozesse – Die Schule konstituiert sich in einem Raum ständiger Erfahrung und Praxis der Demokratie. Die verschiedenen kollektiven Konstruktionsprozesse der Schule bringen die Konzeption auf die Tagesordnung, die die Lehrer von sich selbst, von ihren Schülern und von Erziehung und Bildung haben. Die kollektive Planung, der Schulrat, die direkte und uninominale Wahl zum Direktor und Vizedirektor der Schule, die wachsende Verknüpfung mit der *Direkten Demokratie über den Haushalt* der Stadt im Kampf um die Bedürfnisse der Erziehung und Bildung ebenso wie bei den Bedürfnissen der Gemeinden der Schüler bringen die Bemühungen um diese Lebensweise zum Ausdruck, die zur Verankerung der Demokratie und zur Ausübung der Staatsbürgerlichkeit führt. Es bilden sich auch demokratischere Praktiken in den Beziehungen im Klassenzimmer heraus, in den Momenten der Bewertung und bei der Erarbeitung des Schulprojekts, wobei die Stimme aller Beteiligten gehört und respektiert wird. *Das demokratische Leben wird erlernt durch demokratische Erfahrungen.*

Die *Schule des Citoyen* weist durch die Zwischenbeziehungen all dieser und vieler weiterer Aspekte des Schulalltags einen Kern der *Schule als kollektives Instrument* auf. Denn in ihr sind laut Bernd Fichtner

[...] populäres und wissenschaftliches Wissen komplementär.

[...] es werden Methoden unterrichtet und erlernt, um Wissen im gesellschaftlichen Kontext zu kritisieren, zu entdecken und anzuwenden.

[...] das Objekt des Lernens und des Unterrichts besteht nicht aus Texten, sondern aus Phänomenen der Realität im Kontext von gesellschaftlicher Kritik, Entdeckung und Anwendung.

[...] das Resultat des Unterrichts und des Lernens ist ein Verständnis des Wissens als konstruierte gesellschaftliche Praxis. (FICHTNER 2003, S. 3)

In dieser Perspektive garantiert das Projekt der *Schule des Citoyen* nicht nur den Zugang zur Schulbildung, sondern „sorgt ebenso dafür, dass der Raum, der von den subalternisierten Kindern eingenommen wird, einen Kontext repräsentiert,

³⁸ Was ein Vorrecht der 1. Klasse war, die garantierte Versetzung, wird für die gesamte Elementarbildung eingeführt; wie später ersichtlich wird, führt dies zu vielen Diskussionen.

der sie mit der Würde, dem Respekt und der Qualität bedenkt, die notwendig sind, um sie in der Schule zu halten und zu bilden, damit sie wahre Staatsbürgerinnen sein können“ (GANDIN 2006, S. 149).

Es ist hervorzuheben, dass sich die Verwurzelung dieses Projekts – *Staatsbürgerliche Schule: Lernen für alle* – im Städtischen Unterrichtsnetz über einen Prozess im Innern jeder schulischen Einrichtung vollzog. Dieser Prozess war auf demokratische, integrative und partizipative Weise konzipiert und daher auch stark geprägt von den Wünschen und Besonderheiten der Gemeinschaft jeder Schule.

Somit verbindet die Schule von Porto Alegre nicht nur Staatsbürgerlichkeit und schulisches Wissen – sie weist eine neue und revolutionäre pädagogische Praxis auf und ihre Form der Wissensbildung ist nicht länger einfach die „natürliche“ Erweiterung dessen, was die Schule bis dahin produziert hat. Walter Benjamin (1994) schreibt in seinem Text *Über den Begriff der Geschichte*, dass die Theorie des historischen Materialismus sich losreißen muss von der Empathie, die die historistischen Forscher für die Helden und Herrscher der Geschichte empfinden, denn dieser Ruhm ist oft geprägt von Gewalt, Unterdrückung und Barbarei (BENJAMIN 2007; KONDER 1987). Die Schule von Porto Alegre hat, im dialektischen Sinne der suggestiven Metapher Walter Benjamins (2007, S. 132), ihr Möglichstes getan, „um die Geschichte gegen den Strich zu bürsten“.

Das Projekt der Schule von Porto Alegre verknüpfte auf seiner Identitätssuche essentielle Werte des Bildungsprozesses des **unfertigen Menschen**; das Unfertigsein enthält in sich „die produktive Energie der Suche nach Vollständigkeit, die ewig unvollendet ist“ (GERALDI 2002, S. 6). Auf diese Weise wirft der Zustand des Menschseins den Menschen ins Leben, wie Bakhtin erläutert:

Wenn ich selbst ein vollendetes Wesen bin und wenn das Ereignis bereits vollendet ist, kann ich weder leben noch handeln: um zu leben, muss ich unvollendet sein, offen für mich selbst – zumindest was das Essentielle meines Lebens betrifft. Ich sollte für mich selbst einen Wert darstellen, der noch in der Entwicklung befindlich ist, und nicht mit meinem gegenwärtigen Zustand übereinstimmen. (1992, S.33)

Wenn man voraussetzt, dass wir alle im Sinne Bakhtins unvollendete Menschen sind und dass „das Lernen etwas ist, das dem Subjekt innewohnt, das Autor und Akteur seines eigenen Lernprozesses sein sollte“ (BENITES *et al.* 2000, S. 6), stelle ich fest, dass das Projekt der Schule von Porto Alegre aus den Lehren der Schulpraxis

entstand, die mit dem gesamten städtischen Unterrichtsnetz diskutiert wurde, wobei jede Schule gemäß ihrer eigenen Perspektive teilnahm.

Indem ich auf die theoretischen Beiträge von Freire, Vygotsky, Bakhtin, Wallons, Piaget und vieler anderer zurückgreife und indem ich verschiedene Dokumente, Veröffentlichungen und Bibliographien sowie bekannte Projekte miteinbeziehe, kann ich die Leitprinzipien der Schule von Porto Alegre identifizieren, die nicht von Beginn an festgelegt waren, sondern sich auf nichtlineare Weise und zu unterschiedlichen Momenten im Laufe der Geschichte dieses Projekts herausbildeten.

Diese Prinzipien, die aufgrund der Verknüpfungen ihrer Grundzüge untrennbar ineinander verschlungen sind, entspringen den Lernprozessen der verschiedenen Schulpraktiken und tragen in konstanter Folge zur Schule von Porto Alegre bei, indem sie versuchen...

... *Wissen aus der Interaktion heraus zu formen* – Vygotsky lieferte einen wichtigen Beitrag zur Erziehung und Bildung, indem er ein neues Paradigma des Subjekts konstruierte. Sein kulturhistorischer Ansatz, der eine neue Weise darstellt, die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt bei der Konstruktion des Wissens zu begreifen, betrachtet den *Menschen in Interaktion*, denn der Mensch befreit sich im Laufe seiner Ontogenese durch die Interaktion mit seiner natürlichen und gesellschaftlichen Umgebung vom unmittelbaren Wahrnehmungskontext (kontextualisiertes Denken) über einen Abstraktions- und Verallgemeinerungsprozess (dekontextualisiertes Denken). Dieser Prozess wird durch die Vermittlung des Wortes und der Kultur ermöglicht. Diese Perspektive konzipiert „den Menschen als einzigartiges, nicht reduzierbares Subjekt und gleichzeitig als sozialen, kulturellen und historischen Prozess“, in den Worten Bernd Fichtners.³⁹

... *zu lernen, sein eigenes Wort zum Ausdruck zu bringen* – Durch das Wort wird der Mensch zum Menschen. Das Erlernen der Wörter durchzieht die gesamte Existenz des Menschen. Indem er lernt, sein eigenes Wort zum Ausdruck zu bringen, „konstituiert er sich selbst sowie die menschliche Gemeinschaft, in der er sich

³⁹ Vgl. Interview mit Maria da Graça Schimit (1984). (Fichtner nach SCHIMIT 1997, S. 47).

konstituiert; er leitet die Welt ein, in der er zum Menschen wird, die ihn zum Menschen macht. [...] Indem er sein Wort zum Ausdruck bringt, nimmt der Mensch seine essentielle *conditio humana* bewusst an“ (FIORI 1983, S. 7). Wenn die Schule im Wort des Menschen, das aus einem ständigen, nie vollendeten Prozess entsteht, die Tragweite seines Menschwerdens anzeigt, versteht sie, *dass Alphabetisieren eine Form des Bewusstmachens ist*. Und da der Mensch in der Welt und mit der Welt existiert, impliziert der Dialog eine neue *soziale Praxis*, eine Verpflichtung zwischen dem gesprochenen Wort und dem humanisierenden Handeln des Menschen; er eröffnet die Möglichkeit, das Leben in der Gesellschaft zu reflektieren, auf andere Weise zu handeln und die Welt um uns herum zu verändern (ZITZOSKI 2008).

... ein kritisches Bewusstsein in einer dialogischen Beziehung zu wecken – Der erzieherische Prozess des Bewusstmachens regt das reflexive Bewusstsein an und führt den Schüler dazu, seine eigene Realität zu reflektieren und ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln. Dieses Wecken eines kritischen Bewusstseins erfolgt durch die Fähigkeit des Menschen, sich von den Dingen zu distanzieren, sie zu objektivieren und sich dann mit ihnen auseinander zu setzen; aus einfachen Anreizen werden so Herausforderungen (FIORI 1983; FREIRE 1983b). Wenn ein Mensch seine Realität begreift, kann er Hypothesen über die Herausforderung dieser Realität aufstellen und Lösungen suchen (FREIRE 1983a, 1983b). Diese kritische Auseinandersetzung mit der Realität führt zur Praxis – Reflexion und Handeln – zur Veränderung der Welt. Da niemand getrennt von den anderen seine Bewusstwerdung erlangen kann, konstituiert sich das Bewusstsein als „Bewusstsein der Welt“ (FIORI 1983, S. 9).

... die Diversität und die Einzigartigkeit wertzuschätzen – die Diversität ist die Norm der biologischen und kulturellen Entwicklung der Menschheit: „Menschen sind unterschiedlich in ihren kulturellen Erfahrungen, sie sind einzigartig in ihrer Persönlichkeit und sie sind unterschiedlich in ihrer Art, die Welt wahrzunehmen“ (LIMA, E. S. 2006, S. 17). Die Präsenz der Diversität führt zu Entfremdung und Ablehnung des Anderen in den verschiedenen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten, die von Macht- und Herrschaftsverhältnissen geprägt sind. Dem Erziehungsprozess fällt die Aufgabe zu, jegliche Form der Diskriminierung abzulehnen, was auch voraussetzt, dass man Risiken eingeht, das Neue akzeptiert

(FREIRE 1997) und versteht, dass unsere Unterschiede, wie auch unsere Gemeinsamkeiten, sich in der zwischen ihnen hergestellten Beziehung relativieren, wie Boaventura de Souza Santos in ihrer Konferenz beim Weltsozialforum 2003 in Porto Alegre betonte: „Jedes Mal, wenn die Unterschiede uns erniedrigen, müssen wir für Gleichheit kämpfen; jedes Mal, wenn die Gleichheit uns unseren spezifischen Charakter versagt, müssen wir für die Diversität kämpfen.“ Dies führt zum Konzept einer Schule, die die Einzigartigkeit ihrer Subjekte respektiert und sich als eine Schule für alle und für jeden Einzelnen in seiner Besonderheit definiert.

... das Wissen der Erfahrung zu respektieren und neues Wissen aus einer Beziehung zum Wissen der Menschheit zu konstruieren – Ausgehend von einer dialogischen Situation, die eine Interaktion auslöst und sie mit verschiedenen Welten teilt, wird neues Wissen konstruiert. Der Dialog ist von grundlegender Bedeutung als solidarisches Zusammentreffen von Menschen, die sich für eine Wandlung und Humanisierung der Menschen einsetzen. Bei einer dialogischen Unterrichtspraxis „lernt derjenige, der lehrt, beim Lehren und lehrt derjenige, der lernt, beim Lernen [...], denn es existiert weder absolutes Nichtwissen noch absolute Weisheit; lediglich eine Relativierung von Wissen oder Nichtwissen“ (FREIRE 1997, S. 25). In dieser Perspektive ist das Lehren nicht gleichgesetzt mit der Übertragung von Wissen, sondern es besteht in der Schaffung der Bedingungen, die notwendig zu dessen Produktion sind. Die Bildung „geschieht nicht von „A“ nach „B“ oder von „A“ über „B“, sondern durch „A“ mit „B“, vermittelt durch die Welt“ (FREIRE 1983b, S. 98). Die Schule sollte nicht einfach nur das Wissen respektieren, das die Schüler in sie tragen – ein Wissen, das in der Praxis der Gemeinde sozial konstruiert wird –, sondern sie sollte dieses Erfahrungswissen in Verbindung setzen zum wissenschaftlichen Wissen, das von der Menschheit entwickelt und gesammelt wurde, wodurch es den Schülern ermöglicht wird, wissenschaftliche Konzepte über die konkreten Konzepte ihrer unmittelbaren Wahrnehmung zu konstruieren und sich ihrer eigenen geistigen Prozesse bewusst zu werden (VYGOTSKY 1989b).

... demokratisch zu werden – Im direkten Bezug zum Prozess der Stadt öffnet die Schule ihre Pforten und ruft die Gemeinde zur Partizipation auf, die grundlegend für den Prozess der geteilten Verwaltung der Schule selbst ist. Hierdurch „wird ein zentraler Beitrag zum Bildungsprozess des 'Citoyens' und zum Bildungsprozess einer

demokratischen Kultur geleistet“ (WEFFORT, F. 1994, S. 12).

Eine wahrhaft demokratische Schule versteht die Partizipation als Möglichkeit zur Reflexion, zum Sprechen unter gleichen Bedingungen, zur Schaffung von Dialog und Konsens, zum Respektieren des Rechts der Menschen, in Entscheidungsprozesse einzugreifen, die ihr Leben betreffen, und zur Verpflichtung zum Handeln. (CARBONELL 2002, S. 91)

... *die Verantwortung für neue Generationen zu übernehmen* – Lehrer wie Schüler können sich nicht ihrer Verantwortung für die Welt und für ihre Mitmenschen entziehen – die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die die Schule kaum besuchen konnten. Diese Verantwortung erfordert die Verkörperung des Worts durch das Handeln. „Richtig zu denken heißt richtig zu handeln. [...] Offenheit gegenüber anderen sowie die Bereitschaft zu bekunden, neugierig aufs Leben und auf dessen Herausforderungen zu sein [...] (FREIRE 1997, S. 38 und S. 153).

Bei der Erziehung und Bildung nimmt diese Verantwortung für die Welt die Form von Autorität an. Die Autorität des Pädagogen und die Qualifikationen des Lehrers sind nicht dasselbe. Obwohl eine gewisse Qualifikation unverzichtbar für die Autorität ist, erzeugt selbst eine noch so hohe Qualifikation an sich noch keine Autorität. Die Qualifikation der Lehrer besteht aus seinen Kenntnissen der Welt und aus der Fähigkeit, andere darin zu unterrichten; ihre Autorität jedoch liegt in der Verantwortung, die sie für diese Welt übernehmen. Gegenüber dem Kind sind die Lehrer Repräsentanten aller erwachsenen Menschen, die ihnen die Details erläutern und sagen: So ist unsere Welt. (ARENDE 2003, S. 239)

... *einen Schaffensprozess auszulösen* – Wenn den neuen Generationen die Welt gezeigt wird, sollte dies im Lernenden eine Rebellion, eine wachsende Neugier auslösen; es sollte ihn immer kreativer werden lassen, denn der Erwachsene / Lehrer existiert nicht, damit der Lernende sich ihm unterwirft, sondern damit er ihn durch seine kreative Autonomie überwindet. Die Möglichkeit, dasjenige, was ihm vermittelt wurde,⁴⁰ zu kritisieren, führt ihn dazu, andere Dinge zu erschaffen. „Wenn nichts vermittelt wird, gibt es auch nichts zu kritisieren“⁴¹ (DUFOR 2008, S. 158).

⁴⁰ Diese Vermittlung hat hier keine so negative Konnotation; es handelt sich um das Präsentieren von Inhalten, die als vollkommen angesehen werden, in unkritischer Form. Die Idee ist hier, dass wir die Verpflichtung haben, den neuen Generationen das von der Menschheit bereits entwickelte Wissen vorzustellen, damit sie sich dieses Wissens bedienen können, um neues, innovatives Wissen zu formulieren und dabei das alte Wissen zu überwinden; damit die neuen Generationen zur Verbesserung der Welt beitragen können.

⁴¹ Zu diesem Thema verweist Jean-Robert Dufour (2008) auf den Artikel von Hannah Arendt: „Was ist Autorität?“

... zu träumen:

Selbst wenn wir enttäuscht und desillusioniert sind: wir können uns der Kontinuität der Generationen nicht entziehen und [...] wir haben die Bestimmung, denjenigen, die uns folgen, etwas zu vermitteln, das einen Wert hat – nicht weil wir der Überzeugung sind, dass die Welt dadurch glücklicher, gerechter oder weiser wird, sondern ganz einfach, weil die Welt weiter besteht. [...] Da unser Leben endlich ist, haben wir letzten Endes keine andere Wahl als das Leben der anderen zu unterstützen und ihnen unser Vermächtnis anzuvertrauen. (FOURQUIN 1993, S. 173)

Da die Schule von Porto Alegre, ich und zahllose Einwohner Porto Alegres diese Verantwortung für die nachkommenden Generationen annehmen, nehmen wir die Verpflichtung für die Zukunft nicht aus Enttäuschung, sondern aus einer Betonung eines gerechteren Lebens an, wodurch wir uns Paulo Freire anschließen, für den eine „Bildung ohne Hoffnung keine Bildung ist“. Wenn unsere Wahl für die anderen (und für uns selbst) aufs **Leben** fällt, sehnen wir uns nicht nur danach, dass die Welt fortbesteht, sondern vielmehr danach, dass in ihr **Freude, Gerechtigkeit** und **Weisheit** existieren!

3 Meine Erinnerungen an die Schule Aramy Silva – aufgefrischt von Dokumenten und ehemaligen Schülern

In diesem und im nächsten Kapitel erzähle ich die Geschichte der Schule aus der Zeit, in der ich dort war. Im Laufe der Jahre entwickelte sich in der Schule eine Polyphonie. Die Stimmen der erzählenden Schüler wecken Erinnerungen an vergessene oder unbekannte Momente, die die Geschichte bereichern. Die Lehrer werden auf unterschiedliche Weise präsent: durch die Stimmen der Schüler, durch meine Erinnerungen und durch die herangezogenen Dokumente – Aufzeichnungen von Sitzungen und informellen Situationen – und nicht zuletzt auch durch ihre eigenen Stimmen, die ich während der Forschung zu meiner Masterarbeit aufgenommen habe. Ich erinnere auch an einschneidende Ereignisse sowohl aus dem nationalen als auch aus dem städtischen Szenario, denn, auch wenn die Erzählung auf die Schule Aramy Silva fokussiert ist, ist es wichtig den Kontext der Politik der Volksregierung zu schildern, die als Grundlage für die Bildungspolitik der Stadt dient.

Der Erzählstrang folgt größtenteils einer Chronologie von Fakten und Erinnerungen. Es lassen sich zwei wichtige Zeiträume ausmachen, deren Trennlinie die Veränderung in der Schule ab 1996 darstellt – der Bau des neuen Gebäudes und die Umsetzung des Unterrichtssystems nach Bildungszyklen. Diese Unterteilung weist den beiden Zeiträumen keine unterschiedlich wichtige Bedeutung zu. Die Ereignisse des ersten Abschnitts bilden ein wichtiges Fundament für die Neuerungen der späteren Jahre.

3.1. Die Schule

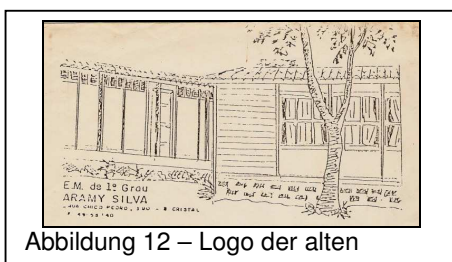


Abbildung 12 – Logo der alten

Meine Zukunft wurde hier geschrieben. (**Rodrigo**)

Am meisten gefällt mir die Freude, die ich fühle, wenn ich hier bin!⁴²

⁴² „[...] die Antwort eines der Schüler [von Aramy], als er gefragt wurde, was ihm am meisten an seiner Schule gefiel, fasst den Wert und die Bedeutung zusammen, die die Zugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft bedeutet. Er antwortete völlig spontan“ (HECK 2003, Dedicatória).

Die Städtische Schule für Elementarunterricht Aramy Silva⁴³ wurde am 28. August 1957, während der Regierung von Dr. Leonel de Moura Brizola, ins Leben gerufen und befand sich in der Straße B, ohne Hausnummer, Stadtteil São Gabriel, Viertel Camaquã, in der südlichen Zone Porto Alegres. Als eine der drei ersten städtischen Schulen wurde sie in einem defizitären Gebiet an der Peripherie der Stadt errichtet und verfügte über eine recht bescheidene Struktur. Ihr erstes Gebäude, das die Dimensionen eines Einfamilienhauses hatte, bestand aus einem Holzpavillon mit zwei Unterrichtsräumen, einem Sekretariat, einer Küche sowie drei Toiletten und verfügte über elektrisches Licht und Wasseranschluss.

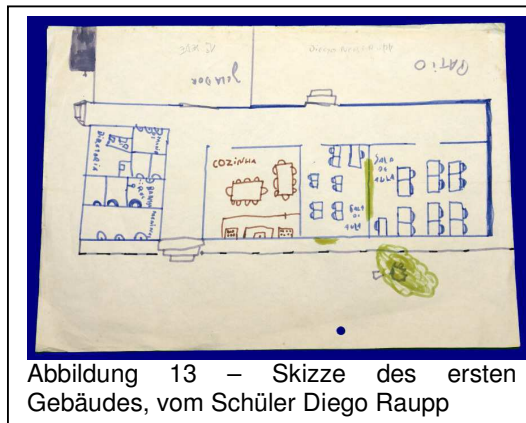


Abbildung 13 – Skizze des ersten Gebäudes, vom Schüler Diego Raupp

Zu Beginn hatte die Schule annähernd 100 Schüler, aufgeteilt in die ersten beiden Schuljahre des Primarunterrichts.⁴⁴ Die Schule bot täglich eine Mahlzeit an und die Schüler verbrachten die Pausen auf dem kleinen Hof des Hauses. Zu jener Zeit bot die Schule auch ärztliche und zahnärztliche Versorgung.

Die Anzahl der Schüler wuchs und somit wurde es notwendig, die Schule zu erweitern. 1964 wurde ein neues Schulgebäude an einem angemesseneren Standort gebaut – ein entscheidender Moment in der Geschichte der Schule. Das neue Gebäude war geräumig und umzäunt und befand sich in der Rua Chico Pedro 390, im selben Viertel São Gabriel, wo sie auch heute noch steht. Die Räume des alten Gebäudes wurden noch bis zum Jahr 1968 verwendet, als ein weiteres

⁴³ Die in dieser Arbeit wiedergegebene historische Zeitspanne beginnt unter dem Bildungsrahmengesetz (LDB) von 1971 – Gesetz 5692/71 – und endet mit dem LDB von 1996 – Gesetz 9394/93 (Vgl. Anhang 9). Zwei Aspekte der Veränderung des LDB während des dargestellten Zeitraums haben Auswirkungen auf das Verständnis bestimmter Aspekte des Textes: (1) Die Grundschule (*escola de primeiro grau*) wird zur Schule für Elementarunterricht; (2) die Minimalvoraussetzung für die Ausübung des Lehrberufs von der 1. bis zur 4. Klasse ist die Lehramtsausbildung auf dem Niveau des *ensino médio* (äquivalent zu Sekundarstufe II in Deutschland); für die 5. bis 8. Klasse ist ein Universitätsabschluss (Graduierung) Grundvoraussetzung, ausgehend vom neuen LDB; es existiert eine Frist für die Lehrer der ersten Schuljahre, während derer sie sich in Graduierungskursen auf Universitätsniveau weiterbilden können und sollen.

⁴⁴ Vor dem Bildungsrahmengesetz von 1971 war die Bezeichnung für das, was wir heute Elementarunterricht nennen, Primarunterricht (*primário*); dieser umfasste die ersten fünf Jahre. Anschließend gab es die Sekundarschule (*ginásio*), was zu einem Schulabschluss nach insgesamt neun Jahren führte.

Gebäude auf dem neuen Schulgrundstück gebaut wurde.

Tabelle 4 – Zahl der Schulanmeldungen – Aramy Silva

1958	1969	1985
101	165	403

Quelle: EMEF Aramy Silva.⁴⁵

Im Laufe der Zeit kam es zu weiteren Veränderungen an der Schule. 1971 verfügte das Gebäude in der Rua Chico Pedro bereits über acht Klassenräume, ein Sekretariat, eine Küche, ein ärztliches Behandlungszimmer und drei Toiletten. Im August jenes Jahres wurde die Kapazität der Schule um zwei weitere Klassenzimmer und eine Bibliothek erweitert. Durch diese Erweiterung konnte die Schule fortan Unterricht bis zur fünften Klasse des Primarunterrichts anbieten. 1987 wurde das Gebäude eingeweiht, das als Speisesaal dienen sollte. Unterdessen ist es wichtig hervorzuheben, dass einige der Bauten mit Überresten anderer Bauvorhaben und dem Material abgerissener Schulen realisiert wurde. So wurden auf dem weitläufigen Schulgelände weitere Gebäude verschiedener Formate und Stile errichtet; ein Raum, der nach punktuellen Bedürfnissen und Projekten bebaut wurde, ohne übergreifende Planung.

Ähnlich wie Mayumi Lima (1989) in seiner Studie über den Raum der öffentlichen Schule im São Paulo der 1980er Jahre hervorhebt, geschahen diese Veränderungen, ohne dass die Schulgemeinde, für die der Raum bestimmt war, um Rat gefragt wurde. Der Staat fällt seine Entscheidungen nach wirtschaftlichen Kriterien und plante die Klassenräume, ohne die Schule als Ganzes zu betrachten.

Daraus resultierten Ansammlungen von Gebäuden ohne jegliche Ordnung, eine trostlose Nebeneinanderstellung von Räumen ohne Bedeutung. Es ist schwierig sich vorzustellen, dass diese schlecht geplanten Gebäude, die die Geringschätzung der Autoritäten gegenüber den Kindern widerspiegeln, irgendetwas Positives zu bieten haben. (LIMA, M. S. 1989, S. 68)

Dieser materielle Raum voller Bedeutungen ist ständig veränderbar:

Nichts ist dynamischer als der Raum, denn er befindet sich in einem ständigen Prozess der Schaffung und Zerstörung, ob durch den Menschen oder durch die Natur. Der Raum, in dem man lebt oder der Raum, den die Mehrheit schützt, verbindet in sich sowohl die Wärme der Umgebung und die Farbe der Wände als auch die Freude und die Sicherheit, die man in ihm empfindet. (LIMA, M. S. 1989, S. 13)

⁴⁵ Ich danke der gegenwärtigen Leitung der Schule Aramy Silva, den Lehrerinnen Rosi Superti und Angela Pietrobon, sowie der Lehrerin Margane Folchini, der Sekretärin der Schule, die all meinen Bitten sofort nachkamen.

Oder im Gegenteil: die Kälte der Umgebung, den Mangel an Farbe an den Wänden, die Traurigkeit und die Unsicherheit, die im Raum empfunden werden. Der Raum stellt den Hintergrund dar, „vor dem Gefühle sich entfalten und tiefe Spuren erzeugen, die selbst dann noch fühlbar sind, wenn die Kinder erwachsen werden“ (LIMA, M. S. 1989, S. 13), wenn sie also unter anderem Lehrerinnen und Angestellte der Schule werden.

Dieser Raum ist der Rahmen unserer Erinnerungen und er wird nicht durch die Begrenzungen der Wände definiert. „Als Ausdrucksform kann die Architektur das Verständnis der Exklusion fördern oder deren Prozess konfigurieren: du gehörst hier nicht hin, das hier ist nicht dein zu Hause“ (HECK 2003, S. 17-18). Das Material wird geprägt von der Atmosphäre der Beziehungen, die die Kinder untereinander, mit den anderen Subjekten und mit der Welt entwickeln. Fabiane erkennt diese sich entwickelnde Beziehung, indem sie hervorhebt, wie wichtig es sei, während der ersten Schuljahre in derselben Umgebung zu bleiben: „ich finde es toll, immer an derselben Schule zu bleiben, denn man entwickelt eine Beziehung zu den Lehrern und zur ganzen Schule, da man schon alle Klassenräume und alle Winkel der Schule kennt.“ Um Roberto DaMatta (1991) zu paraphrasieren, glaube ich, dass wir die Leser mitnehmen können auf einen Besuch in dieser Schule. Damit sie die Klassenzimmer betreten und durch die Flure laufen können, damit sie sich wirklich wohl fühlen und es sich in irgendeiner Ecke der Schule bequem machen können. Wir werden immer an seiner Seite sein mit Kaffee oder kalten Getränken. Aber da es sich um unsere Schule handelt, haben wir auch unsere Grenzen und Geheimnisse...



Abbildung 14 – Olívio Dutra (PT), gewählter Bürgermeister von Porto Alegre
Quelle: Zero Hora, 16.Nov.1988

3.2. Ein neues Kollegium hält Einzug in die Schule

Ich begann meine Arbeit im Städtischen Unterrichtsnetz, genauer gesagt in der Schule Aramy Silva, im März 1989,⁴⁶ gemeinsam mit anderen Lehrerinnen, die ebenfalls eingestellt wurden.⁴⁷ Wir alle sollten die ersten Klassen unterrichten,⁴⁸ mit 20 wöchentlichen Arbeitsstunden. Wir alle hatten damals schon Unterrichtserfahrung im Bundesstaatlichen Unterrichtsnetz und hatten die wichtigsten Kämpfe für Erziehung und Bildung im Bundesstaat Rio Grande do Sul (1977/87) miterlebt, als wir aktiv am Zentrum der Lehrer des Bundesstaats Rio Grande do Sul (CPERS) teilnahmen, unserer Gewerkschaft. Wir sahen, wie einige unserer Leitsprüche im städtischen Bildungsnetz von Porto Alegre unter der Regierung der Volksfront Realität wurden.

Wir nahmen unsere Arbeit im nachmittäglichen Unterrichtsturnus auf, fünf Tage pro Woche, vier Stunden pro Tag und in allen für den Jahrgang geforderten Fächern.⁴⁹ Zu jener Zeit hatten wir wöchentlich eine Sitzung von eineinhalb Stunden mit festgelegten Tagesordnungen, die administrative und pädagogische Aspekte umfassten, wobei die letzteren vorrangig waren. Im Laufe dieses ersten Jahres bildeten wir eine Studiengruppe zum Konstruktivismus; dies war ein Thema, das die Verwaltung der Sekretärin Esther Grossi dem gesamten Städtischen Unterrichtsnetz empfahl. Die Texte, die in dieser Gruppe diskutiert wurden, meist von uns selbst ausgewählt, behandelten Fragen der Bewertung, Alphabetisierung und Autonomie⁵⁰.

⁴⁶ Olívio Dutra war der erste Bürgermeister Porto Alegres, der von der Arbeiterpartei gewählt wurde. Wir begannen unsere Arbeit im Städtischen Unterrichtsnetz während des ersten Jahres seines Mandats. Im selben Zeitraum wurde der erste Präsident Brasiliens nach der Militärdiktatur gewählt, Fernando Collor de Mello (Partei des Nationalen Wiederaufbaus), der im zweiten Wahlgang Luis Inácio Lula da Silva (PT) besiegte.

⁴⁷ Der Eintritt der Lehrer in das Städtische Unterrichtsnetz Porto Alegres vollzieht sich über einen öffentlich ausgeschriebenen Bewerbungsprozess (*concurso público*).

⁴⁸ Vg. Struktur des Unterrichts nach Klassen, siehe Anhang 3.

⁴⁹ Im Bundesstaat Rio Grande do Sul wird diese Funktion als *professor unidocente* bezeichnet: ein Lehrer unterrichtet alle Fächer zwischen der 1. und 4. Klasse. Dieser Lehrer wird in anderen Regionen Brasiliens auch als *professor ambivalente* bezeichnet.

⁵⁰ Einige der studierten Texte stammten aus den Büchern von Emília Ferreiro und Constance Kamii (Vg. FERREIRO e TEBEROSK 1985; FERREIRO 1990; KAMII 1988). Der Text *A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget* von Constance Kamii (1988) diskutiert die *Heteronomie* – die Steuerung durch andere – und die *Autonomie* – die Steuerung durch einen selbst – , was nicht gleichzusetzen ist mit vollständiger Freiheit. „Die Autonomie bedeutet eine Betrachtung der Fakten, die zur Entscheidung beitragen, wie man am besten für alle handelt. Moralisches Handeln kann nicht existieren, wenn man nur den eigenen Standpunkt betrachtet“ (S. 108). Später beschäftigten wir uns ebenfalls mit einigen Texten, die das Sekretariat selbst in der Zeitschrift *Paixão de Aprender* Nr. 1 u. Nr. 2 (SMED 1991, 1992) veröffentlichte: FERNANDEZ, 1991, 1992; DOTTI 1991; PAIN 1992.

Darüber hinaus plante das nachmittags tätige Kollegium der ersten Klassen in kleinen Gruppen, nach Klassen geordnet, die Arbeit im Klassenzimmer. Monatlich empfing die Gruppe der Lehrerinnen der 1. Klasse eine Expertin von SMED. Parallel zu diesen Studien bildeten sich kleine unabhängige Gruppen, um Vygotsky und Demokratie in der Schule zu diskutieren. Wir tauschten Texte aus und diskutierten in den knapp bemessenen Zeiträumen, die uns zur Verfügung standen: in den Pausen, in den Zeiträumen zwischen verschiedenen Aktivitäten und beim Verlassen der Schule⁵¹.

Am Ende jenes Jahres (1989) fand die Wahl zur Schulleitung statt. Zu diesem Anlass wurde die Leitung durch das Kollegiat gewählt, das mehrteilig aus Lehrern bestand, was die Teilhabe der Gemeinde und der anderen Angestellten einschränkte⁵²; dennoch stellte dies bereits eine Innovation in der Verwaltung der städtischen Schulen dar. Bei dieser Wahl kandidierten zwei Kandidatinnen, die in gewisser Weise die beiden Gruppen der Schule repräsentierten: die Lehrerinnen des Lehrplans nach Aktivität (CAT), die die 1. bis 4. Klassen unterrichteten, und die Lehrer der 5. Klasse, die nach Fach eingeteilt waren. Zwischen beiden Gruppen gab es keine feindliche Haltung, ihre Unterschiede lagen hauptsächlich in der Organisation des Unterrichts und in der Leitung ihrer Arbeit. Es kam nicht zu einem täglichen Treffen der Lehrer, denn ihre Arbeitszeiten waren verschieden (vor- bzw. nachmittags). Anders als die Lehrer des CAT arbeiteten die Lehrer der höheren Schuljahre, die nach Fach eingeteilt waren, vier Tage pro Woche, und nur wenige von ihnen waren Männer. Selten kam es zu einem Treffen der Gesamtheit der Lehrer und nur wenige der Lehrerinnen arbeiteten zu beiden Unterrichtsturni; all dies führte zu einer Distanzierung der beiden Gruppen voneinander.

Das Jahr 1990 begannen wir mit einer Schulleitung⁵³, die sich sehr für die pädagogische Praxis und für Neuerungen einsetzte. Der Wille zum Lernen, um das

⁵¹ Gemeinsam mit den Lehrerinnen Marlene Ávila und Marília Martins studierte ich Vygotskys Werke *Die gesellschaftliche Bildung des Bewusstseins (A formação social da mente, 1989a)* und *Denken und Sprechen (Pensamento e Linguagem, 1998b)*. Jahre später absolvierte die Lehrerin Marlene ihren Master in Pädagogik mit Bezug auf Vygotskij. Mit der Lehrerin Jacqueline da Rosa studierten wir Texte über Demokratie, kollektive Entscheidungsfindung und schulische Verwaltung: BETTO 1991; BUARQUE 1992; FREIRE 1991; GENRO 1991 (Vgl. SMED 1995b)

⁵² Kollegiat – Zu jener Zeit wurde die Wahl des Direktors und des Vizedirektors einer städtischen Schule von Porto Alegre vom Schulrat durchgeführt. Er setzte sich mehrheitlich aus Lehrern zusammen – zehn Lehrer, ein weiterer Angestellter der Schule, ein Elternteil der Schüler. Dadurch lag die Entscheidungsmacht bei den Lehrern.

⁵³ Es wurden folgende Lehrerinnen gewählt: Maria de Lourdes Machado Panatieri, Direktorin, und Cláudia Bernadete Frühauf Penz, Vizedirektorin.

pädagogische Handeln besser zu verstehen, führte Lehrerinnen (die sich zum damaligen Zeitpunkt im Postgraduiertenstudium befanden) dazu, in der Universität Studienpartnerschaften zu suchen. Daher bildeten wir eine Forschungsgruppe über die *schulische Arbeit*, die von der Dozentin Ilza Jardim vom Fachbereich für Erziehungswissenschaften der Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS) koordiniert wurde und sich vierzehntägig nachmittags traf. Diese Gruppe verfolgte das Ziel, ihr Wissen über die schulische Arbeit in ihren verschiedenen Nuancen zu vertiefen und nach einer Perspektive zu suchen, um die Verwaltung mit der Lehre besser zu verbinden – ein schwerwiegendes Problem in den Schulen. Wie wir später sehen werden, findet dieselbe Debatte auch im Sekretariat für Erziehung und Bildung statt.

Bei den wöchentlichen Treffen setzten wir die Studien des vorherigen Jahres fort und trugen Erfahrungsberichte vor. Viele Lehrer stellten ihren Kollegen ihre im Klassenzimmer entwickelte Arbeit vor, tauschten Neuerungen und Fragen aus, was zu einer Stärkung der Gruppe führte und die Diskussionen bereicherte. Die Erfahrungsberichte zeigten, dass die Alphabetisierungslehrer basierend auf dem pädagogischen Konstruktivismus sich eher der Produktion von Texten (geschrieben und gesprochen) als isoliert gelehrt grammatikalischen Regeln und Aufgaben widmeten, die außerhalb eines Kontexts des Ausdrucks standen. Sie verwendeten differenzierte Materialien und Texte. Dieselbe Tendenz war auch in den drei folgenden Klassenstufen vorzufinden. Im Mathematikunterricht führten die Lehrerinnen viele Spiele durch und arbeiteten immer mit konkreten Materialien. In den höheren Klassenstufen war eine zunehmende Beschäftigung mit der Realität der Schüler wahrzunehmen; es wurde so gearbeitet, dass das Interesse für eine Kontextualisierung des Wissens geweckt werden sollte.

Bei unseren Debatten über den Konstruktivismus innerhalb der Schule mit allen Lehrerinnen der ersten Schuljahre war nur selten die Expertin von SMED anwesend. Falls die Expertin anwesend war, wurde die Lehrergruppe der ersten Schuljahre privilegiert. Unterdessen zeigte das

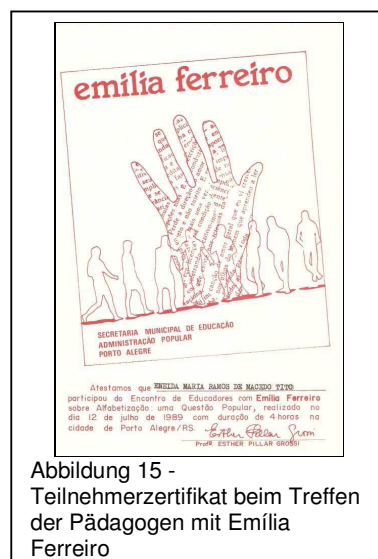


Abbildung 15 - Teilnehmerzertifikat beim Treffen der Pädagogen mit Emília Ferreiro

Kollektiv der Lehrer immer Präsenz bei den von SMED organisierten Treffen, bei denen dieses und andere Themen von Rednern vorgetragen wurden, wie von Emília Ferreiro und Paulo Freire.

Unter dieser Verwaltung wurden allmählich Resultate sichtbar: die Indizes der Schulabbrecher und Klassenwiederholer (siehe Tabelle 5) gingen zurück. Dennoch muss man die Prozentsätze für Bestehen und Nichtbestehen differenziert betrachten, da durch die Versetzungsgarantie zwischen dem 1. und 2. Schuljahr automatisch weniger Schüler sitzen blieben. Daher ist die Senkung der Schulabbrecherquote ein zuverlässigerer Indikator für die von den Schulen erlangten Fortschritte.

Tabelle 5 – Prozentsatz für Versetzung und Nichtversetzung

	1989	1990	1991	1992
versetzt	71	73	77	78
nicht versetzt	29	27	23	22

Quelle: Secretaria da EMEF Aramy Silva

Tabelle 6 – Schulabbruchquote

1989	1990	1991	1992
9,0	7,1	7,1	5,2

Quelle: Secretaria da EMEF Aramy Silva

3.3. Erweiterung der Schule um drei Jahrgänge - Komplettierung der Elementarbildung

Trotz dem Alter der Schule – die immerhin schon 34 Jahre in Betrieb war – funktionierte sie bis zum damaligen Zeitpunkt nur von der 1. bis 5. Klasse, was die Schüler dazu zwang, eine andere Schule zu suchen, um die Elementarbildung abzuschließen, was der Gemeinde missfiel. Das Projekt der Umwandlung in eine Schule für den gesamten Elementarunterricht konkretisierte sich 1990 durch die Einführung der 6. Klasse und in der Folge wurde Jahr für Jahr eine weitere Klasse hinzugefügt, bis der Prozess im Jahr 1992 abgeschlossen war. Bei der Erlangung dieses neuen Status erhielt die Schule eine neue Schulordnung, die nun spezifisch für die komplette Elementarbildung war.

Die Schulordnung ist das Dokument, das die Normen zur Regulierung der

Aktivitäten in den schulischen Einrichtungen festlegt. Als normatives administratives Dokument gründet sie auf den Prinzipien und Leitlinien des pädagogischen Projekts der Schule, auf der allgemeinen Gesetzgebung des Landes und im Speziellen auf der Gesetzgebung für Erziehung und Bildung. Sie tritt rechtlich erst am ersten Tag des Jahres nach ihrer Ausarbeitung oder Modifizierung in Kraft, was „die notwendige Zeit zur Reflexion schafft, wodurch verhindert wird, dass es zu einer Vielzahl von Änderungen in der schulischen Leitung binnen kurzer Zeit kommt, die häufig planlos durchgeführt werden“ (ESTADO RIO GRANDE DO SUL 2005, S. 1).

In erster Instanz fällt den Sekretariaten für Erziehung und Bildung die Aufgabe zu, die Musterschulordnung zu erarbeiten, die dann im städtischen Unterrichtssystem von den Schulen umgesetzt wird; in Kraft tritt die Ordnung durch die Bestätigung durch den Bildungsrat des jeweiligen Systems.⁵⁴ „Das Städtische Unterrichtsnetzwerk von Porto Alegre wies als rechtliches Statut die Schulordnung aus den 70er Jahren auf, die die Exklusion durch Sitzenbleiben, durch disziplinarische Bestrafung und durch selektive und klassifizierende Bewertungen legitimierte“ (AZEVEDO 2004, S. 244). Unterdessen gibt es auf Seiten der Schule die Möglichkeit, die Musterschulordnung anzuwenden oder nicht. Um diese Ordnung besser anzupassen, kann die Schule sie im Einklang mit ihrem pädagogischen Projekt und ihrem spezifischen Kontext in Anerkennung ihrer Autonomie entwickeln. Diese individualisierte Schulordnung muss dem Bildungsrat des betreffenden Unterrichtssystems vorgelegt werden. Die individualisierte Ordnung kann Änderungen bei der Organisation der Schule, die aus einem andersartigen pädagogischen Projekt stammen, einen neuen Bewertungsprozess des Unterrichts

⁵⁴ Das Bildungsrahmengesetz legt im achten Artikel fest, dass „der Bund, die Bundesstaaten, der Regierungsdistrikt und die Städte in Zusammenarbeit die jeweiligen Unterrichtssysteme planen“. Im ersten Absatz des elften Artikel wird festgeschrieben, dass den Städten die Pflicht zukommt, „die offiziellen Organe und Institutionen ihres Unterrichtssystems zu steuern, zu unterhalten und zu entwickeln und sie dabei in die Bildungspolitik und -pläne des Bundes und der Bundesstaaten zu integrieren“ (AZEVEDO 2004, S. 164, Anmerkung 59). Somit werden alle Schulen – öffentliche bundesstaatliche und städtische sowie private Schulen – vom Bundesstaatlichen Rat für Erziehung und Bildung oder vom Städtischen Rat für Erziehung und Bildung (falls dieser im konkreten Fall existiert) reguliert. Zur damaligen Zeit gehörten die städtischen Schulen dem bundesstaatlichen Bildungssystem an, hatten also eine Leitung, die in Verbindung stand zum Sekretariat für Erziehung und Bildung des Bundesstaats; dem Bundesstaatlichen Raat für Erziehung und Bildung fiel also die Verantwortung zu, die Schulen zu genehmigen. Erst 1998 wurde der Städtische Rat für Erziehung und Bildung eingeführt (Lei Municipal n° 8.198), wodurch ein städtisches Unterrichtssystem geschaffen wurde, das auf dem oben zitierten LDB basierte. „Der Städtische Rat für Erziehung und Bildung (CME) hatte spielte bei dem Entwurf der Schule des Citoyen eine aktive Rolle, in der er Vorschläge machen konnte. Er nahm deren normative und rechtliche Dimension an, immer mit einer Verpflichtung für eine Umsetzung von Neuerungen“ (AZEVEDO 2004, S. 165, Anmerkung 60).

oder neue Beziehungen zur Schulgemeinde beinhalten – immer im Einklang mit den geltenden Gesetzen.

Somit implizierte die Erweiterung des Unterrichtsumfangs der Schule Aramy Silva eine neue Schulordnung, die die Bildungsgesetze berücksichtigen musste. Die neue Ordnung hätte entweder die Musterschulordnung des Sekretariats für Erziehung und Bildung des Bundesstaats (unterteilt in eine hierarchische Struktur und ein klassifizierendes Bewertungssystem) sein können, oder wir hätten die Gelegenheit nutzen können, eine spezifische Schulordnung für die Schule vorzulegen. Darin bestand unsere Herausforderung 1991: eine eigene Schulordnung auszuarbeiten, die bereits Änderungen enthielt, die unsere Diskussionen über das Projekt der Schule reflektierten.

Wir konzentrierten unsere Bemühungen auf das Studium von Ordnungen von Schulen, die bereits ein eigenes Projekt hatten und fokussierten die Diskussion auf das Bewertungssystem, die Achillesferse unseres Antrags, denn es gab einen starken Widerspruch zwischen der Diskussion und der klassifizierenden, autoritären Bewertungspraxis einiger Lehrer – was unsere eigene Geschichte als Schüler und Lehrer widerspiegelte (HOFFMANN 1991).

Viele Jahre lang war die Bewertung von den Lehrern angewandt worden, um den Alltag im Klassenzimmer auf autoritäre Weise zu regeln. Ohne die Teilnahme der Schüler an der Anerkennung ihres eigenen Lernens war jegliche Möglichkeit des Konflikts oder Protests durch das System der Bewertung, Bestrafung (Tadel, Verweis, Sitzenbleiben) oder Belohnung (Note, Versetzung zum Ende des Schuljahrs) unmöglich. Die Lehrer und die Schule selbst bestimmten somit auf diskriminierende Weise das Schicksal der Kinder und Jugendlichen und trugen zur Exklusion und zur „Selektivität des Unterrichts“ (SAUL 1988) bei.

Magda Soares (1988, S. 53) hebt hervor, dass:

[...] das Bewertungssystem unter dem Vorwand von Neutralität und Objektivität das Instrument *par excellence* ist, das dem Unterrichtssystem die Kontrolle der Bildungschancen seiner Schüler gibt und durch das soziale Ungleichheiten verschleiert werden: diese Ungleichheiten verdeckt das Bildungssystem unter der Phantasie der natürlichen Begabung und des individuell erlangten Werts. Seine Anwendung, wie sie in den meisten Ländern und insbesondere in den unterentwickelten Ländern erfolgt, verbessert die Chancen auf Bildung und soziale Gerechtigkeit nicht [...] ganz im Gegenteil, es schränkt sie ein und steuert sie in die Richtung, die der Beibehaltung der sozialen Hierarchie am gelegensten kommt.

Im Laufe des Jahres 1991 studierten wir mit der gesamten Schule das Thema der Bewertung unter der fachlichen Leitung der Professorin Jussara Hoffmann⁵⁵ von Faced/UFRGS. Wir erlebten den Widerspruch, eine neue Arbeitsweise im Klassenzimmer umzusetzen,⁵⁶ deren Resultate jedoch auf die traditionellste Weise zu registrieren. Die Gruppe der Alphabetisierungslehrerinnen beispielsweise begegnete diesem Paradox häufig: die Kinder des 1. Schuljahrs mussten in vier verschiedenen Wissensgebieten bewertet werden: Portugiesisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftskunde; dabei wurden sie mit Noten von eins bis zehn bewertet.⁵⁷ Wir setzten uns gegen die Praxis einiger Lehrer ein, Prüfungen und Tests nur in der Zeit unmittelbar vor den Treffen der Klassenräte⁵⁸ durchzuführen; ebenso setzten wir uns gegen Bewertungen ein, die rein quantitativer Natur waren. Vor allem versuchten wir inmitten all dieser Schwierigkeiten, das klassifizierende und selektive Bewertungsparadigma durch emanzipatorische Bewertungspraktiken zu überwinden, die die Schüler in ihrer Gesamtheit und Vielfalt schätzten.

Die Professorin Jussara Hoffmann nahm an unseren Treffen innerhalb unterschiedlicher Turni teil und hin und wieder auch samstags morgens, wenn sich das gesamte Kollegium traf. Wir debattierten, wie man ein neues Bewertungssystem entwerfen könnte, das sich den Bewertungskriterien der Musterschulordnung widersetzen und unseren Vorstellungen entsprechen würde.

Das erste Jahr der Teilnahme der Beraterin trug zur Ausarbeitung des

⁵⁵ Jussara Hoffmann ist Expertin beim Thema Bewertung. Ihre Publikationen zum Thema umfassen: *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista* (1991); *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade* (1993); *Avaliar para promover: as setas do caminho* (2001). In einem ihrer Werke liefert sie sogar pädagogische Beispiele aus den Klassenzimmern der Schule Aramy Silva, die ihr von den Lehrerinnen bei den Diskussionen über Bewertung vorgetragen wurden.

⁵⁶ Im 4. Kapitel werden einige Situationen aus dem Klassenzimmer dargestellt, die diese neuartige Arbeitsweise belegen, die zum damaligen Zeitpunkt bereits umgesetzt wurden.

⁵⁷ Im Gegensatz zu der Mehrheit meiner Lehrerkolleginnen hatte ich seit dem Beginn meiner Karriere (1976) die Gelegenheit, nur in Schulen mit differenzierten Bewertungssystemen zu arbeiten, in denen die Schüler in ihrer Gesamtheit betrachtet wurden – besonders die Schüler der ersten Schuljahre: Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha (Lernniveaus); Colégio Anchieta (schriftliche Beurteilung); E. E. Miguel Tostes/FEBEM (Lernniveau). Es war für mich immer unmöglich, die Schüler nur aufgrund von Momentaufnahmen zu bewerten.

⁵⁸ Der Klassenrat trifft sich einmal im Semester oder Trimester (je nach Unterrichtsform der Schule). Dabei diskutieren Lehrer, Aufseher, Betreuer, Schulleitung und Schüler (falls es sich um einen partizipativen Klassenrat handelt), über den Lernfortschritt der Schüler. Im Klassenrat soll es darum gehen, die Fortschritte und Schwierigkeiten der Schüler und der Klassen als Ganzes zu debattieren und gemeinsam Strategien der Umformulierung schulischer Praktiken zu entwickeln, um diese Schwierigkeiten zu überwinden; es soll weniger darum gehen, ob ein bestimmter Schüler versetzt wird oder nicht (Entscheidung des letzten Klassenrats des Jahres).

Schulordnungsprojekts bei; im zweiten Jahr (1992) vertieften wir die Fragen und debattierten über unser pädagogisches Handeln. Am Ende des ersten Jahres (1991) reichten wir den Antrag unserer individualisierten Schulordnung beim Bundesstaatlichen Rat für Erziehung und Bildung ein, woraufhin diese mit ihren Neuerungen in der Bewertung und mit ihren Veränderungen für die Sektoren und Dienstleistungen genehmigt wurde.

Das Bewertungssystem wurde in der folgenden Ordnung wie folgt festgelegt: schriftliche Beurteilung für die 1. bis 3. Klassen; schriftliche Beurteilung und Konzept für die 4. Klassen; Noten für die 5. bis 8. Klassen. Diese Veränderung machte an sich noch keinen großen Unterschied, da ein solches Dokument allein unsere Praxis noch nicht verändert. Der Unterschied wurde gemacht durch die Diskussionen in der Schule, an denen sich die gesamte Gruppe der Lehrer, vor allem die der 5. bis 8. Klassen – die Fachlehrer – rege beteiligten. Selbst wenn sie weiterhin ihre Schüler per Note beurteilen mussten, lag der Fokus auf dem Kampf gegen eine Bewertung, die nur auf einer einzigen Prüfung basierte, die zudem häufig einen Tag vor dem Klassenrat durchgeführt wurde. Stattdessen wurde die Notwendigkeit besprochen, die Schüler täglich und systematisch zu beurteilen, auf Grundlage von verschiedenen Aufgaben im Laufe des Halbjahrs. Jegliche innerhalb des Klassenraums entwickelte Arbeit sollte dabei miteinbezogen werden. Wir akzeptierten nicht mehr die „messbare Bewertung“, den Schüler, der „mit einem Lineal vermessen wird, zwei Millimeter hierhin, zwei Millimeter dorthin, die ihre Bewertung und häufig ihr Leben definieren“⁵⁹.

Unseren Jugendlichen ist dies sehr bewusst:

Die Bewertung ist nicht dasselbe wie eine Note. Die Schüler sollten nicht mit einer einfachen Note bewertet werden, sondern vielmehr durch das, was sie in einem gesamten Jahr geleistet und produziert haben. (**Marcus Vinícius**)

Ich finde es nicht gerecht, aufgrund einer Zehntelstelle auf- oder abzurunden. Ein ganzes Jahr lang schuftet man für eine zehn oder eine sieben oder eine acht, um am Ende nach einer Zehntelstelle bewertet zu werden. Das ist unfair! (**Fabricao**)

Unsere Debatte beschränkte sich nicht nur auf die Bewertung; unsere Schule wimmelte von Beratern aus anderen Bereichen. Zur selben Zeit war auch der Psychologe César Anchante anwesend, Berater des Sekretariats für Erziehung und

⁵⁹ Aussage einer Lehrerin Gioconda Berlese de Matos Dourado bei der Sitzung zur Definition der Bewertungskriterien (1991).

Bildung für institutionelle Fragen. Er richtete seine Aufmerksamkeit auf die Leitung der Schule, auf deren Verhältnis zu den Lehrern und überprüfte die politisch-administrativ-pädagogische Struktur der Schule, damit diese sich verstärkt den Schülern, den geteilten Entscheidungen und dem Erhalt von Privilegien widmen konnte.

Durch ein Kollegium von Lehrern, das sich für die Definition einer hochqualitativen Bildung einsetzte, verstand die Schule Aramy Silva, dass ein Projekt einer öffentlichen Schule „Leben, Tragkraft und Kontinuität durch die Beziehungen gewinnt, die zum Unterrichtssystem, zur Universität und zur Gemeinde hergestellt werden“ (CENPEC 1994d, S. 16). In Eigeninitiative suchte die Schule nach verschiedenen Formen der Fortbildung und fand in der Universität die ideale Partnerin für die Debatte über Bildungspraxis im Elementarunterricht, ausgehend von theoretischen und praktischen Reflexionen.

Die Lehrerinnen des Bereichs Portugiesische Sprache und Literatur wurden bis zum Jahr 1993 von der Professorin Ana Zandwais (Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft/UFRGS) beraten. Die Lehrerinnen der ersten Schuljahre erhielten Beratung von der Schule für Anwendung/UFRGS, wodurch die Debatte über Alphabetisierung, mehrfaches Sitzenbleiben und Schuldisziplin erweitert wurde.

Das Lehrerkollegium der Schule Aramy Silva stellte sich immer die Herausforderung, für seine Praxis zu studieren und diese aufzuwerten, wodurch es die später während der zweiten Legislaturperiode der Volksregierung umgesetzte Bildungspolitik vorwegnahm. Die Lehrer „sahen sich als Subjekte ihrer Arbeit, fähig die Richtung der Erziehung und Bildung zu verändern“ (CENPEC 1994a, S. 17); sie übernahmen die Verantwortung (als Kollektiv und als Individuen) für die Durchführung des pädagogischen Prozesses und machten die Schule so zum Nährboden für ein neues Projekt. Ana Lúcia Freitas (2000) hob einige Jahre später, bei der Umsetzung des Projekts der *Schule des Citoyen*, die Gründe des Akts des Studierens hervor, der so wichtig ist für Lehrer, die die traditionelle Logik des Bildungssystems umkehren wollen:

Die Schule des Citoyen zielt darauf ab, eine neue Beziehung zum Wissen herzustellen, da die Suche der Theorie aus dem Bedürfnis der Reflexion einer kontextualisierten Praxis entsteht. Auf diese Weise hebt sich der Akt des Studierens als wichtiges Instrument der revolutionären Praxis hervor, denn in den Schulen verbreitet sich eine Kultur des Studierens als unterstützendes Element der pädagogischen Arbeit, die dafür einsteht, traditionell institutionalisierte und gewöhnlich nicht hinterfragte Praktiken zu überwinden. Das Studium stellt eine Möglichkeit dar, mit dem Neuen umzugehen, mit dem Anderen, das noch keine

fertigen Lösungen bereithält und die Entwicklung von Alternativen erfordert. Das Studium wird aufgenommen als eine Verpflichtung, die aus dem Glauben an die Möglichkeit der Konstruktion des Traums in der Wirklichkeit entsteht und daher untrennbar ist von der kritischen pädagogischen Praxis. (FREITAS, A. L. S. 2000, S. 7)



Abbildung 16 – Tarso Genro (PT), gewählter Bürgermeister von Porto Alegre – 2. Mandat
 Fonte: Zero Hora, 16.Nov,1992

Am Ende des Jahres 1992 stand eine neue Wahl in der Schule bevor, die wiederum vom Schulrat durchgeführt wurde. Diesmal wurde der Lehrer gewählt, der die Gruppe der morgens unterrichtenden Lehrer der höheren Klassen vertrat. Im gleichen Zeitraum gewann die Partei der Arbeiter ein weiteres Mandat mit Tarso Genro.

3.4. Die Suche nach Verbesserungen für das Schulgebäude: Entdeckung der Direkten Demokratie über den Haushalt (Orçamento Participativo)

Die Schule Aramy Silva wurde auf einem weitläufigen Gelände gebaut, das bepflanzt und hügelig war, an einer unbefestigten Straße lag und nur über ein offenes Kanalisationssystem verfügte. Darüber hinaus bestand die Schule aus Holzbauten, die ohne besondere Planung errichtet worden waren und sich in einem



Abbildung 17 – Decke der Klassenräume

miserablen Zustand befanden, sodass die gesamte Einrichtung eher wie ein Flickenteppich wirkte. Die Straße ohne Asphalt und Bürgersteig und das unebene



Abbildung 18 – Freigelegtes Fundament in dem Bereich der Erosion

Schulgelände verursachten viele Probleme, besonders wenn es regnete. Das Regenwasser floss von der Straße auf das Schulgelände und sammelte sich auf dem Schulhof, was zu Furchen auf der unüberdachten Fläche führte. Bei jedem Niederschlag kam das Säulenfundament der Pavillons mehr zum

Vorschein. Darüber hinaus hatten viele der Holzgebäude zerfallene Dächer und durchlöchernte Wände. Die Schüler erinnern sich an diesen Zustand der Schule: „Unser Unterricht fand in diesen Holzgebäuden mit Löchern im Dach statt“ (**Juliana**).

Die Schule war ziemlich dreckig. Selbst die Schüler, die gerne sauber zur Schule kommen wollten, wurden komplett schmutzig, weil die Schule in einem schlechten Zustand war, die Gebäude waren aus Holz. Ich erinnere mich sogar daran, dass der Pavillon dort, wo die Seitenwand war, ein Loch hatte. Wir spielten dort unter dem Loch, es war gefährlich. Sehr gefährlich! Denn dahinter lag der Keller der Schule... Es war super gefährlich. (**Douglas Fernando**)

Die Bedingungen der Straße der Schule bereiteten allen Sorge, sowohl den Angehörigen der Schule als auch den Einwohnern der Umgebung, wie **Douglas Fernando** berichtet: „es war sehr schlimm, denn es gab dort einen Graben; viele fielen hinein und es stank



fürchterlich, wirklich schlimm für die Leute, die hier wohnen“.

Diese Unzufriedenheit der gesamten Schulgemeinde (Schüler, Eltern, Angestellte und Lehrer) mit den Bedingungen der Schule entstand 1991. Auf sehr bescheidene Weise begannen die Diskussionen und die Suche nach Verbesserungen. Wir, die Lehrerinnen, nahmen die Rolle an, die Mayumi Lima für Veränderungen der Bedingungen von Schulgebäuden vorschlägt:

[...] es wäre notwendig, dass die Lehrer selbst als Arbeitnehmer und Beschäftigte der Schule verstehen, was angemessene schulische Räume sind, und diese auch fordern, denn diese Räume bilden die Grundbedingungen ihrer eigenen Arbeit und der ihrer Schüler; [...] es ist weiterhin notwendig, dass die Bevölkerung versteht, dass eine gute Schule mehr ist als eine Gruppe von wohlmeinenden Lehrern und dass die Stadt für sie gebaut und instand gehalten wird. (LIMA, M. S. 1989, S. 68)

Während des Jahres 1992 führte eine Gruppe der Schule verschiedene Besichtigungen gemeinsam mit bestimmten Sektoren von SMED durch – Gemeindethemen und Gebäudedienstleistungen. Wir besuchten einige Gelände in der Nähe der Schule⁶⁰. Zur damaligen Zeit hatte die *Direkte Demokratie über den Haushalt* bereits einen festen Platz in der Stadt, während wir jedoch von diesem Projekt noch kaum etwas wussten. Im Fernsehen sahen wir die Aufrufe zu den Sitzungen. Innerhalb des Schulkollegiums besprachen wir diese Neuheit der Stadt und ihre Möglichkeiten für die ärmeren Gemeinden. Wir waren sehr neugierig, hatten

⁶⁰ Zu jenem Zeitpunkt gehörte das Grundstück, auf dem die Schule gebaut war, nicht der Stadt. Es gehörte zum Besitz einer Bank, was der Stadt auch als Ausrede diente, nicht in sie zu investieren.

jedoch keine Ahnung davon, dass dieses Projekt auch als Rahmen zur Diskussion von Erziehung und Bildung (in der Tat von allen Themen, die für die Stadt relevant waren) dienen konnte.

Später, 1993, wurde SMED in die Schule eingeladen, um eine Liste mit Forderungen entgegenzunehmen, zu denen auch die Forderung eines neuen Gebäudes zählte. Laut dem damaligen Schuldirektor war dieses Treffen nur für die Gemeinde vorgesehen. Dies waren für ihn die Eltern aus dem Schulrat. Sehr zu seinem Verdruss nahm jedoch auch die Lehrergruppe, die sich zuvor an der Lösungssuche für ein neues Schulgebäude beteiligt hatte, am Treffen teil, denn unserer Meinung nach gehörten die Lehrer auch zur Schulgemeinde.

Diejenigen, die der demokratischen Bildung verpflichtet sind, sehen sich häufig in Konflikt mit dominanten Traditionen der Schule. Fast ständig sehen ihre Ideen und Anstrengungen sich konfrontiert sowohl mit denjenigen, die von den Ungleichheiten profitieren, als auch mit denjenigen, die mehr an der Effizienz und der hierarchischen Macht interessiert sind als an der schwierigen Arbeit, die Schulen von oben bis unten zu verbessern. (APPLE; BEANE 1997a, S. 25)

Der vom Sekretariat vorgegebene Weg, im Einklang mit dem Projekt der Stadt, bestand im Einreichen des Bauantrags für ein neues Gebäude beim Forum der *Direkten Demokratie über den Haushalt* unserer Region, Cristal. Paradoxer Weise war es die Gruppe der Lehrerinnen, die begann, an der *Direkten Demokratie über den Haushalt* teilzunehmen und die Forderungen für unsere Schule vorzutragen. Die Schulleitung arbeitete kaum mit und erschwerte die Verbreitung des Projekts und den Aufruf an die Bevölkerung zur Teilnahme. Jedes Mal wenn wir die Tagesordnung der Treffen der *Direkten Demokratie* verbreiten mussten und die Teilnahme aller an entscheidenden Versammlungen veranlassen mussten, weigerte sich die Schulleitung, Flyer zu verteilen und von Raum zu Raum zu gehen, um allen Bescheid zu sagen. Wir selbst befanden uns im Unterricht und konnten nicht in der Schule herumlaufen, um für die Treffen zu werben. Wir hatten dennoch Erfolg – durch die kleine Gruppe von Lehrerinnen, die an das Projekt glaubte und es unter ihren eigenen Schülern verbreitete. Das Misstrauen gegenüber dem Kollektiv und den partizipativen Aktionen war die Grundhaltung jener Schulverwaltung. „Diese Widersprüche und Spannungen heben die Tatsache hervor, dass die Umsetzung von Demokratie [die Teilnahme erfordert] immer einem Kampf gleichkommt“ (APPLE; BEANE 1997a, S. 19).

Glücklicher Weise gab es auch Menschen an der Schule, die an unsere Bemühungen um Neuerungen glaubten. Für diese Gruppe „bedeutet das Schulprojekt auch einen Raum, der von der Utopie derjenigen gefüllt werden soll, die die Realität der Dinge verändern wollen: die Menschen besser und die Gesellschaft gerechter machen wollen“ (CENPEC 1994s, S. 4).

Unser Debut im Forum für Direkte Demokratie über den Haushalt⁶¹ fand noch im selben Jahr (1993) statt. Zu jener Zeit tauchten wir ein in den komplexen Prozess der Teilhabe an der Stadt und knüpften engere Beziehungen zur Gemeinde der Schule. Wir präsentierten der Gemeinde der Region das Bedürfnis, ein neues Gebäude für die Schule zu bauen. Darüber hinaus begriffen wir, dass dieses Forum der richtige Ort war, um die Befestigung der Straße der Schule, Chico Pedro, zu fordern, die sich wie oben beschrieben in einem miserablen Zustand befand.

1994 hatten wir schon ein besseres Verständnis der Dynamik der *Direkten Demokratie*. Unsere Teilnahme am Forum begann Form anzunehmen und ermöglichte uns ein Verständnis des gesamten demokratischen Prozesses. Wir nahmen Führungsrollen ein und setzten unsere Forderungen immer weiter fort, während wir die Realität der Region immer besser kennen lernten und an der Formulierung anderer Anträge mitarbeiteten – insbesondere der Viertel unserer Schüler. Die Gemeinde Cristal, wie Adalberto Heck (2003, S. 9) bestätigt, organisierte sich auf solidarische Weise „im Rahmen der Direkten Demokratie über den Haushalt, mit dem Ziel, die Städtische Schule Army Silva neu zu bauen, die durch eine besondere Unsicherheit ihrer Gebäude und Anlagen gekennzeichnet war, die veraltet und verfallen waren“.

Die Mobilisierung der Schule im Jahr 1994 führte dazu, dass unsere Forderungen – ein neues Schulgebäude und Befestigung der Straße Chico Pedro – in den Investitionsplan für 1995 aufgenommen wurden. Wie sich **Fabrcício** erinnert: „Wir kamen langsam aus unseren Höhlen heraus. Da gab es plötzlich diese Direkte Demokratie über den Haushalt. Ich glaube, zuerst haben sie die Straße Chico Pedro gepflastert, dann kamen die Gebäude.“

⁶¹ Die Geschichte der Entwicklung dieser Schule im Rahmen der Direkten Demokratie über den Haushalt wird in Kapitel 6 unter dem Unterpunkt *Die Lehren der demokratischen Kultur im Szenario der direkten Demokratie über den Haushalt von Porto Alegre* geschildert.

3.5. Die neue Politik des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung (SMED)

Während die Schule sich um den Bau eines neuen Gebäudes und einen neuen Bildungsentwurf bemühte, suchte SMED während seiner zweiten Verwaltungsperiode in der Stadt nach einer Kohärenz zwischen dem Bildungsprojekt und der Volksregierung.

[...] die erste große Herausforderung bestand darin, dafür zu sorgen, dass das Bildungsprojekt die Leitprinzipien und Grundlagen der Volksverwaltung umsetzte. Es war notwendig, dass der Bildungssektor eine Politik vertrat, die mit den Konzeptionen der Volksregierung kohärent waren und interagierten. Dazu gehörte eine Radikalisierung der Demokratie, eine Demokratisierung und Entprivatisierung des Staats über eine intensive Teilhabe der Einwohner als Citoyens an der Formulierung, Genehmigung und Ausübung von Politik. (AZEVEDO 1999, S. 13)

Die hierarchische politisch-administrative Struktur – bestehend aus Machtzentren, die als ihr Hauptziel partizipative Aktionen, die eine demokratische und den Schülern zugewandte Bildungspolitik ausmachen, behinderten – stand im Zentrum der Aufmerksamkeit des Sekretariats für Erziehung und Bildung. Es war notwendig, die Verwaltung mit der schulischen Praxis in Einklang zu bringen, da „jede pädagogische Handlung eine administrative Dimension besitzt, ebenso wie jede administrative Handlung im Bildungssektor eine pädagogische Dimension besitzt. Der Bruch dieser Einheit führt zu einer fragmentierten Praxis“ (SMED 1994b, S.3). Es war ebenfalls notwendig, ...

[...] das städtische Bildungswesen in den demokratischen Fortschritt der Stadt zu integrieren und eine Bildungspolitik zu entwickeln, die das Staatskonzept der Volksregierung, das Konzept des emanzipatorischen Wissens und des demokratischen Wandels der Institutionen zum Ausdruck bringt. (AZEVEDO 1999, S. 14)

1993 führte die Leitung des Sekretariats für Erziehung und Bildung eine Verwaltungsreform durch, die von internen Diskussionen ausging und bei der sie Folgendes feststellte:

Es ist unbestreitbar, dass die Verfahren und die administrativen Organisationsformen von SMED nicht mehr den Ansprüchen der partizipativen Demokratie genügen, die sich an den Schulen entwickelt. Der Wandel unserer Schulen als Kollektive verlangt auch vom Sekretariat, dass es sich als solches organisiert. Dieses Verständnis weist auf die Notwendigkeit hin, die administrative Aktivität in den Dienst der Zielaktivität zu stellen: der Lehre. [...] es ist notwendig, horizontale administrative Räume zu schaffen, die Verwaltung und Lehre verbinden, da man zwischen beiden eine komplementäre Funktion feststellen kann. Dadurch kann man die Fragmentierung und Unterteilung dieser beiden Fronten überwinden und sie kompatibel mit der Politik der radikalen Demokratie

machen, die in den Schulen mehr und mehr umgesetzt wird und eine Kohärenz zwischen den Fronten herstellt unter dem Leitsatz: Schule des Citoyen – Lehren und Lernen durch Partizipation. (SMED 1994b, S. 2)

Es kam zu einem Bruch mit der traditionellen Ordnung, in der der Unterricht der Verwaltung untergeordnet war. Das Organigramm des Sekretariats wurde verändert und stellte einen Fortschritt für die Verwaltungspolitik dar. Die vorherige Fragmentierung wurde überwunden durch eine verbesserte Beziehung zwischen der Verwaltung einerseits und den Schulen und der Gemeinde andererseits.

Vor dieser Umstrukturierung war die Verwaltungsstruktur in verschiedene Abteilungen unterteilt: Abteilung für Schulbildung, Abteilung für frühkindliche Erziehung, Abteilung für Schülerfürsorge und Administrative Leitung. Diese Struktur, deren Abteilungen nicht in Verbindung miteinander standen (besonders was die Bereiche des Unterrichts und der Verwaltung angeht), bestand aus unabhängigen Machtzentren, die Tätigkeiten einer umfassenderen Politik blockierten. Die ursprünglichen Vorhaben, die Fragmentierung zu überwinden, trafen auf heftigen Widerstand und es kam zur politisch-administrativen Krise, die die Bedingungen schaffte für eine Bewertung der Struktur und Veränderungen. Der Prozess der administrativen Reform des Sekretariats ging „vom Verständnis aus, dass es notwendig war, die mittelbare Aktivität in den Dienst der unmittelbaren Aktivität, des Unterrichts zu stellen“ (AZEVEDO 1999, S. 16). Anstelle der Abteilungen wurden zwei Leitstellen geschaffen: eine für Unterricht, eine für Verwaltung, die auf demselben hierarchischen Niveau angesiedelt waren. „Alle Unterrichtsmodalitäten wurden von da an von der Unterrichtsleitstelle koordiniert, was die Einheit von Politik und entwickelten Projekten des Sekretariats in Zusammenarbeit mit den Schulen sicherte“ (AZEVEDO 1999, S. 16).

Das Sekretariat für Erziehung und Bildung wurde mit einem EDV-System ausgestattet, was eine allgemeine Umstrukturierung ermöglichte, und die Beraterstäbe für Recht, Planung, Gemeinde und Kommunikation und Veranstaltungen erhielten eine entscheidende Rolle bei der Planung und Globalisierung der Politik (AZEVEDO 2004). Einige der vielen Veränderungen beeinflussten die schulische Praxis direkt, wie wir im Folgenden sehen werden.

3.5.1. Beratungspolitik

Es wurden die Zentren für Institutionelle Projekte (NAIs) und der Multidisziplinäre Arbeitskreis gegründet, insgesamt sieben Gruppen, die in Verbindung standen mit den verschiedenen Regionen der Stadt. Einige beschäftigten sich mit institutionellen Fragen an den Schulen, während andere sich mit pädagogischen Fragestellungen auseinandersetzten. Später kam es zu einer Fusion zwischen NAI und dem Multidisziplinären Arbeitskreis, da man die Verwaltung einer Institution nicht länger von ihren pädagogischen Aspekten trennen konnte. Es kam zur Bildung der Zentren für Interdisziplinäre Projekte (die Abkürzung NAI wurde beibehalten); diese Zentren betrachteten die Schule als Ganzes und nahmen fast wöchentlich an den Bildungsräumen der Schule teil.

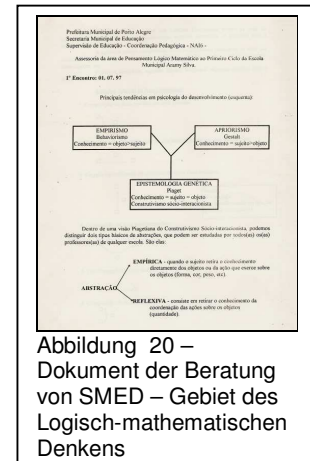


Abbildung 20 –
 Dokument der Beratung
 von SMED – Gebiet des
 Logisch-mathematischen
 Denkens

3.5.2. Bildungspolitik

Die Ausbildungspolitik ist in verschiedene zueinander komplementäre Aktionen gegliedert, die das Ziel erfüllen sollen, die Erfahrung und die ständige Neubildung inklusiver und radikal demokratischer Praktiken zu konsolidieren, um das Lernen für alle zu sichern“ (FREITAS, M. L. S. 2000, S. 8). Die Anforderungen an die theoretische Ausbildung wurden angesichts der Komplexität des Projekts einer Schule, die mit dem traditionellen Paradigma brach, immer größer. Darüber hinaus führte die Tatsache, dass sich die städtischen Schulen an der Peripherie der Stadt befanden und deren Schüler besonders von der gesellschaftlichen Krise und der Exklusion betroffen waren (AZEVEDO 1999), die Lehrer dazu, dass sie jeden Tag die Probleme der schlechten Lebensbedingungen ihrer Schüler miterlebten: prekäre Wohnbedingungen, schlechte medizinische Versorgung, mangelnde Familienstruktur, Gewalt, Arbeitslosigkeit, schlechte Ernährung, Drogenabhängigkeit, Kinder, die von ihren Eltern verlassen werden. Laut Tomaz Tadeu da Silva (1988, S. 11)...

[...] sind die Lehrer und Lehrerinnen der Kinder der Arbeiterschicht mitunter die einzigen Mitglieder anderer Schichten, die täglich Kontakt zu einigen der Fehlfunktionen haben, die aus der Logik der urbanen Ungleichheit einer abhängigen kapitalistischen Entwicklung entspringen.

Die Lehrer erfahren die materiellen Mängel ihrer Schüler aus erster Hand. Oft führt der gesunde Menschenverstand der Lehrer die Mehrzahl der Probleme aus dem Schulalltag – ausbleibender Lernerfolg, mangelnde Disziplin, mangelnde Motivation – auf die schlechten materiellen Lebensbedingungen der Familien ihrer Schüler zurück; häufig werden diese Familien dann weiterhin verdächtigt, auch moralischem und kulturellem Verfall ausgesetzt zu sein. Diese Gleichsetzung des materiellen Mangels mit einem Mangel an moralischen und kulturellen Werten ist jedoch falsch.

[...] während die materiellen Defizite oft zu negativen moralischen Urteilen der Lehrerinnen führen, sind sie nicht in der Lage, einige der spezifischen kulturellen Merkmale dieser Personen als realistische und adaptive Antworten auf Probleme des wirtschaftlichen Überlebens zu sehen. (SILVA, T. T. 1988, S. 8)

Angesichts dieses Kontexts ist es bei der Schaffung einer neuen Bildungspraxis, die der Realität der Schüler neue Bedeutungen zuweist und die verzerrte Sichtweise von Seiten einiger Lehrer in Angriff nimmt, besonders wichtig, durch das Studium die Theorie zu beherrschen, die eine solche Praxis inspiriert; ebenso wichtig ist es, immer wieder auf die Theorie zurückzugreifen, um diese neu zu schaffen (FREIRE 1983a; 1983b). Unter der Leitung des Beraterstabs von SMED wurde ein ständiger Ausbildungsprozess der Lehrer im Dienst und der anderen Segmente der Schulgemeinde vorgeschlagen, der dem Projekt eine stabile Grundlage und der Praxis in den Klassen Nachhaltigkeit verleihen würde. In Folge dieser Entscheidung nahm NAI an den wöchentlichen pädagogischen Treffen und an den kleinen Gruppen ebenso teil wie an den Fortbildungs- und Planungstagen. Oftmals waren es die Schulen selbst, die Fragestellungen auf die Tagesordnung setzten und sogar interne Seminare organisierten.

Mit Unterstützung des Sekretariats für Erziehung und Bildung organisierte die Schule Aramy Silva zwischen 1996 und 2001 viele Seminare mit der Teilnahme verschiedener Sprecher, von national bekannten Pädagogen bis hin zu Lehrern und Schülern der Schulen selbst. Je nach Thema nahmen nicht nur die Lehrer an diesen Treffen teil, sondern auch andere Angestellte, Eltern und Schüler. Es wurden auch Teilnahmezertifikate ausgegeben und Projekte vorgestellt. Diese Zertifizierung sollte

eine Bereicherung für den Lebenslauf und die Karriere der Lehrer sein⁶².

In der Entwicklung dieser Aus- und Fortbildungspolitik des Sekretariats wurde ein Veranstaltungsprogramm in verschiedenen Modalitäten umgesetzt: es gab zum Einen



Abbildung 21 - Teilnahme der Lehrer an den Seminaren von SMED und von der Schule

große Veranstaltungen für das gesamte Netz, zum Anderen regionale Treffen und Kurse.

Jedes Jahr wurden zwei große Veranstaltungen durchgeführt: ein Nationales Seminar zu Beginn des Schuljahrs (März) und ein Internationales Seminar zur Mitte des Jahres (Juli). Diese Seminare, an deren die meisten Pädagogen des Städtischen Unterrichtsnetzes (RME) teilnahmen, wurden zu einem Diskussionsraum für Problemstellungen der Pädagogik und beinhalteten sowohl Erfahrungsberichte aus der Klasse als auch wichtige theoretische Fragen, die international debattiert wurden.

Die Seminare bringen die aktuellsten pädagogischen Debatten und Forschungsschwerpunkte Brasiliens und der gesamten Welt in die Reichweite des Unterrichtsnetzes. Gleichzeitig ist das Nationale Seminar ein Raum des Zusammentreffens von Theorie und Praxis, bei dem unsere Lehrer ihre Praxis vorstellen, die sie im Netz entwickeln, und so mit Forschern verschiedenster Universitäten des Landes diese Projekte analysieren können. (AZEVEDO 1999, S. 26)



Abbildung 22 - Zertifikate der Internationalen und Nationalen Seminare

⁶² Bis zum damaligen Zeitpunkt erhielten Lehrer nur bei Seminaren und Sitzungen von SMED Zertifikate. Die Schule Aramy, die begriff, dass diese Art der Anerkennung wichtig sowohl für den Lebenslauf der Beteiligten sowie für die Karriere der Lehrer ist, ging ebenfalls dazu über, Zertifikate zu verleihen.

Auf diese Weise bildeten die Berichte der Lehrer, insbesondere von praktischen Projekten aus dem Klassenzimmer, bei den Nationalen und Internationalen Seminaren sowie den Regionalen Treffen, eine wichtige Weiterbildungsstrategie. „Die gemeinsame Reflexion über die Praxis treibt den Prozess der Fortbildung an“ (WEFFORT, M. F. 1996, S. 7). Jedoch stellt das Nachdenken und Sprechen über die Praxis ohne schriftliche Darlegung nur eine Stufe der Reflexion dar. Eine schriftliche Ausarbeitung der Reflexion markiert einen weiteren wichtigen Moment.

Der erste besteht in der Mündlichkeit und bietet keine Möglichkeit zur Überarbeitung; er verbleibt im Raum der Erinnerung. Der zweite erzwingt eine Distanzierung und enthüllt das Produkt des Denkens an sich; er ermöglicht ein Überprüfen, ein Korrigieren, ein Ausweiten des Denkens. [...] Die ausgearbeitete Reflexion webt das historische Gedächtnis des Subjekts und der Gruppe, der er angehört. (WEFFORT, M. F. 1996, S. 7)

Die dauerhafte Systematisierung der schriftlich ausgearbeiteten reflexiven Praxis wurde von einer Politik der Veröffentlichung in Büchern und Zeitschriften, die das Veranstaltungsprogramm begleitete, sehr gefördert. Diese Politik „führte nicht nur zur Publikation der Neuerungen akademischer Forschung; sie öffnete auch einen Raum für die Praxis und die theoretischen Reflexionen unserer Pädagogen, Fachleute und sogar Schüler“ (AZEVEDO 1999, S. 26). Die Publikationen wurden zu einer effizienten Form der Diskussion und Verbreitung des Projekts der *Schule des Citizen*.



Abbildung 23 – Ankündigung des Internationalen Seminars 1996
Quelle: Correio do Povo, sábado, 8.jun.1996

Die Debatten der großen Seminare wurden in Büchern und Zeitschriften – wie *Cadernos Pedagógicos* und *Paixão de Aprender* – festgehalten. Sie dienen als Zeugnis der Themen, die während der wachsenden Bewegung des Bildungsprojekts in all



Abbildung 24 – Titel der Veröffentlichungen von Caderno Pedagógico Nr. 18 und Paixão de Aprender Nr. 7

seiner Diversität entstanden.

All diese Veröffentlichungen erfüllen die wichtige Funktion der Wertschätzung des Wissens, das durch die Reflexion der kontextualisierten Praxis geschaffen wird, „indem sie Anreize für die Urheberschaft der Pädagogen als einen Prozess schaffen, in dem sich neue Wissensformen entwickeln und neue Problemstellungen als Herausforderungen für die befreierische Praxis angenommen werden“ (FREITAS, A. L. S. 2000, S. 9).

José Clóvis de Azevedo, Sekretär für Erziehung und Bildung, hält die Wichtigkeit der Entwicklung dieser neuen Urheberschaft der Lehrer fest, die im Dialog mit anderen Lehrern die Bildungspraxis immer wieder neu erschafft:

Unsere Erfahrung in der Bildung ist nicht nur eine weitere Formel, sondern ein Projekt, das gemeinsam mit anderen Menschen und deren Denkweisen, durch die Beziehungen innerhalb der Schule entsteht und dadurch Fortschritte bringt. Bedeutende und wertvolle Fortschritte. Einer dieser Fortschritte besteht darin, die Autoren hier zu sehen, die über ihre Erfahrungen mit Ihregleichen sprechen. Denn die Universität verfügt über viele bedeutende, komplexe akademische Texte. Die Universität denkt jedoch auch darüber nach, was sie denkt. Und ihr Lehrer denkt über euer Handeln nach und handelt nach eurem Denken. Was in unserem Unterrichtsnetz geschieht, ist in der Tat etwas Außergewöhnliches und zeigt, dass der Traum möglich ist, und dass wir nicht nur träumen können, sondern den Traum auch wahr werden lassen. (Azevedo nach NERY *et al*, 1998, S. 7)

So schrieben die Lehrer der Schule Aramy Silva, die von dieser Politik

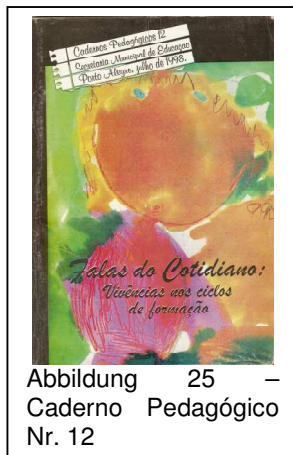


Abbildung 25 –
Caderno Pedagógico
Nr. 12

herausgefordert und vom pädagogischen Team der eigenen Schule angeregt wurden, über ihre Praxis. Die Ausgabe Nummer 12 der *Cadernos Pedagógicos* (SMED, 1998a) enthält mehrere Artikel von Lehrerinnen der Schule Aramy Silva⁶³. Die Texte handeln von verschiedenen Themen, vom Lernlabor über psychopädagogische Wissensquellen bis hin zu Identität, Alphabetisierung und Leistungsbeurteilung.

Es wurden auch Kurse und Seminare zu spezifischen Themen für kleine Gruppen gefördert, die nach Regionen durchgeführt wurden. Außerdem wurden in Zusammenarbeit mit den Schulräten Fortbildungstreffen für Eltern, Schüler und Angestellte angeboten (allerdings nicht in derselben Bandbreite).

Die Teilnahme von Eltern, Schülern und Angestellten an den Treffen der

⁶³ Diese und weitere Texte der Lehrer der Schule Aramy Silva werden auch in *Kapitel IV: Die Schule Aramy Silva – eine Schule für Staatsbürgerlichkeit* aufgegriffen, besonders in den Unterkapiteln *Klassenzimmer* und *Bewertung*.

Schulräte war sehr wichtig, während ihre Teilnahme an Treffen für die Lehre nicht von besonderer Bedeutung war. Die großen nationalen und internationalen Seminare waren für die gesamte Gemeinde offen und die Schulräte waren ebenfalls eingeladen, jedoch nahmen weniger Eltern und fast keine Schüler und Angestellten an diesen Seminaren teil. Es existiert noch keine Kultur der Teilnahme mit der Intention der Aneignung von Wissen, das laut allgemeiner Einschätzung nicht zum Kompetenzbereich der jeweiligen Person zählt. Es herrscht immer noch die Idee vor, dass die Seminare und Kurse sich exklusiv an Lehrer richten.

Als Mitglied des Schulrats nahm **Douglas Fernando** an Treffen der Schulräte und an Treffen und Seminaren teil, die für alle offen waren. Da die Zahl der Lehrer immer größer war als die der Schüler, verwirrte diese Erfahrung **Douglas**:

Ich habe ein Zertifikat eines Lehrerkongresses. Ich war der einzige Schüler, der dort war. Auf dem Zertifikat steht: [Douglas Fernando] nahm am Lehrerkongress teil. Das macht mich sehr glücklich! Ich bin Lehrer, ich habe am Lehrerkongress teilgenommen. (**Douglas Fernando**)

3.5.3. Personalpolitik

Zu Beginn der Volksregierung konnte man Schulen vorfinden, die einen Mangel an Lehrern, an Schulischem Überwachungsdienst (SSE) und Pädagogischem Beratungsdienst (SOE) aufwiesen und deren Bibliotheken aufgrund von Personalmangel geschlossen waren – während andere Schulen einen Überschuss an Lehrer in den angegebenen Bereichen aufwiesen. Gemeinsam mit den Leitungen der Schulen wurde angesichts dieser Schiefelage eine Personalpolitik entwickelt, die die Bereiche der Verwaltung und der Lehre noch mehr miteinander verknüpfte.

Die Schulen wurden nach Schülerzahl unterteilt in *kleine, mittlere, große* und *sehr große* Schulen. Jeder Kategorie wurde ein spezifischer Belegschaftsplan zugeteilt, der Lehraufgaben, andere Aufgaben und den Verwaltungssektor der Schulen umfasste. Diese Politik stellte einen Fortschritt dar, denn sie machte die Kriterien transparenter, teilte die Ressourcen effektiver ein und beseitigte Möglichkeiten der Diskriminierung oder des Lobbyismus bei der Ausstattung der Schulen. (AZEVEDO 1999 S. 25 – Hervorhebungen des Autors)

Diese Politik wurde im Laufe der Jahre in ständiger Debatte mit den Schulen und mit dem Projekt der *Schule des Citoyen*, das wichtige komplementäre Räume⁶⁴ pädagogischen Handelns schaffte, weiter verbessert. Die Prozesse dieser Veränderungen waren stets transparent. Die Schulleitungen erlebten keine

⁶⁴ Einige dieser Räume wurden bereits erwähnt: Progressionsklassen, Lernlabor, Integrations- und Ressourcenraum; andere werden später noch beschrieben.

Überraschungen mehr, wenn sie am Ende jedes Schuljahres an den Sitzungen mit dem Sektor für Personalwirtschaft von SMED über ihre Belegschaft für das nächste Jahr teilnahmen, denn die Kriterien waren klar definiert.

3.5.4. Politik der Dezentralisierung der Haushaltsmittel⁶⁵

Es herrscht eine große Diskrepanz zwischen der Zeit in der Schule und der Zeit in der Verwaltung des Sekretariats für Erziehung und Bildung. Die Langwierigkeit der Verwaltung bremst die pulsierende Entwicklung der Schule. Die aufbrausenden Diskussionen über die Umstrukturierung des Lehrplans in den Schulen werden hin und wieder durchkreuzt von Problemen des Materialmangels (AZEVEDO 1999). „Die Diskussion eines wichtigen Themas in der Schule, beispielsweise über Leistungsbeurteilung, kann nicht stattfinden, solange das Loch im Dach nicht repariert ist“ (SMED 1996a, S. 2).

Bis zu jenem Moment wurden die Schulen von einem zentralisierten Sektor der Stadtverwaltung in einem vereinheitlichten Prozess mit Materialien versorgt, wobei die Besonderheiten der einzelnen Schulen nicht berücksichtigt wurden. Je mehr die daraus resultierenden Probleme sichtbar wurden, desto mehr

⁶⁵ Seit Beginn der Volksregierung wurden schrittweise Strategien partizipativer Planung der Ressourcenanwendung in den verschiedenen Lehreinrichtungen auf Grundlage des Konzepts der Dezentralisierung der öffentlichen Regierungspolitik erarbeitet. Chronologie: 1989 – 1993: Vorschuss an Geldern – Die städtischen Schulen erhielten mit anderen Gebrauchsmaterialien und der Bereitstellung von Instandhaltungsdiensten auch Vorschüsse an finanziellen Mitteln auf den Namen des Schuldirektors, um dringende Ausgaben geringen finanziellen Umfangs zu tätigen. 1994: Grundausrüstung – Als Fortführung der vorhergehenden Prozesses wurde eine Liste mit Materialien erstellt, die häufig als Gesamtpaket angefordert wurden; dieses Paket nannte sich *kit básico* und wurde zweimal jährlich geliefert. Es stellte sich als inadäquat für die verschiedenen individuellen Bedürfnisse der Schulen heraus. 1995: Anpassung an die Nachfrage – Einige Anpassungen wurden getätigt, um die Liste mit Angaben zu Materialien und deren Mengen an die individuellen Bedürfnisse jeder Schule anzupassen. 1996: Schulkredit – Das System des Schulkredits wurde eingeführt, um Ressourcen auf differenzierte Weise gemäß den Eigenschaften jeder Schule drei Mal jährlich zu verteilen. Die Kriterien wurden gemeinsam mit den Schulleitungen und -räten definiert: die zu gewährenden Beträge wurden festgelegt nach der Schülerzahl, Modalität des Unterrichts, physischem Raum, Anzahl an Turni. Bei diesem Prozess gewann die Gemeinde das Recht, über die Anwendung der Ressourcen mitzuentcheiden; dennoch blieb die Ausführung zentralisiert. 1997: Überweisung der Mittel per alle drei Monate – Ende 1996 wurde von SMED das Dekret n° 11.6000 am 16.10.1996 erlassen, dass die Schulgemeinde, repräsentiert durch den Schulrat, dazu befähigt, die Ressourcen, die von der Stadtregierung Porto Alegres und von den Abkommen der Bundesregierung und Bundesstaatlichen Regierung überwiesen wurden, selbst zu verwalten. Sie erhielt ein eigenes Bankkonto, das auf die Stadtregierung ausgestellt war. 1998: Überweisung der Ressourcen an die Schulräte und an die Partizipative Planung – Ausgehend vom Dekret no° 11.952/98 und durch die Registrierung des Statuts des Schulrats im Notariat für Sonderregistrierungen bildete jede Städtische Lehrinstitution eine juristische Person; die Ressourcen wurden von da an gemeinsam von der Schulleitung und dem Präsident des Schulrats verwaltet, gemäß dem vom Schulrat genehmigten Plan, der von allen Schulsegmenten diskutiert wurde (SMED 1998b).

wurde die Alternative der Dezentralisierung der Mittel diskutiert, die kompatibel war mit der Politik der direkten Demokratie der Stadt, was ebenfalls einem lange existierenden Wunsch der Schulgemeinde entsprach: die Nutzer der Ressourcen sollten diese auch verwalten. Die Schulen gewinnen an Autonomie in der Verwaltung ihrer Bedürfnisse und „gewinnen dadurch an Effizienz und Flexibilität bei der Lösung ihrer Probleme und bei der Umsetzung ihrer Projekte“ (AZEVEDO 1998b, S. 5).

Vor dieser Änderung der Politik waren wir an die Lieferung von Materialien gebunden, die wir nicht brauchten und die häufig von zweifelhafter Qualität waren, denn die Distanz zwischen denjenigen, die die Beschaffungen tätigten und denjenigen, die die Materialien verwendeten, erlaubte eine Bewertung der Angemessenheit der Materialien nicht. Oftmals erhielten wir Buntstifte, die, sobald man sie verwenden wollte, in der Mitte durchbrachen. Einmal erhielten wir VHS-Kassetten von 120 Minuten Dauer zur Aufnahme von Filmen. Wir wussten nicht genau, wofür wir sie brauchten, aber entschieden uns, Kinderfilme auf sie zu kopieren – beim Kopieren stellten wir jedoch fest, dass die Kassetten nur 80 Minuten aufzeichneten. Wir beschwerten uns beim Beschaffungssektor, damit er entsprechende Vorkehrungen traf. Am Ende erhielten wir noch mehr Kassetten!

Nach der Umsetzung der *Überweisung von Mitteln pro Trimester* wurden die Beschaffungsprozesse einfacher. Wir kauften das, was wir wirklich brauchten, in einer besseren Qualität. Die Mittel, die den Schulen überwiesen wurden, sollten Reinigungsmittel ebenso umfassen wie Lehrmaterialien (Kreide, Scheren, Bücher etc.).

Mit der ersten Summe, die wir auf diese Weise 1996 erhielten, kauften wir einen Computer für das Sekretariat der Schule, das durch sein neues EDV-System zu einem der Referenz-Sekretariate von RME wurde. Eine andere Beschaffung mit bedeutenden Auswirkungen war die eines Kopiergeräts, das die Arbeit aller erleichterte – sowohl in der Verwaltung als auch im Unterricht. Einige Jahre später wurde ein noch besseres Kopiergerät beschafft⁶⁶.

⁶⁶ Die Bedeutung dieser Politik ist unbestreitbar. Die materiellen Bedingungen der Schulen verbesserten sich sehr. Allerdings wurde durch diesen Wandel auch eine zusätzliche Last für die Schulleitungen geschaffen. Die Überweisungen werden alle drei Monate getätigt; für jede Überweisung muss ein Kostenplan und, am Ende, eine Abrechnung erstellt werden. Der Plan der Ressourcenanwendung (PAR) sollte im Kollektiv erarbeitet werden, vom Schulrat genehmigt werden und von Repräsentanten aller Segmente der Schule unterzeichnet werden. Dasselbe gilt für die Abrechnung. Hierfür ist es notwendig, eine Kostenerhebung durchzuführen und für einige bestimmte Güter drei verschiedene Angebote zum Vergleich einzuholen und genau Buch zu führen (das

3.5.5. Demokratische Räume

Die Stadt als Ganzes setzte demokratische Prozesse zunehmend um. Zwei Gesetze wurden vom Stadtrat genehmigt und von der städtischen Exekutive sanktioniert, was zu großen Fortschritten bei der Konsolidierung der demokratischen Verwaltung der Schulen führte – die Schaffung der Schulräte⁶⁷ und die direkte Wahl der Schulleitung⁶⁸. Diese Gesetze schaffen neue Räume gemeinschaftlichen Handelns für die schulische Gemeinde – Eltern, Schüler, Angestellte und Lehrer – und Fortschritte, die die gesamten Bemühungen der Lehrer um Demokratie in den Schulen erfassen.

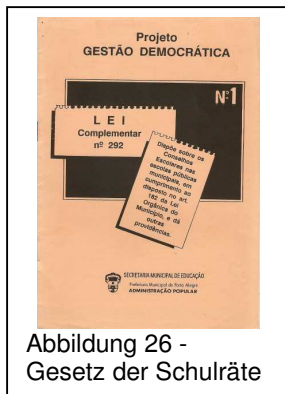


Abbildung 26 -
Gesetz der Schulräte

Schulräte⁶⁹ – Die Schulräte, bestehend aus Vertretern der vier Segmente, verfügen über eine beratende, beschlussfassende und kontrollierende Funktion, im Hinblick sowohl auf administrative als auch auf finanzielle und pädagogische Fragen der Schule. Der Schulrat setzt sich zusammen aus der Schulleitung (Direktor und Vizedirektor) und Beratern aus den Vertretungen der Eltern, Schüler, Angestellten und Lehrern, die von ihrer jeweiligen Gruppe für eine Amtszeit von zwei Jahren gewählt werden. Als höchstes

Organ der Schule trägt vor allem dieser Rat zur Dezentralisierung der Macht innerhalb der Schule bei.

Bankkonto sollte keinen Cent von der Abrechnung abweichen). Momentan wird viel über diese Arbeit diskutiert, die von der Schulleitung übernommen wurde; es existiert die Forderung, innerhalb des Lehrerkollegiums eine Person zu bestimmen, die einige Stunden ihrer Arbeitszeit nur für die Verwaltung dieser Mittel aufwendet.

⁶⁷ Gesetz der Schulräte – Das Gesetz 292 vom 15. Januar 1993, verfügt über die Schulräte an den öffentlichen städtischen Schulen in Erfüllung des Artikels 182 des Organischen Gesetzes der Stadt Porto Alegre.

⁶⁸ Das Gesetz der Direktwahl der Schulleitung – Gesetz 8.365 vom 18. November 1993 führte die Direktwahl für Direktoren und Vizedirektoren der öffentlichen städtischen Schulen ein und schaffte die Schulräte ab, wodurch die Gesetze 56.963/85 und 7.165/92 aufgehoben wurden.

⁶⁹ Auf der DVD1 – Anhang 2 befinden sich Ausschnitte des Programms Cidade Viva, durchgeführt von der Stadtverwaltung von Porto Alegre, wo die Schulräte als ein weiterer Fortschritt der Demokratie in der Stadt vorgestellt werden. In diesem Programm werden Vertreter des Schulrats der Schule Aramy Silva interviewt: eine Mutter, eine Angestellte und ein Schüler.

Dem Schulrat wurden unter der Koordinierung der Zentren für Interdisziplinäre Projekte (NAIs) stets Bildungsräume zugewiesen, damit sich seine Mitglieder, die keine Lehrer waren, das Wissen aneignen konnten, das zur Ausführung ihrer beratenden Funktion eines Kollektivs notwendig war, das für die Schule verantwortlich war.

Die Einrichtung der Schulräte allein garantiert noch keine demokratischen Entscheidungen. Es kann zum

Widerstand gegen die Entscheidungsteilung sowie zur Verteidigung einzelner Interessen kommen.

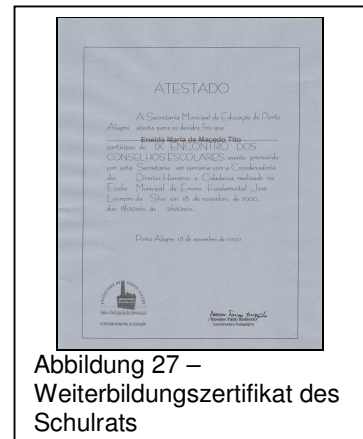


Abbildung 27 –
Weiterbildungszertifikat des
Schulrats

Die demokratische Teilhabe an der Entscheidungsfindung eröffnet gleichzeitig Möglichkeiten für antidemokratische Ideen wie [...] die Beibehaltung historischer Ungleichheiten im schulischen Leben. [...] Das „Recht auf Mitsprache“ wirft Fragen über die verschiedenen Sichtweisen über die zerbrechliche Gleichung auf, die die spezifischen Interessen im Hinblick auf das umfassendste „gemeinsame Gut“ der demokratischen Gemeinschaft im Gleichgewicht hält. (APPLE; BEANE 1997a, S. 18-19; S. 22)

Für die Lehrer und die Schulleitung bringt die Entscheidungsteilung mit der Gemeinde durch die demokratische Verwaltung „für die Schule dieselben Schwierigkeiten des demokratischen Zusammenlebens, die auch in der Gesellschaft präsent sind, die von autoritären Werten durchdrungen ist“ (CENPEC 1994b, S. 8).

Einige Lehrer, die daran gewöhnt sind, ihren Unterricht zwischen vier Wänden abzuhalten, verspüren keine Bereitschaft, ihren Raum mit dem Schulrat zu teilen. [...] Sie denken, dass die Eltern auf diese Weise ihre Arbeit beurteilen [...] und vergessen dabei, dass die rein pädagogische Funktion immer noch bei ihnen liegt, dass der Rat jedoch Alternativen vorschlagen kann, die ohne eine solche zusätzliche Perspektive von den Lehrern nicht wahrgenommen werden. [...] Einige Direktoren widersetzen sich auch den Schulräten, da sie ihre Autorität in Gefahr sehen; sie wollen weiterhin das letzte Wort haben. Andere um Rat zu Fragen und Entscheidungen zu teilen ist nicht leicht... (CENPEC 1994b, S. 16)

Es ist notwendig zu vermeiden, dass die Schulräte durch Kooptierung zu einem reinen Sprachrohr der Entscheidungen der Schulleitung und der Lehrer werden; ein Fehler, der zur Einschränkung der Demokratie in der gesamten Gesellschaft durch die Ideologie der Kompetenz durch den Diskurs führt, in dem „es niemanden gibt, der irgendjemand anderem irgendetwas an irgendeinem Ort und unter irgendwelchen Umständen sagen kann“ (CHAUI 2009, S. 1). Diejenigen, die verstehen, treffen Entscheidungen und sprechen, was die Schulleitung und die Lehrer zu Trägern...

[...] des *Kompetenzdiskurses* macht, demzufolge diejenigen, die über bestimmte Kenntnisse verfügen, das natürliche Recht besitzen, die anderen auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens zu befehligen; [...] dies erfolgt durch die Unterteilung in kompetente Spezialisten, die befehlen, und alle anderen, die Inkompetenten, die Befehle ausführen oder die Auswirkungen der Handlungen der Spezialisten akzeptieren. (CHAUI 2009, S. 18 – meine Hervorhebung)

Daher müssen wir, um die Schule wahrhaftig demokratisch zu gestalten, „fähig sein, neue gesellschaftliche und politische Subjekte wahrzunehmen und [...] den Diskurs der Gesellschaft anzunehmen, ohne ihn durch den Kompetenzdiskurs über die Gesellschaft und die Politik zu ersetzen“ (CHAUI 2009, S. 18).

Die demokratische Kultur wird im Raum der Schulräte erlernt – nicht durch Abstimmungen, sondern durch „Diskussionen, in denen alle sich einbringen können. Das rein formelle Funktionieren des Rats ist nicht der Hauptbeitrag der Teilhabe. Die Organisationskultur der Verhandlung von Bedeutungen bildet den Weg zur Verbesserung der Praxis“ (Santos Guerra nach BONAFÉ 1988, S. 7). Somit „entspringen die angemessenen Antworten zum Umgang mit verschiedenen Menschen und abweichenden Ideen dem Alltag. Teilhabe wird durch den Prozess des Teilhabens erlernt – nicht durch Vorhersagen und auch nicht dadurch, dass die Gruppe allein durch die Tatsache ihres Bestehens bereits über eine implizite Weisheit verfügt“ (CENPEC 1994b, S. 8).

Es ist ebenfalls wichtig zu verstehen, dass das Verhältnis zwischen partizipativer Verwaltung und pädagogischem Prozess im Zentrum der Diskussion über die Qualität der Bildung steht. Weiterhin ist es wichtig zu akzeptieren, dass, wenn alle Segmente der Schulgemeinde bei der Diskussion der politisch-administrativ-pädagogischen Aspekte der Schule anwesend sind, „beidseitige Lernsituationen geschaffen werden: einerseits erweitert die Schule ihre pädagogische Funktion nach außen, andererseits beeinflusst die Gemeinde das Schicksal der Schule“ (CENPEC 1994b, S. 9). Die Gemeinde beginnt besser wahrzunehmen, was eine gute Schule für ihre Kinder und Jugendlichen wäre und „die Schule lernt, Vorschläge anzuhören und Einflüsse zu akzeptieren“ (CENPEC 1994b, S. 9).

In diesem Szenario des Schulrats, in dem die Teilhabe und Entscheidungsfindung komplexe Prozesse sind, widersetzen sich die Lehrer der Teilung und die anderen Segmente kämpfen gegen Hindernisse, um sich Gehör zu

verschaffen und respektiert zu werden; wie die Jugendlichen⁷⁰, die sich Schwierigkeiten gegenüber sehen, wenn sie tatsächlich teilnehmen und als Entscheidungsträger akzeptiert werden wollen, wie **Juliana** festhält:

Der Rat war für uns sehr „erwachsen“. [...] Wir fühlten uns sehr gehemmt, während wir vor den Lehrern sprachen. Alle sprachen in dieser malerischen Lehrersprache und wir wussten nicht, wie wir verschiedene Dinge zum Ausdruck bringen könnten. [...] Einmal nahm zusätzlich noch Z. von SMED teil, wodurch wir uns noch gehemmt fühlten.

Die Hemmung und die Scham führen „uns dazu, die Meinungen der anderen zu bestätigen“. **Juliana** selbst zeigt einen alternativen Weg auf:

Es müsste einen anderen Ansatz für uns geben, nicht wahr? Jemanden, der sich zu uns setzt und sagt, wie die Dinge sind. Natürlich kostet das Zeit. Schüler werden mehr Zeit verlieren, mehr Stunden verpassen. Bevor so ein Treffen stattfindet, sollte es eine solche Zeit geben, um uns besser auf den Stand zu bringen, vielleicht sogar auf spielerische Weise – wir waren 12, 13 Jahre alt.

Dennoch nahm **Juliana** am Rat teil, da sie die Wichtigkeit ihrer Repräsentativität erkannte; sie hatte sich schließlich um die Stelle beworben. Die Schüler stimmten überein und brauchten jemanden, „sie brauchten eine Erklärung: wer sind diese Leute dort, die Abmessungen machen [Bau der Schule]? Warum wird kein Unterricht stattfinden? Was ist ein Brückentag [Zusätzlicher Ferientag zwischen Feiertag und Wochenende]?“ (**Juliana**)

Der Beitrag von Informationen über die Schule gemeinsam mit ihren Mitschülern brachte **Juliana** zur Teilnahme. Immer wenn sie sich mit Mitschülern der gesamten Schule traf, um Informationen auszutauschen, zu debattieren, Positionen über aktuelle Fragen im Rat zu definieren, „[...] war es eine tolle Erfahrung, denn wir trafen uns mit den anderen Schülern und sie waren offen für uns. Wir waren Schüler, wir waren Kameraden“ (**Juliana**).

Aus **Julianas** Kritik lässt sich der Mangel in der Arbeit der Ratsführung erkennen, besonders der Lehrerinnen des SOE, die Schüler zu betreuen und sie mit genaueren Erklärungen zu unterstützen.

Inmitten einiger Schwächen bestand ein wichtiger Aspekt der internen Demokratie der Schule Aramy Silva in den Versammlungen der verschiedenen

⁷⁰ Der französische Film *Die Klasse (Entre les murs)* zeigt auf sehr kontroverse Weise die mangelnde Vorbereitung der Lehrer auf die mit den Schülern geteilten Entscheidungsräume. Selbst wenn man mit den meisten dargestellten Aspekten nicht übereinstimmt, verdeutlicht der Film, wie sehr wir Erwachsenen die Verantwortung für diese Schüler übernehmen müssen, die lernen müssen, wie man teilnimmt, Ideen mitteilt und seinen Standpunkt verteidigt, ebenso wie wir selbst auch lernen müssen, teilzunehmen.

Segmente. Lehrer und Schulleitung halfen bei der Organisation und dem Aufruf, nahmen jedoch nur teil, wenn nach ihnen verlangt wurde. Die Eltern, Schüler und Angestellten der Schule Aramy Silva hatten immer Freiheit bei der Organisation ihrer eigenen Versammlungen.

Die Schulräte bieten auch Raum für Initiativen. In Zusammenarbeit mit einigen Eltern des Rats schuf Juliana auf der Suche nach mehr Beteiligung an schulischen Fragen die Zeitung „Fala Aramy“ („Sprich Aramy“), da „alle darüber Bescheid wissen sollten, was in der Schule und ihrer Gemeinde geschieht“ (**Juliana**).

Es gab vier Ausgaben von „Fala Aramy“ zwischen den Jahren 1998 und 1999, die an die gesamte Schule verteilt wurden – was auch die Gemeinde in der Umgebung miteinbezog, denn durch die Schüler wurde die Zeitung auch in andere Räume als die der Schule getragen. In diesen Ausgaben schlug die Zeitung einen Wettbewerb zur Namenswahl vor, verbreitete Informationen über die Wahlen zum Schulrat und zur Schulleitung und berichtete von Ereignissen in der Gemeinde. „Die Schüler nahmen auch rege Teil und steuerten ihre Meinung bei“ (**Juliana**), bei Lesetipps, Diskussionsthemen und interessanten Artikel.

[Die Zeitung] wurde immer von den Schülern selbst gemacht. Wir [Mutter aus dem Rat und Juliana] waren da, um die Zeitung zu bearbeiten, zu drucken und zu verteilen. Ich fand das toll. Und die Leute... ich weiß nicht, ob sie die Zeitung tatsächlich lasen. Ich freute mich zu sehen, dass sie die Zeitung annahmen. (**Juliana**)

Dies war eine weitere Aktivität des Schulrats, bei der seine Mitglieder alle Handlungsfreiheiten hatten. Natürlich beteiligten sich der Schulrat und die Schulleitung, gerade weil die Bekanntmachung und die Räume organisiert werden mussten, abgesehen vom gesamten Prozess, der die Aktivitäten im Klassenraum betrifft. Der Schulrat der Schule Aramy Silva respektierte stets das Recht der Vertreter der verschiedenen Segmente, sich für das Amt des Ratsvorsitzenden zur Wahl zu stellen. Es ist leicht, die Wahl eines Lehrers für dieses Amt vorzuschlagen – durch die Addition der Stimmen der Schulleitung und des Segments der Lehrer. Jemanden als Präsidenten zu haben, der sich nicht täglich in der Schule aufhält, wie zum Beispiel ein Elternteil, führt zu Schwierigkeiten – zum Beispiel Fragen bezüglich der Überweisung von Geldern: der Ratspräsident muss Kaufanträge gemeinsam mit der Schulleitung unterzeichnen.

In zwei Verwaltungen des untersuchten Zeitraums hatten Vertreter aus dem Segment der Eltern die Präsidentschaft inne. Diese Eltern waren sehr aktiv in

ihrer Arbeit. Während der ersten Verwaltung war eine Mutter eines Schülers Vorsitzende des Schulrats. Zu dieser Zeit befand sich die Schule im Bau und hatte gerade das System nach Bildungszyklen eingeführt. Diese Mutter trug viel zur Verbreitung und Klärung der physischen und pädagogischen Änderungen der Schule bei der Gemeinde bei; sie nahm sogar an Vorträgen in anderen Institutionen teil. Während der zweiten Regierungszeit war ein Vater von drei Schülern ebenfalls Präsident des Schulrats. Er fand die Schule bereits in einem besseren Zustand vor und mobilisierte gemeinsam mit der Schulleitung die übrigen Eltern des Rats sowie die gesamte Gemeinde, um eine Sporthalle über die *Direkte Demokratie über den Haushalt* der Stadt zu fordern. Der Antrag wurde in Teilen angenommen: die Schule erhielt drei Sportplätze, von denen einer überdacht war und eine Zuschauertribüne hatte.

Die Verwaltung des Schulrats unter der Präsidentschaft dieses Vaters war die aktivste im pädagogischen Bereich, aber auch im Raum der Stadt allgemein. Die Eltern nahmen am Kongress der Stadt und an Fortbildungsseminaren von SMED und der Schule teil – die hielten sogar Vorträge bei den Treffen der Schulräte, die vom Sekretariat für Erziehung und Bildung veranstaltet wurden. Sie forderten die Lehrer mit ihren Fragen und ihrer Kritik bezüglich der Lehre heraus.

Diese Elterngruppe war in der Schule ständig präsent, was zu einigen Unannehmlichkeiten führte. Einige Mütter wollten anstelle der Lehrerinnen unterrichten, die fehlten; der Präsident des Schulrats wollte die gesamte Korrespondenz der Schule lesen. Die Schulleitung erklärte, dass nur die Lehrer unterrichten könnten. Wenn die Mütter diese Rolle übernähmen, würde man eine irreguläre Situation schaffen, die noch keine Präzedenz in der Schule hatte. Sie hörte jedoch die Beschwerden und Vorschläge, woraufhin sie sich verpflichtete, nach angemesseneren Lösungen für die Klassen ohne Lehrer zu suchen. Ebenfalls wurde dem Präsidenten des Rats untersagt, die gesamte Korrespondenz der Schule zu lesen. Die Korrespondenz des Schulrats lief weiterhin über ihn und darüber hinaus würde er auch Zugang zu der Korrespondenz erhalten, die sich auf Themen beziehen, die im Rat debattiert wurden. Da der Präsident mit diesem Kompromiss nicht zufrieden war, wandte er sich ans Sekretariat, das die Position der Schulleitung bestätigte. Dies führte dazu, dass er seine Entlassung aus seinem Amt beantragte. Aus Sicht der Schule wurde das Recht des Schulrats auf Information nicht verletzt,

denn es gibt Dokumente, die sich auf funktionelle und private Themen beziehen und nicht allen zugänglich gemacht werden sollten. Es war notwendig zu verstehen, dass jeder Bereich der Schule, selbst durch die Vereinigung im Schulrat, unterschiedliche Funktionen ausübt. „Die Arbeit, die zur Organisation und zum Betrieb einer demokratischen Schule notwendig ist, ist anstrengend und voller Konflikte“ (APPLE; BEANE 1997a, S. 24); in diesem komplexem Prozess wurden wir alle ständig herausgefordert und wir lernten, dass sich die Demokratie über einen fortwährenden Dialog vollzieht, bei dem ständig neue Konflikte zu lösen sind.

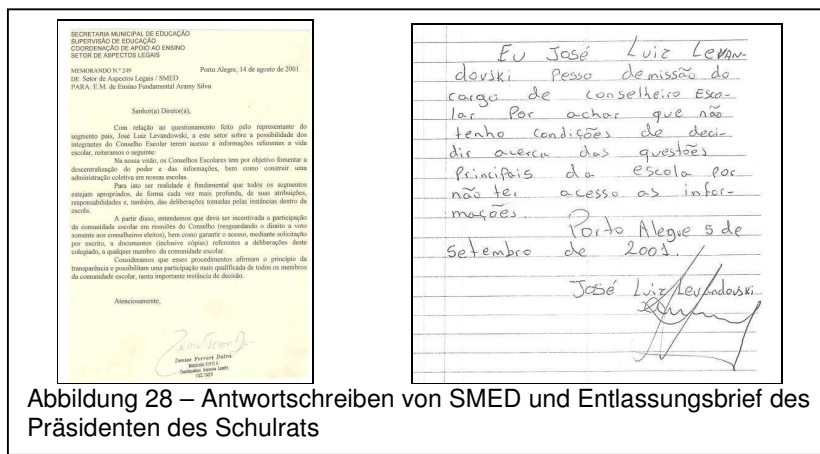


Abbildung 28 – Antwortschreiben von SMED und Entlassungsbrief des Präsidenten des Schulrats

In der Tat wollten wir alle das Beste für die Schule, wie **Douglas Fernando** bestätigt:

[Die Erfahrung im Schulrat] war super. Es war sehr gut, weil wir Ideen ausdrücken konnten, um die Schule zu verbessern. Wir setzten uns für Aramy ein das tue ich bis heute⁷¹. Wenn ich für Aramy in einen Krieg eintreten müsste, wäre ich sofort dabei. Das ist Aramy! Ich kann keine Liste meiner besten Momente in dieser Schule aufstellen, denn ich verbringe immer noch viel Zeit in dieser Schule. (Meine Hervorhebungen)

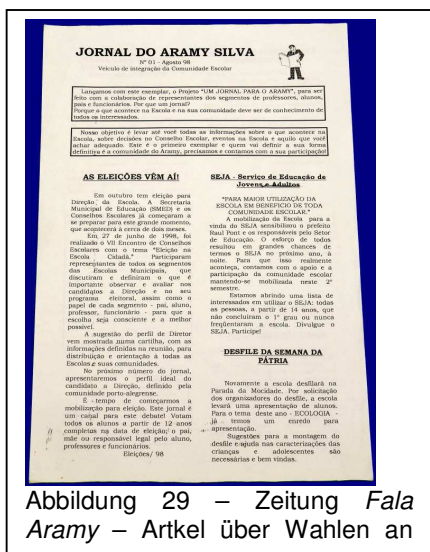


Abbildung 29 – Zeitung Fala Aramy – Artikel über Wahlen an

Direktwahl der Schulleitung – Die direkte und uninominale Wahl der Schulleitung für ein dreijähriges Mandat führte zur Abschaffung des Schulrats, der, da er fast nur aus Lehrern bestand, für die neue Verwaltung der Stadt keinen genügend demokratischen Raum darstellte: er würde nie den Willen von Angestellten, Eltern und vor allem der

⁷¹ **Douglas Fernando** hatte zum Zeitpunkt des Interviews noch Verbindungen zur Schule – nicht mehr als Schüler, sondern als Leiter der Tanzgruppe; außerdem stand er der Schule immer mit deiner Hilfe zur Verfügung. Er wohnt direkt gegenüber der Schule.

Schüler repräsentieren, deren Teilnahme erst gar nicht vorgesehen war. Das neue Gesetz erteilt Schülern über 10 Jahren, einem Elternteil oder Erziehungsberechtigten pro Familie, Mitgliedern des Kollegiums und öffentlichen Angestellten das Stimmrecht. Durch die Erweiterung des Stimmrechts auf alle Segmente der Schule in paritätischer Form (50% Lehrer und Angestellte und 50% Eltern und Schüler) wird ein neues Machtverhältnis zwischen diesen Segmenten geschaffen. All diese Aspekte der Bildungspolitik der Stadt zielten als fester Bestandteil der Demokratisierung der Verwaltung darauf ab, die Schulen in die demokratische Entwicklung der Stadt zu integrieren. Die Konzeption des Staats sollte somit mit dem emanzipatorischen Wissen verknüpft werden.

Kongress zur Schulverfassung – Das Städtische Sekretariat für Erziehung und Bildung brachte das Projekt zur Schulverfassung auf den Weg und setzte dadurch seine Politik der Untrennbarkeit von demokratischer Verwaltung und Unterrichtsqualität fort. Gemeinsam mit den Städtischen Schulen und ihren Schulräten sollten die Leitprinzipien zur Herausbildung einer neuen demokratischen und qualitativ hochwertigen Schule erarbeitet werden. Dies stellte die Schulgemeinden vor die Herausforderung, über die politisch-administrativen Dimensionen eines Bildungsprojekt nachzudenken; diese Reflexionen gingen von folgenden Fragen aus: was für eine Schule haben wir? Was für eine Schule wollen wir? Und anschließend an diese Fragen: wie können wir die Schule erhalten, die wir wollen?

Die erste Schulverfassung des Städtischen Unterrichtnetzes, die 1994 in Kraft trat, bestand für 18 Monate und hatte die allgemeine Zielsetzung, „einen kreativen und partizipativen Prozess der historischen Kontextualisierung der Schule auszulösen, um Praktiken und Beziehungen zu legitimieren und legalisieren, die demokratische Veränderungen in den politischen, administrativen und pädagogischen Dimensionen der Schule produzieren“ (FREITAS, A. L. S. 1999, S. 36-37). Die Schulleitungen und Schulräte der städtischen Schulen fungierten in diesem Prozess an ihren Schulen als Koordinatoren. Diese Arbeit bezog alle Segmente der Schulgemeinde mit ein und war in vier Bereiche eingeteilt:

[...] der Diskussionsprozess wurde in vier thematische Bereiche eingeteilt, die, in ihrer Verbindung, die Gesamtheit der Schule umfassten und die Erarbeitung deren politisch-pädagogischen Projekts als Ziel hatten: Schulverwaltung, Lehrplan, Prinzipien des Zusammenlebens und Bewertung. (FREITAS, A. L. S. 1999, S. 37)

Der Prozess der Schulordnung wurde in vier Phasen geplant: Die erste Phase spielte sich in den Schulen ab. Jede Schule organisierte sich in Arbeitsgruppen, mit Vertretern aller Schulsegmente und nach verschiedenen Themen: Verwaltung, Lehrplan, Leistungsbeurteilung, Grundsätze des Zusammenlebens. Auf Grundlage der Leittexte der Schulverfassung (SMED 1995b) schlugen die Gruppen Grundsätze für die Themen vor, diskutierten mit den anderen Gruppen und verfassten ein Dokument, das die Grundsätze der verschiedenen Themen enthielt, die von der Schule als Ganzes vorgeschlagen wurden. In der zweiten Phase wurden regionale Treffen durchgeführt. Jede Schule stellte ihre Grundsätze vor, diskutierte mit den übrigen Schulen der Region, woraufhin für die gesamte Region ein einziges Dokument verfasst wurde. In der dritten Phase kam es zum Verfassungskongress. Die regionalen Grundsätze wurden zur Debatte gestellt. Nach vielen Diskussionen wurden die Grundsätze der Schule verfasst (SMED 1995a; 2000). Später, in der vierten Phase, verfassten die Schulen ihre eigenen Schulverfassungen.⁷² In der ersten Phase nahm die Schule Aramy Silva als Ganzes teil. Später, in den Phasen 2 und 3, wurde die Schule von Delegierten für jede Themengruppe vertreten. Bei diesen beiden Phasen vertraten etwa 16 Personen verschiedener Segmente und Themengruppen die Schule.



Abbildung 30 – Caderno Pedagógico Nr. 4 – Thematische Achsen des Verfassungskongresses

Die Schule Aramy Silva, die sich an diesem Projekt während der Jahre 1994 und 1995 beteiligte, arbeitete engagiert an der Schulverfassung mit. Wir verfolgten den Terminplan, der vom Sekretariat für Erziehung und Bildung herausgegeben wurde, mit unserer Schulgemeinde, die in vier Gruppen nach Themen des Kongresses eingeteilt war. Rückgreifend auf Referenztexte⁷³

⁷² Die vierte Phase wurde von der Mehrheit der Schulen nicht umgesetzt. Diese wandten später die Veröffentlichung des Caderno Pedagógico Nr. 9 (SMED 1996b; 1999) als Schulordnung an. Wir von der Schule Aramy Silva hatten eine individualisierte Schulordnung, die nach vielen Debatten erarbeitet wurde und einige Fortschritte enthielt, besonders hinsichtlich der Leistungsbeurteilung. Daher beschäftigten wir uns nicht mit der vierten Phase. Später wandten wir, wie die anderen Schule, ebenfalls das Caderno Pedagógico Nr. 9 als Schulordnung an.

⁷³ Vgl. SMED, 1995b; Prinzipien des Zusammenlebens: CHAUI, 1994; FREIRE, 1989. FREITAG, 1992. Demokratische Verwaltung: SMED, 1994; ARROYO, 1986; LUCKESI 1994a, 1994b; GADOTTI, 1986b; Lehrplan: CENPEC 1994a, 1994b, 1994c, 1994d; MOREIRA, 1990, SILVA, T. T. 1992; Bewertung: HOFFMANN, 1991, 1993; LUCKESI, 1986; VASCONCELLOS, 1995a.

diskutierten und erarbeiteten wir unsere Vorschläge von Leitlinien für das politisch-administrativ-pädagogische Projekt der Schule, die beruhte auf Autonomie, einer engen Beziehung zur Schulgemeinde, auf der Wissensentwicklung aus dem Verhältnis zwischen der Realität der Schüler und systematisiertem Wissen sowie auf dialogischen Beziehungen. Alle Schulsegmente – Schüler, Eltern, Angestellte und Lehrer – beteiligten sich wie vorgesehen an den Diskussionsgruppen. Neben den bereits feststehenden pädagogischen Treffen, die zu diesem Ziel durchgeführt wurden, wurden auch andere Treffen geplant, hauptsächlich während der Hauptphase, als die gesamte Schule teilnahm. Es gab auch viele Momente der Rückkehr zur Diskussion während der späteren Phasen. Dabei präsentierten die Delegierten, die die Schule bei diesen späteren Phasen vertraten, die Vorschläge, die zur Debatte standen, und diskutierten sie mit der Schulgemeinde. Nach den Diskussionen vor Ort wurden diesen die Vorschläge der Schulen in die regionale Diskussion eingebracht. Dort wurden die Vorschläge diskutiert und später an den Verfassungskongress weitergeleitet, wo dann über deren Einbringung in die Verfassung abgestimmt wurde:

Die Schule beteiligte sich intensiv an allen Phasen dieses Prozesses. Einige Lehrer und Eltern nahmen an allen Phasen teil, beteiligten sich sogar an der Gruppe zur Systematisierung der Prinzipien des Kongresses. Dies war eine weitere Initiative von RME, die unser Bewusstsein stärkte, tatsächlich ein Teil des Prozesses zu sein.

Als wir die *Prinzipien der Schule des Citoyen*⁷⁴ lasen, fanden wir in deren verschiedenen Themen unsere Debatten, unsere Ideen wieder. Einige der Prinzipien, die die Schule Aramy Silva bereits diskutierte und vertrat, sind: die Autonomie der Schulgemeinde in der Entscheidung über ihr politisch-pädagogisches Projekt (8⁷⁵); die Demokratie in allen Instanzen der Schule (10); der Zugang und Verbleib der Schüler (12); die Rolle der Lehrer, die, gemeinsam mit den Schülern, deren reale und imaginäre Welt diskutieren (29); das Wissen in einer interdisziplinären Perspektive (30); die Lehrer als Mittler im Lehr- und Lernprozess (33); die Konstruktion des Wissens ausgehend von einer ständigen dialektischen Beziehung zwischen populärem und wissenschaftlichem Wissen (36); die Bewertung als ständiger Prozess der Reflexion und des Handelns (49); die Bewertung setzt die Umgestaltung

⁷⁴ Anhang 4 – Prinzipien der Schule des Citoyen.

⁷⁵ Die in Klammern angegebenen Zahlen beziehen sich auf die Nummerierung der Prinzipien, die beim Verfassungskongress verabschiedet wurden; sie repräsentieren einiger der Fragen, die wir in der Schule debattierten, umsetzten und beim Kongress als Vorschläge präsentierten.

des Lehrplans und der Schulstrukturen voraus (54); die Schüler nehmen an der Bewertung als Parameter ihrer selbst teil (58); partizipative Klassenräte (60); im Kollektiv erarbeitete Regeln des Zusammenlebens (78); Zusammenleben basierend auf gegenseitigem Respekt (82); die Schule und die Familie als Partner (91); Sanktionen in Gegenseitigkeit aufgestellt (92).

Für José Clóvis de Azevedo (2000b), den damaligen Sekretär für Erziehung und Bildung, legitimierte der Verfassungskongress wichtige Elemente der Konzeption von Erziehung und Bildung, die die *Schule von Porto Alegre* für sich forderte.

Das Prinzip der inklusiven Bildung und die Verpflichtung für die Gemeinschaft, die vom Schulnetz eingegangen wurde, um Exklusionsmechanismen der schulischen Institution zu überwinden, die emanzipatorische Bewertung als Instrument der pädagogischen Intervention, die auf eine Sicherstellung des Lernens abzielte und sich der klassifizierenden und ausschließenden Bewertung widersetzte, die Vision der Schule als kulturelles Zentrum, also als Anschlussstelle des soziokulturellen Kontexts, als Zentrum der Unterstützung und Vermittlung zur Konstruktion des Wissens in Interaktion mit dem wissenschaftlichen Wissen, die Idee der Weiterbildung und der Abschaffung des Sitzenbleibens, die Schule als Raum kollektiven Arbeitens, die Überwindung der Konzeption, die die Zeit der Konstruktion des Fachs im schulischen Raum und das Prinzip der Teilhabe als Hauptinstrument zur Konstruktion des Wissens und der Bildung des Citoyens berücksichtigt. (AZEVEDO 2000b, S. 31)

Inmitten der demokratisch erarbeiteten und beschlossenen Prinzipien war die Öffnung der Schule für eine Unterrichtsplanung auf unterschiedliche Weisen (nicht nur für einen Unterricht nach Klassen, Prinzip 45) entscheidend für die Umstrukturierung des Lehrplans, die später im gesamten Städtischen Unterrichtsnetz umgesetzt wurde:

[...] der Unterricht wird räumlich und zeitlich neu organisiert; die Einteilung nach Klassen der traditionellen Schule soll überwunden werden. Stattdessen wird der Unterricht in drei Bildungszyklen aufgeteilt, die den Entwicklungsphasen des Menschen entsprechen – dem Alter der Schüler wird der entsprechende verpflichtende Unterricht zugeordnet (Kindheit, Prä-Adoleszenz, Adoleszenz). (AZEVEDO 2000b, S: 31)

Nach Inkrafttreten der Prinzipien des Verfassungskongresses fiel den Schulen die Aufgabe zu, eine neue Schulordnung zu formulieren, die mit den Prinzipien des Projekts kohärent war. Wie zuvor beschrieben besaß die Schule Aramy bereits eine neue und individualisierte Schulordnung, die innovative Projekte enthielt und mit den Prinzipien des Verfassungskongresses kohärent war. Wir verloren keine weitere Zeit: 1996 wurde *Caderno Pedagógico* Nummer 9 veröffentlicht; diese Veröffentlichung diente als Schulordnung für alle Schulen, die sich für einen Unterricht nach

Bildungszyklen entschieden. Ein weiterer Grund für diese Entscheidung liegt in dem Aufruhr, in dem die Schule sich zu diesem Zeitpunkt befand; dies wird später näher erläutert.

Direkte Demokratie über den Haushalt von SMED – 1998 kam es zum Prozess der *Direkten Demokratie über den Haushalt* der Schule des Citoyen, der das Ziel hatte, pädagogische Projekte anzuregen und mehr finanzielle Mittel zu den Ressourcen der Quartalsverwaltung hinzuzufügen. Dieser Prozess teilte sich in drei Instanzen auf: Schule, Regionalversammlung von NAI – gebildet aus mehr als einer Region der Direkten Demokratie über den Haushalt der Stadt Porto Alegre – und Delegiertenkommission (gewählte Vertreter der Schulen).

Indem das Städtische Sekretariat für Erziehung und Bildung die *Direkte Demokratie über den Haushalt* von SMED gleichzeitig zur Politik der Dezentralisierung der Mittel einführte, suchte es, die radikale Demokratie in den städtischen Schulen immer weiter zu vertiefen, um diese zu Räumen des demokratischen Lernens nach dem Modell der Direkten Demokratie über den Haushalt der Stadt zu machen und die Fragmentierung ihrer Aktionen zu überwinden; es sollte die zur Umsetzung der Bildungspolitik notwendige Stütze geschaffen werden, wie **Marcus Vinícius** hervorhebt:

[...] in der Stadt sind die Mittel noch knapper. Normalerweise reichen sie nicht, um allen Schulen zu helfen. Also fanden sie, oder besser, sie versuchten eine Möglichkeit zu finden, um dieses Problem des Haushalts zu lösen. So kam das Interesse der Schule, sich auch zu versammeln und teilzunehmen.

Dies war tatsächlich die Art und Weise, wie das Sekretariat für Erziehung und Bildung verschiedene Projekte ohne Klientelismus finanzierte und gleichzeitig die Schule zur Mobilisierung aufrief.

Die Schule Aramy Silva zeigte stets Präsenz. **Marcus Vinícius** erinnert sich: „Ich nahm an der *Direkten Demokratie* in Cruzeiro und an einer weiteren in Cecopam teil⁷⁶. Die eine war für den Sportplatz, wenn ich mich recht entsinne, und die von Cecopam... ich erinnere mich nicht genau... Ich glaube, die Schule kämpfte darum, etwas zu erreichen.“

⁷⁶ Gemeindezentrum Parque Madepinho.

1998 fand die Regionalversammlung in Cecopam (Gemeindezentrum) statt und wir forderten Mittel für Informatikkurse für Lehrer und Gemeinde. Die neue Schule war bereits gebaut und der Informatikraum installiert, jedoch wussten wenige Lehrer, wie sie ihn verwenden konnten. Wie die Nachricht aus der Zeitung „Fala Army“ verdeutlicht, wurde die Forderung der Schule berücksichtigt.

An die Teilnahme an der Regionalversammlung in Vila Cruzeiro, auf die **Marcus Vinicius** sich bezieht, erinnert sich auch **Douglas Fernando**. Die Forderung der Schule in jenem Jahr bestand in der Schaffung eines Raumes für Kultur und Freizeit – der als Sportplatz aufgefasst werden kann – und in der Umsetzung verschiedener Projekte. Bei der Regionalversammlung präsentierte die Schule einen Rap, dessen Text unten dargestellt ist. Eltern, Schüler, Lehrer und Angestellte, verkleidet, sangen den Song, dessen Text vom Schulprojekt und der Bedeutung der *Direkten Demokratie* handelt.

„Wir probten lange für die Aufführung des Songs. Alle Schüler des Projekts nahmen daran teil. Wir gingen dorthin, um den Leuten etwas zu zeigen, um mehr Stimmen zu erhalten, damit wir gewinnen“ (**Douglas Fernando**).



Abbildung 31 – Zeitung *Fala Army* – Artikel über den Erfolg bei der *Direkten*

Schule des Citoyen⁷⁷

Schule des Citoyen, ich wache morgens auf und gehe,
 gehe hin, um zu studieren und zu lernen,
 in Harmonie in unserer Gesellschaft zu leben,
 der Haushalt hat unsere Realität verändert.
 Es ist so schön, aufzuwachsen und zu sehen, wie Porto sich verbessert,
 Demokratie ist das Wort des Wandels,
 nichts ist wichtiger als in der Schule zu lernen,
 wir nehmen es mit für unser ganzes Leben, es kann nicht langweilig sein,
 wir wollen mit Freude lernen, um uns später daran zu erinnern,
 das Wissen im richtigen Moment zu gebrauchen, wir müssen nur so weit kommen.
 Singt alle mit.
 ICH WILL DIE O.P. FÜR MICH UND FÜR DICH (4X).
 Wir haben heute einen Antrag und kamen hierher,
 um das Projekt zu präsentieren, das die Form des Lernens revolutionieren wird,
 ein Raum für Freizeit,

⁷⁷ Der Song – *Schule des Citoyen (Escola Cidadã)* – wurde von Lica, meiner Tochter, komponiert. Sie nahm an der Regionalversammlung in Vila Cruzeiro mit der Schule teil. DVD 1 – Anhang 3, Song: *Schule des Citoyen (Escola Cidadã)*, gesungen von **Douglas Fernando**.

Aramy wird seine Nachricht übergeben,
das Leitprojekt, ein ökologisches Projekt,
ein Freizeitprojekt, Förderung des Citoyen
ohne zu zählen – was?
Das kulturelle Projekt, stell dir nur vor – wie toll (2X),
Workshops, Kino, Theater und Vorträge,
zur Nutzung des Raumes,
ein Musikfestival, ich hab es schon vor Augen,
alle singen für mich und für dich.
ICH WILL DIE O.P. FÜR MICH UND FÜR DICH (4X).

Leider wurde unser Antrag nicht angenommen, obwohl unsere Präsentation beim Publikum sehr gut ankam. Es war ein Erfolg für uns. Die Mobilisierung der Schule wurde von allen anerkannt, obwohl wir nicht gewannen, wie **Marcus Vinícius** zum Ausdruck bringt: „Die Schule kämpft, um etwas zu erreichen“, und dies hat unsere Schüler geprägt, wie man ihren verschiedenen Aussagen im Laufe dieser Arbeit entnehmen kann. In Bezug auf die Zeitspanne dieser Forschung sagt **Douglas Fernando**:

Ich nahm intensiv an den Bemühungen der Schule teil. Was passierte: ihr habt uns gezeigt, was die Direkte Demokratie über den Haushalt war und wozu sie diente. Nachdem ich die Schule verließ, scheint es so, als seien wir zu den Treffen der Direkten Demokratie über den Haushalt gegangen, [weil] es eine Veranstaltung war, zu der auch die Lehrer gingen. Es hatte nicht mehr dieselbe Bedeutung, den Kampf für die Angelegenheiten der Schule; da war ein Plakat an einer Wand, wir stiegen aus dem Bus aus und waren direkt davor. Es hatte nicht mehr die Funktion, dass wir etwas aufbauten, um es ihnen zu zeigen. Das Interesse war früher größer. Die Direkte Demokratie über den Haushalt verliert inzwischen ihre Bedeutung.

„Zu den wirksamsten Formen politischer Beteiligung zählt die Arbeit der Bewusstmachung und der Organisation“ (DALLARI 1983, S. 51). Laut **Douglas Fernando** war genau dies die Rolle der Schule: das Bewusstsein der Schule zu wecken und sie gleichzeitig zu organisieren, um Ziele zu erreichen, von denen alle profitieren. Im Laufe der Zeit versuchte die Schule, sich im Kollektiv der Kämpfe bewusst zu werden, die sie unternehmen musste, besonders über die Direkte Demokratie über den Haushalt der Stadt und der Schule. Die Anträge der Schule im Forum der Stadt waren eher spezifisch – ein neues Gebäude, Asphaltierung, Unterricht für Erwachsene, über die Anträge der Viertel der Umgebung hinaus – Gesundheitsamt, Kinderkrippe, sanitäre Grundversorgung, etc. In der Direkten

Demokratie über den Haushalt von SMED war es notwendig, ein sehr detailliertes Projekt auszuarbeiten. Alle erarbeiteten Projekte während des Forschungszeitraums wurden im Kollektiv geplant. Alle Segmente wurden miteinbezogen und das abschließende Projekt wurde dem Schulrat vorgelegt. Diese gemeinsame Aktion war immer der Schlüssel zur Teilhabe. Die Mobilisierung der Gemeinde wurde angeregt durch Plakate in der Schule und in der Gemeinde, Tickets für alle Schüler; Lehrer und selbst Mitglieder des Rats machten Werbung bei den Schülern im Klassenzimmer, um sie an die Verpflichtung für alle zu erinnern. Darüber hinaus wurden wenn notwendig Busse für alle zur Beförderung zu den Versammlungen zur Verfügung gestellt. Die Schulgemeinde von Aramy Silva drückte sich also nicht davor, für ihre Rechte und Träume zu kämpfen; sie arbeitete unermüdlich und systematisch, damit die Projekte der Schule akzeptiert und konkretisiert wurden. Wir gingen immer gut organisiert und vereint durch Forderungen, die die Bedürfnisse aller zum Ausdruck brachten, zu den Sitzungen der *Direkten Demokratie* der Stadt und der *Direkten Demokratie* von SMED.

Jedes Mal wenn die Anträge von einer gewissen Gruppe innerhalb der Schule ausgingen, war es notwendig, dass diejenigen, die bereits ein Bewusstsein für deren Bedeutung besaßen, sich dafür einsetzten, dass dieses Bewusstsein auch in den anderen geweckt wurde. Die Demokratie wird nicht von Individuen allein ausgeübt, sondern im Kollektiv mit den anderen. Es kommt äußerst selten vor, dass ein Individuum allein die Mittel besitzt, um solche Forderungen umzusetzen. Die Macht liegt in der Gruppe und in ihren gemeinsamen Zielen, nicht in denen des Individuums. Wenn es nicht zur Bewusstmachung und Organisation kommt, um die Gemeinschaft für das gemeinsame Wohl zu mobilisieren, löst sich die Teilhabe auf...

3.6. Verpflichtungen eingehen...

Mitten im Jahr 1995 kam es zu den Wahlen der Schulräte. Die Gruppe von Lehrern, die durch die Direkte Demokratie über den Haushalt mit der Gemeinde in der Umgebung der Schule zu tun hatte, wusste, dass die Zeit gekommen war, Verpflichtungen innerhalb der Schule einzugehen, um die Wünsche der Schulgemeinde zu repräsentieren. Zwei Paare von Lehrern des Nachmittagsturnus,

zu denen auch ich gehörte, bewarben sich als Vertreter des Lehrersegments des Schulrats. Nachdem wir bereits eine Zeit lang in dieser Schule gearbeitet hatten, bewarben wir, Marília Martins und ich, beide Lehrerinnen der ersten Schuljahre, uns um das Amt des Schulleiters. Dies war die erste direkte und uninominale Wahl von RME nach Bekanntgabe des Gesetzes⁷⁸. Die Wahl war sehr umkämpft und fand unter reger Beteiligung der Gemeinde statt, wie Tabelle 7 zeigt:

Tabelle 7: Anzahl von Wählern bei der Direktwahl der Leiterin der EMEF Aramy Silva - 1995

Segmente	Nº Stimmberechtigter	Wähler
Eltern	423	174
Schüler	412	225
Zwischenmenge	835	399
Angestellte	11	11
Lehrer	56	56
Zwischenmenge	66	66

Quelle: Ata da Eleição – 1995

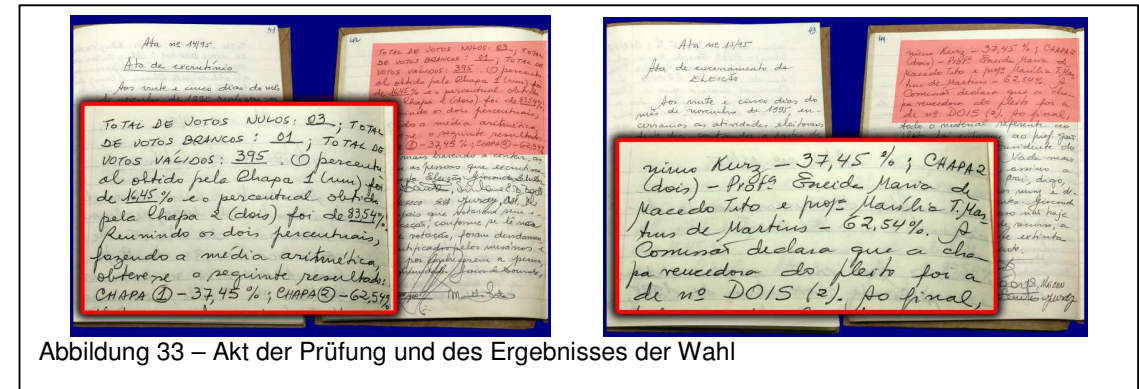
Das Resultat dieser Wahl ist in Tabelle 8 dargestellt:

Tabelle 8: Ergebnis der Direktwahl zur Direktorin der EMEF Aramy Silva -1995

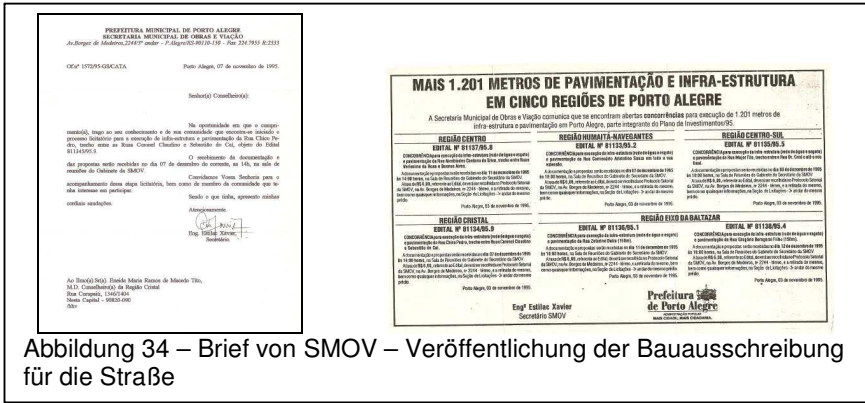
Liste 1 Sérgio Jesus Eloy Ana Cristina Kunz	37,45%
Liste 2 Eneida Macedo Tito Marília Martins	62,54%

Quelle: Ata da Eleição – 1995

⁷⁸ Das neue Gesetz erteilt Schülern über 10 Jahren, einem Elternteil oder einem Erziehungsberechtigtem pro Familie, Mitgliedern des Lehrerkollegiums und öffentlichen Angestellten in der Schule das Wahlrecht. Alle Schulsegmente sind stimmberechtigt; die Wahl ergibt sich nach folgenden Anteilen: 50% Lehrer und Angestellte und 50% Eltern und Schüler.



Nach unserer Wahl⁷⁹ übernahmen wir die Leitung der Schule am Abend des 15. Dezember 1995, einem Freitag, und am Morgen des darauf folgenden Montags, dem 18. Dezember, kamen die Ingenieure des Städtischen Sekretariats für Bau und Verkehr (SMOV) und der Firma, die damit beauftragt war, den Bau der Schule zu beginnen.



⁷⁹ Nach den drei Jahren dieser Verwaltung kandidierte ich erneut für das Amt, gemeinsam mit der beratenden Lehrerin Maria Cristina Moreira Dias. Wir mussten die Arbeit fortführen, die wir begonnen hatten. Während der ersten Verwaltung waren wir zwei Jahre lang sehr mit dem Neubau der Schule beschäftigt. Erst im dritten Jahr hatten wir die Ruhe, um uns mit Beharrlichkeit um die Lehre zu kümmern. Die Lehrerin Marília Martins, die bis dahin Vizedirektorin war, übernahm als exzellente Alphabetisierungslehrerin die Leitung des 1. Zyklus und trug als Angehörige der Schulleitung weiterhin viel zur Verwaltung der Schule bei. Es gab keine Gegenkandidaten und wir wurden gewählt. Die Zeitung "Fala Army" verbreitete Materialien über diese Wahl.

3.7. Der Bau – 1996/97

An den letzten Tagen des Jahres 1995 „[...] wurden die Arbeiten am neuen Schulgebäude mit allem Eifer, der solche Veränderungen begleitet, begonnen“ (HECK 2003, S. 144). Der Bau des neuen Schulgebäudes wurde in zwei Phasen (zwei Bauaufträgen) durchgeführt, die 1996 bzw. 1997 abgeschlossen wurden. Die Befestigung der Straße Chico Pedro inklusive sanitärer Grundversorgung (Abwassersystem) begann mit der ersten Phase und wurde nach drei Monaten fertiggestellt. Von dieser Fertigstellung profitierten die Schule und die Gemeinde der Umgebung, die schon immer unter dem Schmutz und dem Staub der unbefestigten Straße litten, unmittelbar, wie sich **Douglas Fernando** erinnert. Er sagte, dass die Veränderungen den Einwohnern mehr Ruhe brachten. Ohne die riesige Menge Sand und Staub auf der Straße und dem offenen Abfluss, mit Asphalt und Bürgersteig, kamen die Familien im Schatten der Bäume zur Schule, während die Kinder auf dem Schulhof spielten, der für die Gemeinde offen war.

3.8. Niemand bleibt auf der Strecke...

Während der Schuljahre 1996 und 1997 war unsere Schule nur mit dem halben Platzangebot in Betrieb. Die Notwendigkeit den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten führte dazu, dass die Pavillons erst nach und nach abgerissen wurden, in Abstimmung mit dem geplanten Neubau.

Es war eine Zeit, in der die Schulgebäude, die aufgrund der Notwendigkeit, den Unterricht fortzuführen, gleichzeitig mit den Bauarbeiten weiter in Funktion waren, den Schülern eine große Flexibilität abverlangten. Von dem ehemals ausgedehnten Schulhof hatten die Schüler nun nur noch einen kleinen Teil zur Verfügung, da der Baubereich aus Sicherheitsgründen durch Umzäunungen Trennwände abgesperrt werden musste. (HECK 2003, S. 144-145)

Somit mussten wir, Lehrer, Schüler und Angestellte, mit dem Staub, dem Lärm, den Unannehmlichkeiten und Risiken einer Baustelle leben.

Es war kompliziert, denn wir hatten einen eigenen Klassenraum. „Ah! Diesen Monat müssen wir dieses Gebäude zerstören. Wir werden in ein anderes umziehen.“ Und so geschah es. Ich erinnere mich nur kaum daran, aber ich weiß noch, dass sie den unteren Teil zuerst abrissen. [...] Danach sicherten sie das Gelände mit Trennwänden ab. Sie bauten die Toiletten. Wir hatten unsere Klasse im Vordergebäude. [...] Es gab viele Schutzmaßnahmen und auch viele Kinder, da hätte schnell ein Unfall passieren können. (**Marcus Vinicius**)

Die Bauarbeiten begannen zur Zeit der Sommerferien, zwischen dem Ende des Schuljahres 1995 und dem Beginn des Jahres 1996. Einerseits machte die Tatsache, dass zu dieser Zeit keine Schüler, Lehrer und Angestellte in der Schule waren, die Situation für die mit dem Bau Beschäftigten einfacher; andererseits wurden die Entscheidungen von einer kleinen Personengruppe gefällt: der Schulleitung, einigen Angestellten und einer reduzierten Gruppe von Lehrerinnen, die im Januar mehr als zehn Tage im Ferienprojekt arbeiteten⁸⁰.



Abbildung 35 – Lehrertheater: Aktivität des Ferienprojekts von 1996

In der Dynamik des Moments stellte uns der Beginn der Bauarbeiten vor ein großes Problem. Die Zerstörung einiger der Gebäude für die erste Phase der Bauarbeiten führte zu einer Reduzierung der Klassenräume, die weiterhin verwendet werden konnten. Wir konnten keine neuen Schüler aufnehmen und einige unserer Lehrerkollegen mussten an andere Schulen verlegt werden. Sofort begannen wir, über Alternativen nachzudenken, um die Kinder im Ferienprojekt unterrichten zu können, wie Adalberto Heck berichtet:

[eine] Manifestation der Aneignung ist dokumentiert durch den kreativen Wandel des offenen Seitenkorridors in eine Bühne, wo Theaterstücke aufgeführt wurden [...], deren Publikum sich auf dem Schulhof verteilte. Durch die Notwendigkeit des Improvisierens wurden die Korridore in einen szenischen Raum und der Schulhof in einen Zuschauerraum umgewandelt, was die Fähigkeit der Anpassung der Kinder voraussetzte. (HECK 2003, S. 143-144)

⁸⁰ Im Laufe des Monats Januar arbeiteten die Lehrer, die sich entschieden hatten, einen Teil ihrer Ferien (1/3) zu verkaufen, im Ferienprojekt. Vor Ende des Jahres plant diese Lehrergemeinschaft gemeinsam mit der Schulleitung das Ferienprojekt und präsentiert es dem Sekretariat für Erziehung und Bildung, das die Genehmigung erteilen muss. Das Ferienprojekt von 1996 hatte als zentrales Thema die Umwelt. Wir besuchten Mülldeponien, den Ursprung des Bachs Ipiranga, wir hielten Unterricht über Recycling, inszenierten Theaterstücke und zum Abschluss verbrachten wir einen Tag mit den Schülern und der Gemeinde am Strand von Lami, an dem man dank der Arbeit des Sekretariats für Umwelt von Porto Alegre baden kann.

Es waren jedoch umfassendere Alternativen für das bevorstehende Schuljahr notwendig. Eine der Optionen, die mit Erfolg umgesetzt wurden, war der Vorschlag einer Lehrerin (Gioconda Dourado), die in der Straße der Schule wohnte und das Instituto Espírita besuchte, das neben der Schule liegt. Sie wusste von der Existenz dreier Räume im Obergeschoss des Gebäudes, die nicht



Abbildung 36 – Klassenraum des Instituto Espírita

verwendet wurden. In Begleitung dieser Lehrerin, stellten wir Kontakt zum Instituto



Abbildung 37 – Zugangstreppe zum Raum des Instituto Espírita

Espírita her und baten darum, die Räume vorübergehend nutzen zu dürfen. Es war kein Problem, wir mussten uns nur überlegen, wie wir verhindern könnten, dass die Schüler und Lehrer im Gebäude umherliefen. Ebenso sollte die Bildung von kleinen Klassen vermieden werden. Die Lösung wurden durch den Bau einer äußeren Treppe gefunden, die vom Schulhof bis zur Seitenwand des Gebäudes gebaut wurde und direkt zu einem der Räume führte.

Durch diese Alternative verfügten wir über einen großen Raum, der morgens von einer Klasse des Abschlussjahrgangs und nachmittags von der Schreibmaschinen-AG genutzt werden sollte. Die anderen beiden Räume wurden für alternative Projekte mit Kleingruppen genutzt.

Ach! Man vergisst so vieles. In der sechsten Klasse war unserer Raum im Espírita-Gebäude. Die hatten die Wand eingerissen, um einen Eingang vom Schulhof aus zu machen. Ich kann mich nur nicht mehr genau daran erinnern, wie lange wir da waren. [...] Es gab da zwei oder drei Klassen, wenn ich mich nicht irre. Es war alles ganz gut. Man findet immer einen Weg, nicht wahr? Wir waren nie schlecht untergebracht. (**Rodrigo**)

Dies war jedoch nicht genug. Die Lehrerinnengruppe des Ferienprojekts fand eine weitere Lösung für den Raummangel. Als sie all die Holzreste der Abrissarbeiten auf dem Schulhof liegen sahen, fiel ihnen die zweite Alternative ein: man müsste jemanden damit beauftragen, zwei Räume aus diesen Materialien zu bauen. Wir suchten in der Gemeinde und zwei Väter erklärten sich dazu bereit, die Arbeit mit geringem Kostenaufwand auszuführen. Alle Lehrerinnen, die in jenem Sommer arbeiteten, beteiligten sich finanziell an diesem Bau.

Ah! Ich erinnere mich, dass sie hier im Centro Espírita einige Klassenräume für uns bereitstellten, einige ihrer Räume, damit sie [ältere Schüler] den Unterricht besuchen konnten. Das war die achte Klasse, wenn ich mich nicht irre. Und sie bauten einige Gebäude dort unten, um uns unterzubringen. Aber ich erinnere mich nicht genau, ich war noch klein. (Juliana)

Der Gebäudedienst von SMED baute eine Zugangstreppe ans Instituto Espírita und trug Materialien zum Bau der Räume bei, Ziegel für den Bau, Nägel, Stromleitungen und Steckdosen. Die beiden Räume wurden im hinteren Bereich des Schulhofs gebaut, wo sich der Schulgarten



befand, und wurden unter uns *Pica-Pau* (Specht) genannt; vielleicht eine Anspielung auf die Puppe Emília⁸¹, vom Anwesen des gelben *Pica-pau*, die aus Holzspänen gemacht war, und auf das Anwesen selbst als einen anderen Ort, oder vielleicht auf den Vogel, durch die verkleinerten Holzteile... Wir haben uns das nie genau gefragt.

Adalberto Heck (2003, S. 145 – meine Hervorhebungen) berichtet von „der großen Vorfreude der Schüler bei ihrem Umzug aus den *Holzschuppen* in die *gemauerten Pavillons* und von der immer wiederkehrenden Erwähnung der Winzigkeit der offenen Flächen und den Improvisationen im Klassenzimmer“. Laut Heck „durchlebte man in der Schule eine Zeit, in der *ein neues Leben* erschaffen wurde, mit besseren materiellen und räumlichen Bedingungen, wo die *Zukunft mit der Veränderung* gleichbedeutend war und die *Veränderung mit dem Fortschritt*“.

Die Anstrengungen wurden belohnt mit einem Anstieg der Schulanmeldungen noch während der Bauarbeiten. Im Verhältnis zum Jahr 1995 gab es bereits 1996 – bei der Nutzung von lediglich der Hälfte der Räume, inklusive der Räume des *Pica-pau* und des Centro Espírita – einen Zuwachs von 72 Anmeldungen. Im zweiten Jahr der Bauarbeiten, 1997, als ein neuer Pavillon schon fertiggestellt war, stiegen die Anmeldungen noch einmal um 142 Plätze an, und im Jahr 1998, als der Neubau der Schule Aramy Silva fertiggestellt wurde, waren insgesamt 914 Schüler angemeldet. Das Wachstum der Anzahl von Anmeldungen

⁸¹ Charakter vom Anwesen des gelben Pica-pau Amarelo (deutsch: Gelbspecht), ein Werk der Kinderliteratur vom brasilianischen Autor Monteiro Lobato.

kommt in Tabelle 9 zum Ausdruck:

Tabelle 9 – Anstieg der angemeldeten Schüler

1988	...	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	...	2008
488		635	582	654	796	914	1038	1102	1061	937	911		809

Quelle: EMEF Aramy Silva

Von diesem Anstieg um insgesamt 332 Anmeldungen zwischen 1996 und 1998, mehr als 50% im Verhältnis zum Jahr vor Beginn des Neubaus (1995), profitierten die Gemeinden in der Umgebung der Schule. Die Schule Aramy Silva „ist als öffentliche Lehrinstitution der natürliche Weg, den die Kinder der Familien der Unterschicht auf der Suche nach Bildung beschreiten, die in den örtlichen Siedlungen und Vierteln leben“. Die Daten verdeutlichen, dass „die Schule eine starke Basis in der Gemeinde vor Ort hat (etwa 50% der 911 angemeldeten Kinder stammen aus den vier Stadtteilen: Nossa Sa. das Graças, Icarai, São Gabriel und São Vicente Mártir)“ (HECK 2003, S. 126).

Zu Beginn der Bauarbeiten war der Speisesaal eines der ersten Gebäude, das zerstört wurde, als die Kinder bereits in den Ferien waren. Nun, da ich die ehemaligen Schüler befrage, erfahre ich, wie besorgt sie damals wegen dieser Entwicklung waren:

*Hier hatten die Schüler immer Recht. Wie mit der Mahlzeit – wenn ich mich nicht irre, mussten wir eine Zeit lang darauf verzichten. Aber dann setzten sich die Lehrer für uns ein, denn viele Schüler hatten zu Hause nichts zu essen. Also haben sie es irgendwie geschafft, dass wir bald wieder unsere Mahlzeit bekamen, damit niemand Hunger leiden musste. Es ist traurig, davon zu erzählen. Denn es gab viele Kinder, die zur Schule gingen, ohne zu Hause etwas gegessen zu haben und ohne überhaupt zu Hause etwas zu essen zu haben. Dies war eines der Dinge, die mich am meisten trafen, denn alle waren besorgt. Was jetzt? Wie lange werden wir jetzt ohne Mahlzeit auskommen müssen? Und so weiter. Aber nach kurzer Zeit fanden sie eine Lösung. Sie verlegten den Raum des SOE, des SSE, wenn ich mich recht entsinne, und eröffneten einen neuen Speisesaal. Der war zwar ganz klein, aber alle konnten essen. Es gab immer Saft und alles, was dazu gehört. Alles verlief ohne Probleme, gut organisiert. (**Rodrigo**, meine Hervorhebungen)*

Diese Sorge muss zu Beginn der Ferien entstanden sein, als der Abriss der Schule begann und die Schüler häufig zur Schule gingen, um zu sehen, was dort vor sich ging. Eine unserer ersten Fragen war, wo wir den neuen Speisesaal unterbringen könnten. Wir begannen das Schuljahr im März 1996 mit dem Speisesaal, der in den Räumen des Dienstes für Bildungsberatung (SOE) und des Dienstes für Schulische Aufsicht (SSE) untergebracht wurde, wie **Rodrigo** berichtet.



Abbildung 40 - Improvisierter Speisesaal während der Bauarbeiten

Während der Bauphase machten sich alle Schüler Sorgen, jedoch auf unterschiedliche Weise:

Ich erinnere mich nur noch sehr wenig daran. Ich weiß noch, was für ein Chaos das war, dass wir keinen Raum hatten. Es lief nicht richtig... Wir hatten einen Tag in dem einen Raum Unterricht, am nächsten Tag in einem anderen Raum. Ich war damals noch sehr jung, mich interessierten diese Veränderungen nicht. Es war mir auch egal, woher sie kamen. Was weiß ich. Ich war elf oder zwölf Jahre alt und wollte draußen spielen. (**Aline**)

Wir beschwerten uns oft, weil wir weniger Platz hatten. Das erste, was sie abrissen, war unser Fußballplatz – der war aus Sand. Dort verbrachten wir die meiste Zeit. Die meisten der Kinder beschwerten sich sehr, weil sie keinen Platz mehr hatten, um vor dem Unterricht ihre Fußballturniere zu machen. Es gab Kinder, die um 6:40 Uhr vor dem Schultor warteten, um direkt um 7:00 Uhr das Schulgelände zu betreten und bis um 7:30 Uhr Fußball zu spielen. Und mittags war es genauso. Der Abriss machte uns wütend, aber er war nützlich. (**Rodrigo**)

Jedoch...

Sie begannen dort zu bauen, wo es den Pavillon aus Holz gab. Dort unter dem Keller der Schule gab es Skorpione. Wir gingen immer dort hinein, um zu spielen. Ich erinnere mich daran, als sie begannen, das Gebäude zu zerstören, um ein robusteres zu bauen. Ich erinnere mich daran, dass sie während der Pause Musik anmachten und Boxen aufstellten.⁸² Wir mochten alle die Pausen. Das war die Zeit, als alle tanzten. (**Cledson**)

Es ging allmählich voran: sie rissen das hintere Gebäude ab und bauten Stück für Stück das neue auf, um die Sicherheit der Schüler zu gewährleisten. Einen Teil der Schule zäunten sie ein. Sie bauten dieses schöne, wundervolle Gebäude. Die Kinder schickten sie dorthin. Das andere Gebäude zerstörten sie. Ich erinnere mich daran, dass es drei verschiedene Abrissphasen gab. Es geschah schrittweise. (**Elisângela**)

Bei der ersten Etappe erinnern sich die Schüler daran, dass das Gebäude eingeweiht wurde. „Ich erinnere mich an den ersten Pavillon, der eingeweiht wurde. Ich war in der siebten Klasse. Meine Klasse war die erste, die das Gebäude betrat. Ich erinnere mich nicht an die Raumnummer“ (**Rodrigo**). Derselbe Schüler merkt an,

⁸² Von den uns dreimonatig zugeteilten finanziellen Mittel kauften wir eine Stereoanlage, die bei den verschiedenen Ereignissen der Schule eingesetzt werden konnte. Sie bestand aus einem Radio, CD-Player, Mikrofon und großen Lautsprechern, die wir auf den Schulhof stellten, sowie kleinen Lautsprechern für die Korridore.

wie sehr der schulische Raum verbessert war:

Nachdem es fertig war, war es viel besser. Es gab der Schule einen besseren Charakter, besonders weil die alten Holzpavillons schon arg ramponiert waren. Es wurde also viel gemütlicher, wärmer, ordentlicher. Meiner Meinung nach war es nach dem Neubau viel besser, viel schöner. **(Rodrigo)**

Während der Bauarbeiten „durchlebten die Schüler, ob aus natürlicher Neugier der Kindheit und Jugend oder aus Veranlassung durch die Lehrer, mit denen sie die Baustelle besuchten, eine Zeit der großen Erwartungen“ (HECK 2003, S. 145). Die Lehrerinnen aus den Klassenräumen erledigten gemeinsam mit den Lehrerinnen des SOE viele Arbeiten, die mit dem Bau der Schule in Zusammenhang standen. Sie hatten das Ziel, Ruhe in die Bewegung der Schule zu bringen und ebenfalls dafür zu sorgen, dass alle das neue Gebäude als ihre eigene Errungenschaft erhielten, durch einen Prozess der Aneignung der Verbesserung des physischen Schulraums durch die Schüler und unter Aufsicht der Bauarbeiten durch die Gemeinde. Gemeinsam mit dem Bauleiter wurden Besuche des noch im Bau befindlichen Gebäudes organisiert; gleichzeitig wurden Arbeiten in den Klassenräumen geplant.



Text 1

Heute, am 6. September 1996 um 10 Uhr morgens, besuchte unsere Klasse des Jahrgangs 82 das neue Gebäude. Mir gefiel alles, was ich dort sah. Im neuen Gebäude gibt es im unteren Bereich drei Klassenräume, einen großen Speisesaal, eine Küche direkt am Speisesaal, einen Raum der Ernährungsberaterin, einen Gastank und einen Bereich mit Schränken, Behältern und Toiletten für die Angestellten.

Der Boden der Korridore und des Speisesaals ist aus Granit. Die Klassenräume haben Parkett. Die Räume haben fluoreszierendes Licht und Lüftungsanlagen in Form von Klimaanlageanlagen und ebenfalls einen kleinen Raum, der als Schrank verwendet wird.

Das neue Gebäude ist toll, es ist ganz anders. Die Räume sind generell ziemlich groß. Ich habe mich dort wohl gefühlt, denn es ist angenehm dort und alles ist ordentlich. Ich hoffe nur, dass es weiterhin so sein wird, wenn die Schüler dort einziehen.⁸³

⁸³ Nur für den dritten Text dieser Reihe ist der Name der Autorin angegeben. Die anderen beiden
125

Text 2

In der neuen Schule sind der Speisesaal und die Räume groß. Alles ist sehr komfortabel und schön. Die Böden sind aus Granit und Parkett. Die Lampen sind fluoreszierend und es gibt Lüftung in den Klassenräumen. Neben anderen Einzelheiten.

In der alten Schule sind der Speisesaal und die Räume klein und der Boden ist aus Holz. Und die Schule ist alt (wirklich sehr alt).

Text 3

Wenn ich eine Glasscheibe des neuen Gebäudes wäre, wäre ich gern eine Glasscheibe, die sehr viel Glück hat, wenn der Unterricht beginnt. Viel Glück, damit sie mich nicht zerbrechen. Ich weiß, dass die Schüler nichts zerbrechen sollten, was zur Schule gehört. Aber nicht alle denken so.

Wenn der Unterricht zu Ende ginge, wäre ich äußerst glücklich. Denn ich hätte ein Gebäude für drei Monate, um mich auszuruhen, oder besser gesagt, um dem Geschrei der Schüler fernzubleiben. Und für drei Monate könnte ich ohne das Risiko leben, zerbrochen zu werden. (CAMILA, 1996 – Jahrgang 82)

Die ganze Schule bereitete sich darauf vor, das neue Gebäude zu erhalten. Durch die Erfüllung der Erwartungen, wie der Rafaelas aus der Forschung von Adalberto Heck (2003, S. 145), „Von der neuen Schule erhoffte ich mir einen besseren Sportplatz, und er wurde gebaut', wuchs die Bedeutung und Glaubwürdigkeit der Städtischen Schule Army Silva, die gemeinsam mit ihren Schülern an der Bestätigung ihrer Rolle zur Förderung einer besseren Zukunft arbeitete“.



Abbildung 42 – Besuch der Baustelle und Ausstellung der Arbeit über die neue Schule am Tag der Eröffnung

Das Verwaltungsgebäude wurde erst während der zweiten Phase gebaut. Dabei wurden alle Sektoren und Dienstleistungen so im neuen Pavillon untergebracht, dass die Anzahl der zu betreuenden Klassen nicht in Gefahr war. Dennoch wurden das Sekretariat – das wichtige Dokumente enthält und eine große Menge Materialien aufbewahrt – und die Bibliothek – die ein großes Bücherarchiv enthält und auch einen Raum zur Recherche benötigt – in zwei Klassenräumen untergebracht. Der SOE und der SSE wurden im Raum der Angestellten eingerichtet, im Dienstbereich, der angemessen geordnet wurde und den notwendigen Komfort

Texte, ohne Angaben zum Autor, wurden von Schülern der achten Klasse verfasst, die denselben Arbeitsauftrag hatten.

einer Arbeitsumgebung bot. Die Schulleitung erhielt einen kleinen Raum unter der Treppe, wo ebenfalls einige Materialien für den Sportunterricht gelagert wurden.

Nichts von alledem minderte unsere Freude, im neuen Gebäude zu sein. Nichts von alledem war wirklich ein Problem. Wir waren glücklich über all die Veränderungen. Um etwas zu verändern, ist es notwendig, etwas zu zerstören. Und wie im Slogan unserer Wahlkampagne zur Schulleitung – Neues Gebäude/Neue Schule – arbeiteten wir weiter an der Neuen Schule im pädagogischen Sinne, wie das nächste Kapitel verdeutlichen wird.



Abbildung 44 – Raul Pont (PT), gewählter Bürgermeister von Porto Alegre – 3. Mandat
Quelle: Zero Hora, 4,Out,1996

ORGANIZAÇÃO, DETERMINAÇÃO E PARTICIPAÇÃO FAZEM AS COISAS ACONTECEREM!
A camiseta da nossa campanha está fazendo o maior sucesso.

Dia 25, sábado, vista a sua, pegue a identidade e venha marcar um X no quadrinho da CHAPA 2 !!!
Eneida e Marília

Abbildung 43 – Einladung zur Teilnahme an der Wahl zur Schulleitung und Aufruf zum Tragen des T-Shirts der Liste

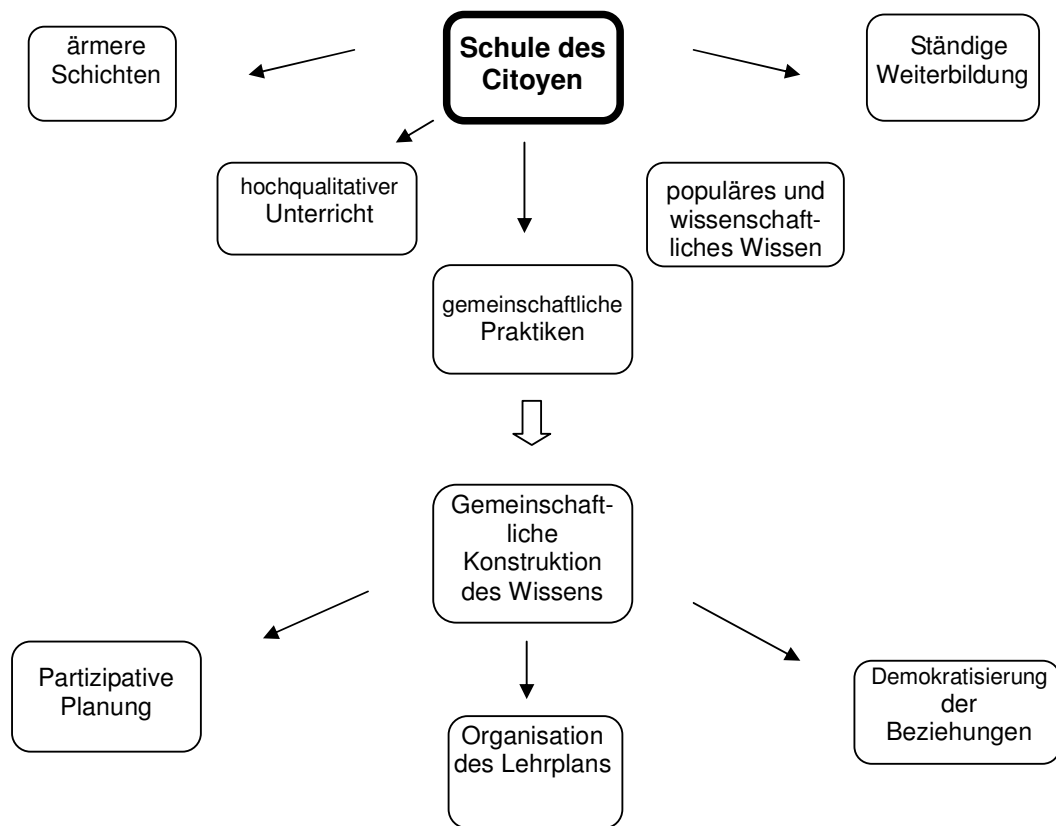
4 Die Schule Aramy Silva – eine *Schule des Citoyen*

Als Fortsetzung des vorhergehenden Kapitels handelt dieses Kapitel von den Veränderungen der politischen, administrativen und pädagogischen Organisation der Schule Aramy Silva, die damals vonstatten gingen. Das neue Schulgebäude repräsentiert die Physiognomie dieser Metamorphose der Schule. Ich beginne mit der Erzählung der ersten beiden Jahre, 1996 und 1997, die den Ausgangspunkt der pädagogischen Umwälzungen darstellen: der Unterricht wurde in Bildungszyklen unterteilt. Anschließend hebe ich Aspekte der schulischen Struktur hervor, die das pädagogische Handeln unterstützten, und gehe genauer ein auf den Wandel des Lehrplans durch die anthropologischen Forschung, die gemeinschaftliche Ausarbeitung des Themenkomplexes, den neuen Lehrplan, das Klassenzimmer, die Leistungsbewertung und andere Geschichten.

Während des Jahres 1996, während sich die erste Bauphase des neuen Gebäudes in allen physischen Räumen ankündigte, breitete sich in allen pädagogischen Räumen der Schule die Diskussion über das Projekt der *Schule des Citoyen* aus, das durch die Organisation des Unterrichts nach Bildungszyklen gekennzeichnet war. Die neue Schulleitung, die die Koordinierung des pädagogischen Projekts übernahm, wusste:

Um das Fundament für ein neues Bildungsprojekt zu errichten, muss sich die Schule als ein Zentrum der Reflexion und Aktualisierung pädagogischen Handelns konstituieren. [Durch] einen Prozess, der sich über systematische gemeinschaftliche Sitzungen, Erfahrungsaustausch, Reflexion über Probleme im Klassenzimmer und Entscheidungsfindungen bezüglich der Lehre und des Lernens vollzieht. (CENPEC 1994c, S. 17)

Aufbauend auf den Diskussionen, die wir bereits in den vorhergehenden Jahren (1994 und 1995) während des Schulordnungskongresses geführt hatten, begannen wir dieses Jahr mit der Ausarbeitung eines repräsentativen Schemas des Bildungsprojekts für die neue Schule.



Ebenfalls aus der Schulordnung wählten wir sechs Prinzipien aus und dachten über Strategien zu deren Umsetzung nach. Diese Prinzipien zeichneten den Einsatz für die Sicherstellung einer Umgebung vor, die das Lernen und den Verbleib der Schüler in der Schule, die Wertschätzung der Subjekte, die am Lehr- und Lernprozess beteiligt waren und die Anerkennung der Realität der Schüler begünstigen sollte, wie das erste Prinzip zeigt:

Prinzip 1

Sicherstellung der angemessenen schulischen Umgebung für das Lernen der Schüler und kompetente professionelle Leistung, mit dem Ziel, die Aneignung des Wissens und die daraus sich ergebende Veränderung der gesellschaftlichen Realität zu fördern.

Strategien:

- gemeinsamer Aktionsplan der Schulgemeinde;
- Verpflichtung aller;
- schulische Organisation (administrativ, pädagogisch);
- professionelle Kompetenz;
- Wertschätzung der Arbeit;
- Festlegung von Grenzen
- Anreize zur Weiterbildung der Angestellten.

Motivierende Wörter:

- Qualität, Wissen, Lernen, Grenzen, Wertschätzung, Verpflichtung, Respekt, Ausgeglichenheit, Ruhe, Organisation, Disziplin, Kompetenz.

Ausgehend von der Darlegung dessen, was wir suchten, registrierten wir durch die Ausarbeitung dieses Schemas, was die *gemeinschaftliche Konstruktion des Wissens* für uns bedeutete und listeten Aktionen auf:

Gemeinschaftliche Konstruktion des Wissens

Entwicklung zu Subjekten, die...

...autonom, demokratisch, kritisch, dynamisch und partizipativ sind, ihre Kultur und die Kultur der anderen kennen sowie an der Diversität teilnehmen.

Aktionen zur Umsetzung:

- Reflexion über Organisation des Lehrplans – Zyklen;
- Studium pädagogischer Tendenzen, Entwicklung von Prinzipien und Analyse;
- Mobilisierung zum Studium der partizipativen Planung;
- Teilnahme an Seminaren, Treffen und Versammlungen;
- Studium des Lehrplans, Analyse der Inhalte und Umformulierung;
- Ausbildung von Führungsqualitäten der Schüler;
- effektive Teilnahme der Schüler am Klassenrat mit Sicherstellung der direkten Kommunikation mit der Schule;
- Herstellung einer Verbindung zur Gemeinde über gemeinsame Lösungen für Situationen des schulischen und familiären Alltags;
- Partizipation im Schulrat;
- Interaktionen mit den Eltern in der direkten Demokratie über den Haushalt.

März 1996

Auf der Suche nach den Grundlagen der Schule, die wir konstruieren wollten, wurde das Studium pädagogischer Theorien sorgfältig geplant. Die Tatsache, dass wir Lehrer waren, verlieh uns nicht *a priori* das vertiefte Wissen über unser Arbeitsgebiet – die Bildung. Wir wussten, dass einige von uns während ihrer Ausbildung die verschiedenen pädagogischen Tendenzen nicht studiert und diskutiert hatten und dass gewisse Diskurse lediglich ausgehend vom historischen Moment, in dem wir uns befanden, reproduziert wurden: Demokratie im Land, Demokratie in der Stadt – ohne ein Verständnis der Umsetzung dieser Konzepte im Klassenraum. Bei einigen wöchentlichen Treffen studierten wir in Kleingruppen: *nicht-kritische Theorien* – traditionelle Pädagogik, neue Pädagogik (Dewey, Carl Rogers), technizistische Pädagogik; *kritisch-reproduktivistische Theorien* – Unterrichtssystem als symbolische Gewalt (Bourdieu und Passeron), Schule als ideologischer Apparat des Staats (Althusser), dualistische Schule (Baudelot und Establet); *kritische Theorien* – Befreiungs-Pädagogik (Paulo Freire), inhaltskritische Schule (Giroux)⁸⁴. Jede Gruppe

⁸⁴ Für dieses Studium zogen wir Kapitel des Buches *Schule und Demokratie (Escola e Democracia)*
130

erhielt Texte über eine pädagogische Richtung und bereitete eine Präsentation für die Gesamtgruppe vor, bei der sie Hauptmerkmale der Schule und deren Anwendbarkeit auf die Realität, Vor- und Nachteile hervorhob.

Dieses Studium resultierte aus dem wachsenden Bewusstsein der Schulgemeinde, dass sie sich in einer Sackgasse der schulischen Entwicklung befand: die Schule musste sich verändern. Während des Prozesses der Schulordnung hatten wir lange über die Schule, die wir *hatten*, und über die Schule, die wir *wollten*, reflektiert. Es waren bereits zwei Jahre vergangen und wir hatten einige Veränderungen umgesetzt. Seit 1992 hatten wir die individuelle Schulordnung und seit jener Zeit hatten wir auch den Vorschlag einer emanzipatorischen Beurteilung des Lehr- und Lernprozesses diskutiert und vorangebracht. Was jedoch noch fehlte, war eine Bewegung, die die Schule als Ganzes erfasste. Wir setzten uns noch nicht besonders für den Bau der Schule ein, die wir wollten; einen solchen Bau hielten wir aufgrund unserer kritischen Reflexionen über die pädagogische Realität für enorm wichtig. Wir wollten eine Schule, die in ihre Schüler investierte, in ihre Fähigkeit des Lernens und Lehrens, wodurch wir ebenfalls profitieren könnten; eine Schule, die sich ihres sozialen Kontextes bewusst war und die Realität problematisierte. Die Gemeinschaft der Schule Aramy Silva stellte einen hohen Index der Schulabbrecher, der Klassenwiederholer und der Exklusion von Kindern und Jugendlichen aus dem Elementarunterricht fest. Es handelte sich um eine Situation, die perpetuiert wird „durch die nach Klassen strukturierte Schule, die in ihrer Organisation von Zeit und Raum traditionell und konservativ ist und in ihrer pädagogischen Konzeption autoritär und diskriminierend“ (GUARESCHI 2000, S. 15). Die Schule, die wir gestalteten, entsprach noch nicht im Ganzen den Erwartungen der schulischen Gemeinde.

von Demerval Saviani (1987) sowie Texte von Eliane Lopes da Silva Gschwenter (1986) heran, einer Professorin des Fachs Schulorganisation aus dem Spezialisierungsstudiengang in Schulverwaltung der Fakultät für Erziehungswissenschaften / UFRGS.

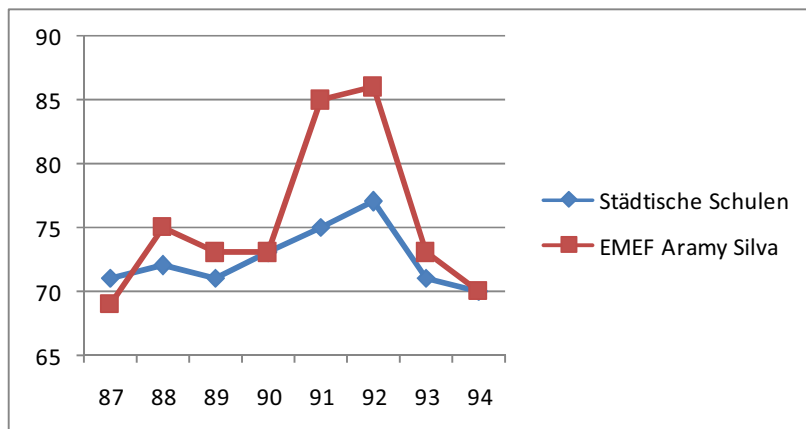


Abbildung 45 – Prozentzahlen der Versetzung – 1987/1994 (SMED, 1994a)

Parallel zu unserer Suche forderte 1995 die Schaffung der ersten Schule von Porto Alegre, die nach Bildungszyklen⁸⁵ organisiert war, die Schule für Elementarbildung Monte Cristo⁸⁶, die gesamte Stadt dazu heraus, dieses Modell als Referenzprojekt der Volksregierung zu diskutieren. Diese Diskussion fand 1996 statt und das Projekt wurde beim Verfassungskongress diskutiert und in das neue Bildungsrahmengesetz aufgenommen, das Ende 1996 erlassen wurde, basierend auf der Verfassung von 1988. Überall, wo es Diskussionen über die *Schule des Citoyen*, die Bildungszyklen, Sitzungen der *Direkten Demokratie über den Haushalt* oder Seminare des Sekretariats für Erziehung und Bildung gab – eine Gruppe von Vertretern der Schule Aramy Silva war auch dort.

4.1. Die Entscheidung

Wir, die Schule Aramy, waren also offensichtlich an dieser Debatte beteiligt. Die städtischen Schulen waren in Aufruhr. Die ganze Stadt sprach vom Unterrichtssystem nach Bildungszyklen: Zeitungen, Fernsehsender, Teilnehmer der *Direkten Demokratie*. Die gesamte Schule diskutierte das Thema. So wurden am Ende des Jahres die Lehrer über deren Wunsch befragt, unser Unterrichtssystem von

⁸⁵

Aus dem Wort für Zyklus (ciclo) bildete sich ein Verb heraus, „zyklieren“ („ciclar“), das unter den Lehrern des Städtischen Schulnetzes von Porto Alegre und allen anderen in diesem Netz tätigen Personen gebracht wurde. In diesem Kontext bedeutet „zyklieren“, das Unterrichtsmodell der Schule nach Klassen in ein Modell nach Bildungszyklen umzuwandeln.

⁸⁶

Die Schulordnung dieser neuen Schule wird in Caderno Pedagógico Nr. 9 dokumentiert und wird später zur Schulordnung für alle Schulen, die nach Bildungszyklen organisiert sind.

traditionellen Klassen zu Bildungszyklen umzuwandeln. Eine Gruppe ihnen stimmte dieser Idee unmittelbar zu. Die geplante Schulform setzte sich in deren Arbeit schon um, in der sie für das Lernen, den Verbleib der Schüler an der Schule und die emanzipatorische Leistungsbeurteilung eintraten. Eine andere Gruppe argumentierte, dass die Schule so, wie sie war, bereits am Ende war – die Schüler hätten keine Chance und die Schule verliere jedes Jahr Schüler, die auf der Straße landeten und sich Arbeit suchen müssten. Eine weitere Gruppe betonte konstruktivere Aspekte: unsere Schule würde mehr Lehrer erhalten, sie hätte andere Arbeitsbereiche für die Schüler; die Unterrichtsstunden, die wir mit den Schülern verbringen, wären in ihrer Gesamtheit differenzierter, es gäbe mehr Zeit für die Planung. So entschieden wir uns, das Jahr 1997 mit dem System der Bildungszyklen zu beginnen, selbst wenn innerhalb der Schule verschiedene und selbst gegensätzliche Argumentationen existierten. Die Mehrzahl der Lehrer war sich der Tatsache bewusst, dass diese Entscheidung Veränderungen in der Organisation der Klassen und im Lehrkörper, aber auch und hauptsächlich bei der Organisation des Lehrplans mit sich bringen würde; diese Veränderungen würden auch Nachforschungen in der Gemeinde sowie die Entwicklung des Themenkomplexes umfassen. Gleichzeitig einigten wir uns auf einen Kompromiss, um die Lehrer der höheren Klassenstufen nicht abzuschrecken, die aufgrund der Natur der Organisation ihrer Arbeit größere Schwierigkeiten hatten, sich eine gemeinschaftlichere Arbeit vorzustellen, die weniger auf den spezifischen Inhalt der verschiedenen Fächer zentriert war: wir würden den Unterricht nach Bildungszyklen nicht in der ganzen Schule einführen. Wir planten die Umsetzung des I. Zyklus (Klassen der Vorschule bis hin zur 2. Klasse – von 6 bis 8 Jahren) und des II. Zyklus (3. bis 5. Klasse – von 9 bis 11 Jahren), während die Klassen 6 bis 8 wie gewohnt erhalten blieben. Auf diese Weise sollten die Lehrer der höheren Klassen die Möglichkeit haben, in Zyklen und Klassen zu arbeiten, was ihnen für den Augenblick Ruhe und Sicherheit zu geben schien. Für die Lehrerin Vera Maria Schossler (1998, S. 65) brachte diese Übergangszeit einige Probleme mit sich: „Widerstand gegen die Veränderungen, Raumprobleme (die Schule befand sich noch im Bau) und Lehrer, die in zwei verschiedenen Unterrichtssystemen tätig waren (Klassen und Zyklen).“ Am Ende des Jahres 1997 kamen wir zu dem Schluss, dass wir die gesamte Schule in Zyklen hätten umwandeln sollen. Die Arbeit war durch den parallelen Betrieb der beiden Systeme aufwendiger. Ein Beispiel ist die erschreckend

hohe Zahl an Klassenräten, die wir während dieses Jahres durchführen mussten. Die Leistungsbeurteilung an der Klassenschule ist zweimonatig organisiert – im Jahr gibt es vier solcher Abschnitte. In der Schule nach Bildungszyklen hingegen erfolgt diese Beurteilung alle drei Monate – drei Mal pro Jahr. Dies führte zur Durchführung von sieben Klassenratssitzungen. Wir arbeiteten in diesem Jahr ununterbrochen.

Dennoch wurden die Herausforderungen allmählich angegangen und überwunden, wie bei jedem innovativen Prozess. Wir hatten einen Grund, die Schwierigkeiten bei der gleichzeitigen Durchführung von zwei Unterrichtssystemen zu bewältigen: wir hatten nicht die Illusion, dass wir uns durch den Systemwechsel in unserer Aufgabe des Unterrichts unmittelbar ändern würden. Die Veränderungen würden Schritt für Schritt erfolgen, je mehr sich der Prozess mit seinen Debatten, der sozio-anthropologischen Forschung, mit der Entwicklung eines neuen Lehrplans, mit den Beraterstäben und mit den Fortbildungen entfalten würde.

Die Ferienzeit zwischen jener Entscheidung und der Umsetzung des neuen Schulsystems war eine Zeit voller Arbeit, Diskussionen und Entscheidungen. Das Beraterteam⁸⁷ des Zentrums für Institutionelle Beratung des Sekretariats für Erziehung und Bildung (NAI6/SMED) traf sich zu mehreren Anlässen mit der Leitgruppe⁸⁸, um die Lehrerbelegschaft und die Betriebsformen der Schule neu zu organisieren. Dabei wurde bedacht, dass die Schule aufgrund der Bauarbeiten zur Hälfte geschlossen sein würde. Die Leitgruppe, die bei ihren Entscheidungen von der Lehrgemeinschaft unterstützt wurde, traf Vorkehrungen im Bereich der Verwaltung und legte die Lehre als oberste Priorität fest, um der Schulgemeinde bei der Konkretisierung des Schulprojekts Impulse zu geben – denn selbst wenn alle schulischen Segmente an der Verwaltung teilnehmen, „erwartet man von der Leitgruppe die Verknüpfung aller Aktionen der Schule. Wenn also die Leitgruppe an das Projekt der Schule glaubt, wird dieses größere Chancen haben, ausgearbeitet, konsolidiert und umgesetzt zu werden“ (CENPEC 1994b, S. 22).

Bei den Treffen mit dem Beraterstab von NAI/6 definierten wir die Klassen für

⁸⁷

Beraterinnen von NAI6: Maria do Carmo Janson, Rosane Paim Rossetto, Susana Huerga, Dóris Helena de Souza, Mariana. Diese Pädagoginnen begleiteten im Laufe des Jahres den gesamten Prozess der Schule, minderten unsere Ängste und halfen bei der Planung des weiteren Vorgehens.

⁸⁸ In diesem Text umfasst der Begriff der „Leitgruppe“ die pädagogische Gruppe, die sich aus der Schulleitung, dem Dienst für Pädagogische Beratung (SOE) und dem Dienst für Pädagogische Aufsicht (SSE) zusammensetzt.

die einzelnen Jahrgänge und für die Zyklen, die Progressionsklassen der I. und II. Zyklen sowie die Lernlabore; wir studierten die Lehrerbelegschaft der Schule, die durch weitere Lehrer ergänzt wurde – hauptsächlich aus den Bereichen der Kunst- und Sportpädagogik sowie Fremdsprachen für die Klassen, die nach Bildungszyklen organisiert wurden. Wir entschieden uns für die Nutzung eines der Räume, der während der zweiten Etappe der Bauarbeiten gebaut werden würde, für die Umsetzung eines Integrations- und Ressourcenzimmers (SIR) für die Versorgung der Schulen der Region; dies sollte eine Erleichterung für unsere Schüler darstellen, die für diese Aktivität nicht zu anderen Schulen fahren müssten. Wir planten die erste pädagogische Sitzung des Jahres mit dem Beginn des ersten Fortbildungsseminars der Schule Aramy Silva und stellten die Weichen für die Entwicklung eines neuen Lehrplans durch die sozio-anthropologische Forschung, die Grundlage der Auswahl des abzudeckenden Themenkomplexes.

In den Aufzeichnungen der Beraterin Maria do Carmo Janson befinden sich die folgenden Eintragungen der Sitzung vom 15. Januar 1997 mit dem Beraterstab und der Leitgruppe, die eine erste Arbeitssequenz für die Fortbildungstage vorzeichnen:

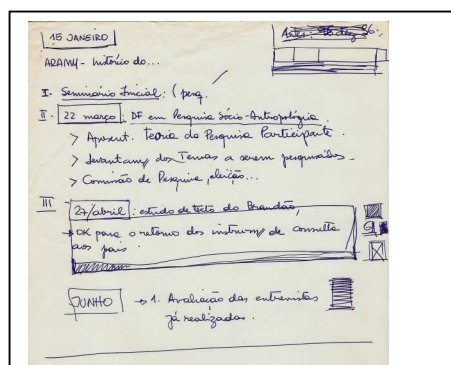


Abbildung 46 – Notizen des Treffens - Faksimile des Heftes der Beraterin Maria do Carmo Janson

Aramy – Ablauf...

- I – Erstes Seminar (Forschung);
 - II – 22. März – vertiefende Diskussion der sozio-anthropologischen Forschung; Text [zur Diskussion]: Präsentation der Theorie der Teilnehmenden Forschung; Festlegung der Themen, die erforscht werden sollen; Forschungskommission, Auswahl...
 - III – 27. April – Studium des Texts von [Carlos Rodrigues] Brandão [Teilnehmende Forschung]
 - OK für die Rücksendung des Forschungsinstruments an die Eltern
 - Juni – Evaluation der durchgeführten Interviews.
- (Aufzeichnungen der Sitzung – Heft der Beraterin Maria do Carmo Janson)

Bei der ersten Lehrerversammlung des Schuljahrs wurden folgende Dinge präsentiert: der neue Grundriss der Schule mit allen Räumen in Betrieb; die Veränderungen der I. und II. Zyklen; die Verteilung der Klassen, ebenfalls der Progressionsklassen; die Lernlabore; die Veränderungen der Belegschaft der Schule;

die neuen Lehrer; das Projekt zur Umsetzung des Integrations- und Ressourcenzimmers (SIR) zum Ende der zweiten Etappe des neuen Gebäudes; die Organisation und das Arbeitsprojekt für den Start einer neuen pädagogischen Handlungsweise, die sozio-anthropologische Forschung in der Gemeinde, Ausarbeitung des Themenkomplexes und einen neuen Lehrplan umfassen würde; zuletzt präsentierten wir die Organisation des Fortbildungsseminars, das für die erste Arbeitswoche geplant war.

Wir begannen das Jahr 1997 mit der Durchführung des *I. Fortbildungsseminars: Zyklen – Die Entwicklung einer Idee*. Die Veranstaltung hatte folgendes Programm: *Bildungsrahmengesetz – Gesetz n° 9394/96*, in Kraft seit

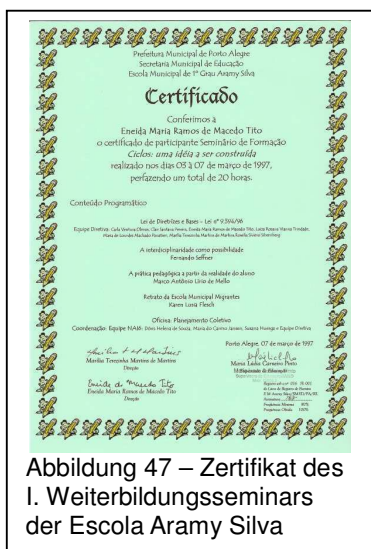


Abbildung 47 – Zertifikat des I. Weiterbildungsseminars der Escola Aramy Silva

Dezember des Vorjahres, das Veränderungen und wichtige Einflüsse auf das pädagogische Handeln mit sich brachte (Leitgruppe); *Interdisziplinarität als Möglichkeit* (Fernando Seffner / Berater SMED); *Die pädagogische Praxis ausgehend von der Realität der Schüler* (Marco Antônio Lírio de Mello / Berater SMED); *Workshop kollektive Planung* (Beraterstab von NAI6). Wir waren gewillt, den Unterricht nach Bildungszyklen so zu organisieren, dass die Lehre an der Schule verändert wurde.

Bei den Aktivitäten, die am 5. März durchgeführt wurden, diskutierten die Arbeitsgruppen unter anderem über die Forschung, über Aspekte, die erforscht werden sollten, und über die Notwendigkeit größerer theoretischer Fundierung dieses Themas. Diese Aktivität führte zur Frage: „Wer sind unsere Schüler?“ Am 7. März brachte uns die Diskussion zur Beantwortung dieser Frage zur Reflexion über die Themen, die relevant sein würden, wenn wir die Schüler charakterisieren. Durch diese Aktivität wurden zwei Zwecke vereint: der Beginn der Diskussion über die Realität der Schüler, die notwendig war, um die sozio-anthropologische Forschung und, später, den Themenkomplex auszuarbeiten sowie der pädagogische Plan für das erste Jahr mit dem neuen System. Die Debatten dieses Tages definierten das Thema *Identität* als Auslöser der Arbeit in den Klassenräumen der gesamten Schule, während die Forschungsstrategien und die anderen relevanten pädagogischen Prozesse sich

entwickelten, die nur im zweiten Halbjahr zum Abschluss kamen. Die Lehrer erarbeiten Projekte in den verschiedenen Schuljahren, um die verschiedenen Fachgebiete miteinander zu verknüpfen; dabei dachten sie bereits an die Arbeit nach Bildungszyklen. Somit erfolgte die Wahl des Themas *Identität* vor der ersten Forschungsarbeit, die in der Gemeinde durchgeführt wurde; es ist jedoch unvermeidlich festzustellen, dass die Bewegung der Lehrer sich bereits von den vorherigen Arbeiten unterschied. Heute ist es möglich, aus den Aufzeichnungen des ersten Bildungsseminars zu erkennen, dass es einen gemeinschaftlichen Plan gab, bei dem die Schüler im Zentrum standen. Einige der diskutierten Fragen wurden im Verlauf der später durchgeführten Forschungsarbeiten, Themenkomplexe und Konzeptübersicht wieder aufgegriffen. Vera Maria Schossler erinnert sich an diese ersten Arbeitstage 1997:

Nach dem Seminar trafen sich die Lehrer mehrmals, um die ersten Initiativen dieser neuen Lehrplanorganisation zu ergreifen. [...] Bei einer der ersten Versammlungen zu Beginn des Schuljahrs wurde von der Schulgemeinde nach mehreren Veranstaltungen zum Studium und zu Debatten das Thema „Identität“ gewählt, das sowohl in den Zyklen als auch in den Jahrgangsklassen bearbeitet werden soll. (1998, S. 65)

Verschiedene Fragen steuerten unsere Arbeit zu Beginn: „Wer sind unsere Schüler?“, wie bereits erwähnt. „Welche Themen können wir bearbeiten? Welche Aktionen würden diese Themen umfassen?“ Die Gruppe der Lehrer stellte fest, dass die bei den Diskussionen vorgestellten Themen zwei Fragen zur Reflexion aufwarfen, die direkt in Verbindung standen zur sozio-anthropologischen Forschung bei der Gemeinde, die wir später durchführen wollten.

Fragen zur Reflexion:

- Was sagen diese Themen über unsere Kenntnisse dieser Gemeinde?
- Inwiefern werden diese Themen zur Entwicklung der Forschung zum Wissen dieser Gemeinde beitragen?

4.1.1. Das Komplementäre Projekt

Trotz der Entscheidung, die Bildungszyklen nur bis zum zweiten Zyklus anzuwenden, waren wir in der Schulleitung etwas besorgt über die verschiedenen Möglichkeiten, die in den verschiedenen Systemen angeboten wurden. Die Schüler der Zyklen –

Vorschule bis 5. Klasse – würden nicht mehr zurückgehalten werden und hätten die Möglichkeit, die Progressionsklassen zu besuchen, mit der Möglichkeit zu jeder Zeit des Jahres Fortschritte zu machen. Dahingegen müssten die Schüler des Klassensystems, die in einem Fach durchfielen, das Jahr wiederholen. Welche Alternativen konnten wir anbieten? Wir entwickelten ein Projekt, das in wenigen Worten die Geschichte des Schülers Humberto erzählt, die auf exemplarische Weise zeigt, wie das Klassensystem nicht auf die Schüler ausgerichtet ist, sondern auf die Inhalte. Dieser Schüler blieb, nachdem er in der 4. Klasse bereits sitzen geblieben war (1992), drei Mal in der 5. Klasse sitzen (1993 – 1995) – jedes Jahr fiel er in einem Fach durch. Wenn wir aufmerksame Lehrer wären, die sich um ihre Schüler kümmern, hätten wir gesehen, dass bereits das zweite Sitzenbleiben des Schüler nicht gerechtfertigt war, da er das Fach, das er nicht bestand, im vorherigen Jahr bestanden hatte. Mit Sicherheit könnten wir viele Geschichten finden, die so ähnlich sind wie die von Humberto. Auf Grundlage dieser Geschichte sowie einiger Aspekte des Bildungsrahmengesetzes (LDB) sowie des Projekts der *Schule des Citoyen* schlugen wir vor, dass Schüler, die zwei Fächer nicht bestehen, versetzt werden und im Gegenturnus Ergänzungsunterricht in den nicht bestandenen Fächern erhalten. Dies bedeutete Ergänzungsunterricht in Mathematik und Portugiesisch,⁸⁹ die Fächer, die die höchsten Nichtbestehensquoten haben, wie die Schulstatistiken von 1994 belegen.

89

Unter diesen beiden Fächern ist Mathematik das Fach, das die meisten Schüler in den verschiedenen Unterrichtssystemen nicht bestehen. Da Mathematik als ein wichtiges Fach angesehen wird, wird das Nichtbestehen der Schüler akzeptiert, der lediglich in diesem Fach mangelnde Kenntnisse aufweist – selbst wenn nur Zehntel fehlen, um den Mittelwert der Schule zu erreichen. „Die Rechtfertigung, die die Schulgemeinde für diese „Unfähigkeit“ der Schüler in diesem Fach bereithält, ist, dass „Mathematik schwierig ist“, und dem stimmen alle zu. [...] Die Schule ist der Ort, für den die Dekonstruktion dieser Bedeutung der Schwierigkeit in die Wege geleitet werden muss, denn es ist notwendig, diese bedeutungsvolle Beziehung zwischen den Effekten dieses vorgefertigten Diskurses und dem Lehr- und Lernprozess aufzulösen“ (SILVEIRA 2009, S. 1 und S. 15). Die Antwort auf dieses Problem liegt nicht nur in der Verantwortung der Schüler, sondern ebenfalls in der der Lehrer und deren Art des Unterrichtens.

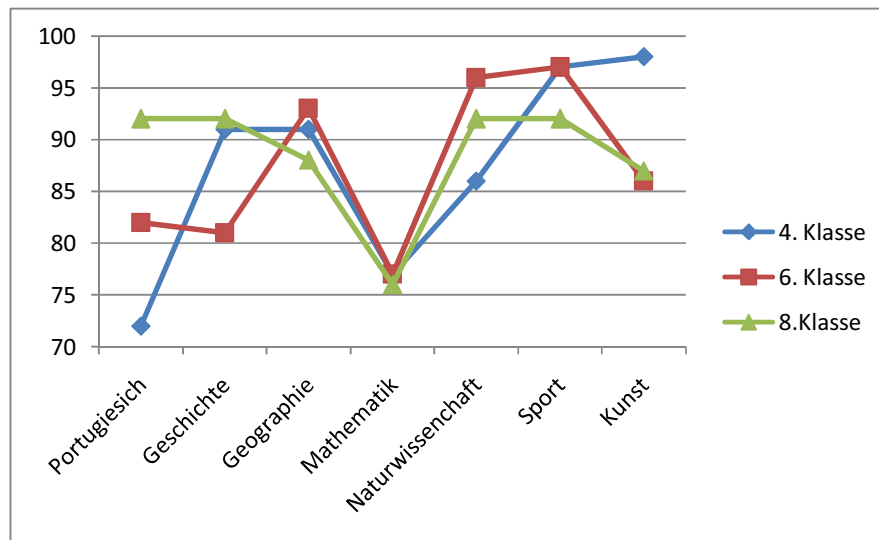


Abbildung 48 - Statistiken der Versetzung 1994 (SMED, 1994a)

Hierfür benötigten wir eine weitere Lehrerin für Mathematik; für Portugiesisch hatten die vorhandenen Lehrer noch genügend Freiraum. Das komplementäre Projekt wurde genehmigt, wodurch etwa 25 Kinder ein Schuljahr hinzugewannen.

Bis zum Ende des Jahres 1997 hatten wir viele wichtige Aktivitäten realisiert, um die Schule Aramy Silva zu verändern. Bei der Lehrerversammlung am 2. März 1998 wurde der Bericht über die wichtigsten Aktivitäten von der Leitgruppe vorgestellt:

- *Ferienprojekt 1997* – mit dem Ziel, das Nichtbestehen der Schüler in den ersten Schuljahren und in den Fächern Mathematik und Portugiesisch der 5. bis 8. Klassen zu verringern und außerdem eine weitere Studienzeit für Schüler anzubieten, die dies wünschten, auch wenn sie bestanden hatten. Die Aktivitäten fanden in Workshops zu Alphabetisierung, Textproduktion und Mathematik statt;
 - *Projekt der Pädagogischen Ergänzung* – wurde durchgeführt, um mit den Schülern, die ein oder zwei Fächer nicht bestanden hatten, die betroffenen Fächer im Gegenturnus aufzuarbeiten; genehmigt von SMED;
 - *I. Fortbildungsseminar_ Zyklen – Die Entwicklung einer Idee;*
 - *Diskussion und Umsetzung der neuen pädagogischen Räume:* Lernlabor, mit einem neuen Nutzungsprojekt und dem Integrations- und Ressourcenzimmer (SIR), das nach Beginn der zweiten Etappe des Schulneubaus eröffnet wurde;
 - *Externe Beratung* für die Lehrerinnen des Lernlabors und der Alphabetisierung: Prof. Iole Siviero Trindade (FACED/UFRGS); und für die Lehrerinnen, die an der Schulverwaltung interessiert sind: Prof. Ilza Jardim (FACED/UFRGS). Beide
- 90
- Beratungsdienste wurden zu Fortbildungsprojekten an der Universität ;

- *Klassenräte*: Durchführung von vier Klassenräten für die Klassenjahrgänge (6. bis 8. Klasse) und von drei Klassenräten für die Zyklusklassen (I. und II. Zyklen);
- *Teilnahme an Veranstaltungen des Sekretariats*: Nationales Seminar, Internationales Seminar, regionale Treffen, die von NAI6 organisiert wurden;
- *Teilnahme an Veranstaltungen mit Erfahrungsberichten*: II. Treffen der Schulen mit Bildungszyklen, I. Tag für Frühkindliche Bildung – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);
- *Besuch in der EMEF Monte Cristo*, der ersten Schule mit Bildungszyklen, an dem die Orientierungs- und Aufsichtslehrerinnen teilnahmen, um die Neuerungen kennenzulernen;
- *Fortbildungsveranstaltungen*, gemeinsam mit NAI6 organisiert; diese dienten dem gesamten Prozess der Organisation der Schule nach Bildungszyklen: Studium von Caderno Pedagógico N° 9; Organisation der Klassen nach Zyklen, insbesondere Einführung von Progressionsklassen; Studium der sozio-anthropologischen Forschung; Bildung der Forschungskommission; Erarbeitung des Forschungsinstruments, mit Beteiligung aller Segmente; Forschung an sich (Feldforschung); Analyse der Interviews; Erarbeitung des Themenkomplexes: Phänomen, Prinzipien, Makro-Konzepte, vereinende Konzepte; Erarbeitung der Prinzipien der Wissensgebiete; Planungen der Programme nach Zyklen;
- *Treffen von Lehrerkleingruppen*: Planung des Unterrichts;
- *Evaluation*: Evaluationsinstrumente, Herstellung des Dossiers: schriftliche Beurteilungen, Selbstbewertung, Arbeiten der Schüler; partizipativer Klassenrat; Umformulierungen in allen Evaluationsaspekten im Laufe des Jahres;
- *Essay über Morro do Osso*: gemeinsames Projekt der Lehrer der Klassen⁹¹ des zweiten Zyklus.
- *Beratung* des Städtischen Sekretariats für Umwelt für die Gruppe des eben genannten Essay-Projekts.
- *Beginn* der ersten Bauphase und Übernahme des neuen Gebäudes;
- *Internationaler Austausch*: einer Klasse der Schule mit einer anderen Klasse aus Boden/Schweden;
- *Wahl* zum Schulrat;
- *Terminkalender der Schüler*: Einführung eines Terminplans, um die Organisation der Schüler und deren Verhältnis zur Schule zu verbessern. In diesen Kalender wurden Benachrichtigungen, Termine und andere Dinge eingetragen;

im Fortbildungsprojekt aneigneten: „ausgehend von Diskussionen zwischen Moderne und Postmoderne (Corazza 1995), bis hin zur Produktion von didaktischen Umstellungen, die ausgehend von unseren Versammlungen entstanden, die Lesestrategien und die Bedeutung der Dekodifizierung betonten (Goodman 1997), Textproduktionen und Umschreiben von Texten, bei Betrachtung der Fragen und Lösungen, die die Schüler entwickeln (Teberosky; Cardoso 1990; Smolka 1982), die Entwicklung eines Raums für die Kreativität und Phantasie (Rodari, 1982), die Textproduktion ausgehend von Gesängen und Gedichten (Weiss 1992)“ (COSTA; ÁVILA 1998, S. 53).

⁹¹ Dieses Projekt wurde ausgehend von der Diskussion entworfen, die an den ersten Tagen des Jahres stattfand, als „Identität“ als zentrales Thema der pädagogischen Arbeit definiert wurde.

- *Terminkalender der Lehrer*: umfasst die Organisation des Schuljahres, einen Kalender, Versammlungstermine, Stundenplan der verschiedenen Fächer und weitere Informationen;
- *Schülerschein*.

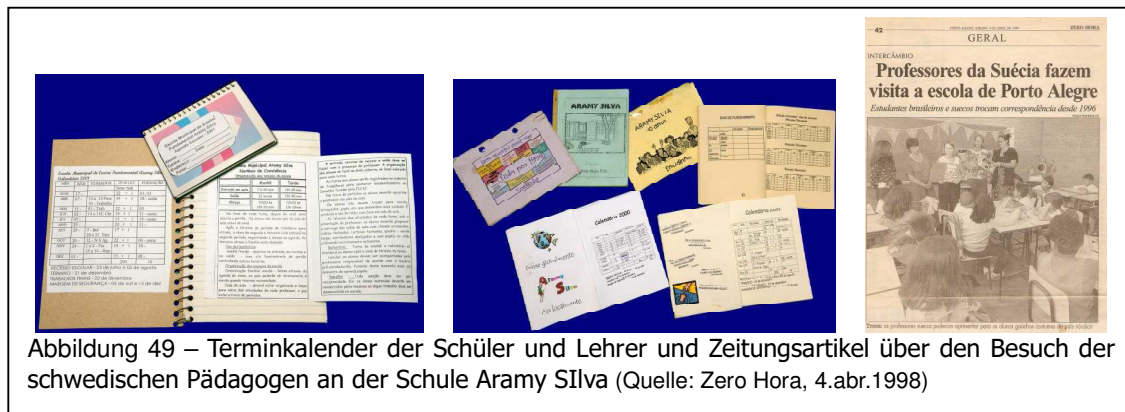


Abbildung 49 – Terminkalender der Schüler und Lehrer und Zeitungsartikel über den Besuch der schwedischen Pädagogen an der Schule Aramy Silva (Quelle: Zero Hora, 4.abr.1998)

In diesem Jahr voller Debatten und Reflexionen verfasste das Lehrerkollegium ein Dokument, das ihre Positionen zum Ausdruck brachte und die wichtigsten Gründe für die Entscheidung hervorhob, den Unterricht nach Bildungszyklen zu organisieren:

PMPA – Städtisches Sekretariat für Erziehung und Bildung
 Städtische Schule für Elementarbildung Aramy Silva

GESCHICHTE

[...]

Gegenwärtig, im Jahr 1997, sind an der Schule 826 Schüler angemeldet, die sich auf dreißig Klassen verteilen: siebzehn am Morgen und dreizehn am Nachmittag. In dieser Schule sind siebzehn Lehrer/innen und sechzehn Angestellte tätig. Neben der gewöhnlichen Struktur einer Schule verfügt die Schule Aramy über ein Lernlabor, ein Integrations- und Ressourcenzimmer (SIR) und ist mit Computern ausgestattet.

Die Schule befindet sich dieses Jahr im Prozess der Entwicklung eines neuen Lehrplans. Sie betreibt gleichzeitig zwei verschiedene Unterrichtssysteme: das nach Klassen und das nach Bildungszyklen, wobei das erstere System abgeschafft wird. Es ist unser Wunsch, dass die Schule 1998 bereits vollständig in Zyklen aufgeteilt ist.

POLITISCH-PÄDAGOGISCHES PROJEKT

Sich über die soziale Funktion der Schule und der Menschen, die sich bilden möchten, bewusst zu sein, ist grundlegende Voraussetzung für die Durchführung einer kompetenten und sozial verantwortungsvollen pädagogischen Praxis. Die Schule als privilegierter Arbeitsort des Wissens hat eine große Verantwortung für die Herausbildung der Staatsbürgerlichkeit: sie empfängt jeden Tag Kinder und Jugendliche für eine gewisse Zahl von Stunden, über Jahre ihres Lebens hinweg, und ermöglicht ihnen somit, Kenntnisse zu entwickeln, die für deren soziale Inklusion unentbehrlich sind. Die Gegenwart zu verstehen und mit ihren Problemen und Bedürfnissen anzunehmen ist eine Möglichkeit, menschliche Alternativen für das pädagogische Handeln zu kreieren.

Unser administrativ-pädagogisches Projekt zielt darauf ab, die Schüler sowie die Berufstätigen der Erziehung und Bildung in ihren Räumen der Wissenskonstruktion wertzuschätzen. Sie sollen ihre Staatsbürgerlichkeit durch eine Praxis entwickeln, die die kritische, verantwortungsbewusste und verpflichtende Partizipation privilegiert. Die Schule soll ein Raum sein, in dem freundschaftliche Beziehungen geknüpft werden können, die auf eine Arbeit zurückgehen, die lohnend und angenehm für alle ist.

Unser größter Einsatz gilt dem Verbleib und dem Bildungserfolg der Schüler in der Schule –

Jahrgangswiederholung und Schulabbruch sollen gestoppt werden. Die Organisation der Schule nach Bildungszyklen stellt einen Versuch dar, diese Realität zu überwinden; sie geht vom Verfassungskongress aus, der in seinen Prinzipien die Möglichkeit verschiedener Organisationsformen des Lehrplans aufgezeigt hat. Das Bildungsrahmengesetz vom 20. Dezember 1996, Gesetz n° 9394 bekräftigt dieses Projekt; es ist in Kraft und ermöglicht neue Perspektiven der Unterrichtsorganisation sowie eine neue Beziehung zu den Prozessen der Wissensentwicklung und der Leistungsbeurteilung.

Da wir, die Schulgemeinde, uns dessen bewusst sind, dass die Schule nicht allein für die soziopolitische, wirtschaftliche und kulturelle Struktur verantwortlich ist, in die sie sich einfügt, versuchen wir, ihre Rolle bei der Entwicklung dieser neuen Identität gemeinsam mit der Gemeinde zu überdenken; in der Gemeinde finden schließlich die bedeutungsvollen Lernprozesse statt, die zur Stärkung der Staatsbürgerlichkeit der Schüler beitragen.

Unsere Konzeption der Bildung ist auf das ⁹²Projekt des Städtischen Bildungsnetzes abgestimmt; daher verwenden wir das Referenzdokument, um unser pädagogisches Handeln zu entwickeln. Darüber hinaus ermöglichen wir den Schülern der Klassen, die bald aufgelöst werden, in die folgende Klasse vorzurücken und dabei pädagogische Ergänzungsangebote im Gegenturnus ⁹³wahrzunehmen.

Auf diese Weise wurde die Schule Aramy Silva im Laufe des Jahres 1997 umstrukturiert und durchlief viele Veränderungen in den unterschiedlichsten Aspekten ihrer politisch-administrativen Struktur, wie im Folgenden noch deutlicher wird.

4.2. Administrative und pädagogische Organisation

Jede Schule weist in ihrer Schulordnung eine Mindestvorgabe der Struktur für ihren Betrieb auf. Im Allgemeinen setzt sich die Organisation einer Schule zusammen aus der Leitgruppe, die aus der Schulleitung und Vize-Schulleitung besteht, der Schulischen Aufsicht und der Pädagogischen Orientierung sowie anderen Diensten und Sektoren wie dem Sekretariat, der Bibliothek, dem Ernährungsdienst, dem naturwissenschaftlichen Labor, etc. Der Unterschied erfolgt bei der Festlegung der Funktion, die von diesen Sektoren ausgeübt wird. Seit langer Zeit entwickelt die traditionelle Schulstruktur eine Arbeit, bei der keine Verbindung zwischen dem administrativen und pädagogischen Sektor besteht; die Struktur erfüllt ihre wichtigste

⁹² In *Caderno Pedagógico n° 9* wird das pädagogische Projekt der *Schule des Citoyen* beschrieben. Die Struktur und Verwaltungsform der Schule werden genauer dargelegt. Diese Ausgabe von *Caderno Pedagógico* bildet die Grundlage der Schulordnungen der städtischen Schulen, die das Projekt der Bildungszyklen übernehmen – besser gesagt: aller Schulen ab 2000, als das Sekretariat für Erziehung und Bildung es für alle Schulen zur Verpflichtung machte (es gab zu dem Zeitpunkt nur wenige Schulen, die das Zyklensystem noch nicht umgesetzt hatten – ihre Resultate hatten sich derweil nicht verbessert). Vgl. SMED 1996c.

⁹³ Es handelt sich hier um das pädagogische Projekt, das in Kapitel III beschrieben wurde.

Funktion nicht: den Lernprozess der Schüler zu fördern.

Die Organisation der Schule Aramy Silva durchlebte große Veränderungen in der Zeit, als das Unterrichtssystem nach Bildungssystemen eingeführt wurde (1997). Hierbei ist hervorzuheben, dass die radikale Veränderung einer streng definierten Struktur, die historisch und gesellschaftlich verankert ist, nicht einfach durch eine Entscheidung des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung erfolgt, wenn die Umgebung dafür nicht reif ist.

Die Lehrer*innen-Gemeinschaft der Schule Aramy Silva, besonders die Lehrerinnen der ersten Klassen, betrachtete die Organisation der Schule immer kritisch. Diese Gemeinschaft erzielte zu jener Zeit bedeutende Veränderungen, wie die neue Schulordnung mit wichtigen Änderungen bei der Leistungsbeurteilung, Studienräume, eine verstärkte Partizipation bei den Entscheidungsfindungen. Diese Entscheidungen schafften die Grundvoraussetzungen für die Schulstruktur, um die Vorschläge des Sekretariats für Erziehung und Bildung umzusetzen, die im Kapitel II dargestellt wurden: wir verfolgten tatsächlich die selben Ziele. Wie bereits geschildert, erfüllte das Projekt der *Schule des Citoyen*, als Ergebnis einer wahren nationalen und lokalen (Rio Grande do Sul) Bewegung im Bereich der Erziehung und Bildung, genau unsere Erwartungen. Seine Änderungsvorschläge werden jedoch nicht einfach blind übernommen. Die Schulgemeinde passte die innovativen Projekte immer am Rande ihrer Möglichkeiten – und manchmal darüber hinaus – an ihre Realität an.

4.2.1. Schulstruktur⁹⁴

Im ersten Zyklus waren tätig: die offizielle Klassenlehrerin, die ihre Arbeit in allen Bereichen auf umfassende Weise durchführte, im Sinne eines Lehrplans nach Aktivitäten, Lehrer, die in Sport und Kunstunterricht spezialisiert waren, sowie ein „fliegender Lehrer“, der in mehr als einer Klasse tätig war, oftmals gleichzeitig mit einem anderen Lehrer, und eine diversifizierte Arbeit durchführte. Dies schaffte den Unterschied, dass mehrere Personen dieselben Schüler beurteilen konnten.

Der zweite Zyklus wies ein Arbeitsprojekt auf, bei dem für zwei Klassen jeweils

⁹⁴

Dieser Unterpunkt bezieht sich auf die Eigendynamik der Schule Aramy Silva angesichts der vom Sekretariat für Erziehung und Bildung vorgeschlagenen Struktur, die in Kapitel II, Unterkapitel *Die Schule von Porto Alegre* vorgestellt wurde.

zwei Klassenlehrerinnen tätig waren – eine für Portugiesisch und Sozialwissenschaften, die andere für Mathematik und Naturwissenschaften. Darüber hinaus gab es den „fliegenden Lehrer“ sowie die Lehrer für Sport, Kunst und Fremdsprachen. Die moderne Fremdsprache, die im Zyklus unterrichtet wurde, konnte entweder Spanisch, Englisch oder Französisch sein, je nach dem, über welche Lehrer die Schule verfügte. Eine Fremdsprache bereits ab dem 1. Jahr des II. Zyklus zu lernen, machte einen Unterschied. Im Unterricht nach Klassen erfolgte dies erst zwei Jahre später, ab der fünften Klasse. An dieser Schule war die Fremdsprache für den II. Zyklus Spanisch, für den III. Zyklus war es Englisch.

In diesem Zyklus konnten Lehrer, die keine spezielle Lehramtsausbildung auf Sekundarniveau hatten, und lediglich über einen Abschluss in einem Fach verfügten, die im System nach Klassen lediglich ab der 5. Klasse eingesetzt werden konnten, bereits ab dem 2. Jahr des 2. Zyklus zum Einsatz kommen, das der 4. Klasse entspricht. Die übernahmen die Aufgaben, die im alten System von Lehrern des Lehrplans nach Aktivität erfüllt wurden. Im Gegenzug unterrichteten die Lehrer des Lehrplans nach Aktivität auch im 3. Jahr des 2. Zyklus, was zuvor den Fachlehrern vorbehalten war.

Die Erfahrung zeigte, dass die Lehrer und Schüler im 1. Jahr des 2. Zyklus (Kinder von 9 Jahren) noch nicht für die Unterteilung nach Fachgebieten vorbereitet waren. Die Vorbereitung der Kinder geriet in Unordnung – plötzlich gab es verschiedene Lehrer, die verschiedene Fächer unterrichteten, sie wussten nicht, welche Hefte sie mit in die Schule bringen sollten, usw. An der Schule Aramy Silva führte dies dazu, dass eine einzelne Klassenlehrerin statt der zwei vorgesehenen Lehrerinnen für zwei verschiedene Wissensgebiete wieder eingeführt wurde. Die spezialisierten Lehrer sowie der „fliegende Lehrer“ wurden beibehalten.

Im III. Zyklus wurde jedes Fach von einem spezialisierten Lehrer unterrichtet. Die Fremdsprache war weiterhin von den an der Schule existierenden Lehrern abhängig, wie beim II. Zyklus erläutert. Es gab das zusätzliche Angebot des Fachs Philosophie, eine sehr wichtige Komponente des Lehrplans des neuen Projekts, da der Philosophieunterricht den Kindern ermöglicht, „vom Abstrakten zum Konkreten aufzusteigen“ (Lipman nach GERALDI *et al.* 2006b, S. 182). Die Schüler bestätigen diese Wichtigkeit: „Der Zyklus war anders. Die Schüler arbeiteten in verschiedenen Wissensgebieten, wir hatten auch Philosophieunterricht. Ich erinnere mich daran,

dass es sehr gut war, weil die Schüler den Unterrichtsinhalt im Ethikunterricht auf eine andere Weise verstanden“ (**Marcus Vinícius**). „In Philosophie lernen wir zu denken, wir studieren Logik, diskutieren, was falsch und was richtig ist,“ sagt Thomas, Schüler einer anderen städtischen Schule, in einer Reportage über die Schule nach Bildungszyklen (ZERO HORA 2002).

Ich bestand das Vestibular in Philosophie der Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [...] Wenn ich nicht die Schule Aramy besucht hätte, würde ich heute sicher nicht Philosophie studieren. Ich würde ein Fach wie Architektur oder Ingenieurwesen studieren... Weil wir Philosophie bereits in der sechsten Klasse auf dem Lehrplan hatten, glaube ich, dass dies mein Denken offener gemacht hat. [...] Wir setzten uns zusammen und diskutierten die Frage von Gegensätzen. [...] Wir setzten alles ins Positive oder Negative von allem. Was man dabei lernt: richtig und falsch existieren nicht; es geht vielmehr darum, so zu handeln, dass man die anderen nicht in Gefahr bringt; was gut für einen selbst ist, wird gleichzeitig nicht schädlich für die anderen sein. (**Juliana**)

Neben den Lehrern der verschiedenen Fächer gab es auch den „fliegenden Lehrer“ in diesem Zyklus, der gemeinsam mit einem anderen Lehrer die Klasse betrat, um den Unterricht auf differenziertere Weise durchzuführen. In der Praxis jedoch wurde dieser Lehrer oftmals außerhalb dieser Funktion eingesetzt, als Vertretungslehrer. Bis heute wurde dies an den Schulen oft kritisiert. Was im Projekt beschrieben wird als ein zusätzlicher Beschäftigter, der die Gemeinschaft der Lehrer bereichern soll, füllt letztendlich die Rolle aus, die Lücken im Stundenplan zu stopfen. Ein anderer relevanter Aspekt für den Lehrplan des III. Zyklus war das Wagnis, dass alle Fächer eine gleiche Anzahl von Wochenstunden erhielten, wie in Anhang 3 dargestellt.

4.2.2. Andere Mittel der pädagogischen Unterstützung an der Schule

Lernlabor – hier erhielten die Schüler mit Lernschwierigkeiten ein differenziertes Arbeitsangebot, auf ihre persönlichen Bedürfnisse zugeschnitten. An der Schule gab es ein Lernlabor für jeden Zyklus, mit Gruppen von maximal zehn Schülern – in der Praxis wurde selbst diese Zahl nie erreicht. Im Allgemeinen nahmen die Schüler im Gegenteil zu ihrer Unterrichtszeit an dieser Aktivität teil. Die Kinder, die ein eher unstrukturiertes Leben hatten, die zu Hause niemanden hatten, der sie unterstützen konnte, kamen sehr früh in die Schule oder verpassten die Unterrichtszeit des Labors und fehlten häufig. Um das Fehlen der Schüler durch den Mangel an Organisation der Schüler oder deren Familie zu vermeiden, gingen viele dieser Schüler dazu über,

dieses Zusatzangebot zur normalen Unterrichtszeit wahrzunehmen. Wenn dies notwendig wurde, bemühte man sich, sie nicht in den wichtigsten Momenten aus dem Unterricht zu nehmen (wenn zum Beispiel gerade ein neues Thema erläutert wurde oder eine Aufgabe zur Bewertung durchgeführt wurde). **Douglas Fernando**, der nie ins Lernlabor geschickt wurde, bestätigt, dass er diesen Raum auf informelle Weise nutzte: „Die Schule hat ein Lernlabor mit tollen Lehrern. Die Lehrerin Liége hilft einem bei allen Fragen.“

Integrations- und Ressourcenzimmer – SIR – Anders als das Lernlabor wendet sich das SIR individuell an Kinder mit speziellen Lernproblemen. Es existiert nicht an allen Schulen und wird regional geteilt, sodass seine Existenz an unserer eigenen Schule den Besuch unserer Schüler erleichtert, die nicht speziell für diese Aktivität an eine andere Schule gebracht werden mussten. Die sehr differenzierte Arbeit des SIR versorgte fünf bis sechs Schüler jeder Schule der Region in seiner Regionalabteilung, also unserer Schule.

4.2.3. Pädagogische Mitarbeiter

Die Leitgruppe der Schule Aramy Silva umfasste neben der Schulleitung und Vizeschulleitung immer zwei Orientierungslehrerinnen und vor den Bildungszyklen auch zwei Aufsichtslehrerinnen: eine für die Schuljahre 1-4, die andere für die Schuljahre 5-8. Durch die Umsetzung der Bildungszyklen erhielt die Schule eine weitere Aufsichtsperson, so dass es insgesamt für jeden Zyklus eine gab. Diese Leitgruppe versuchte, eine Verwaltung zu stärken, die „auf kollektive Weise durchgeführt wurde, mit der Teilnahme von allen Segmenten an den Entscheidungen und Projektentwürfen, was einen Wechsel bei der Ausübung der Repräsentativität ermöglicht“ (SMED 1996b, S. 38).⁹⁵

Im Mai 1998 stand bei einem der Treffen der pädagogischen Leitung die Ausarbeitung des pädagogischen Projekts auf der Tagesordnung. Die Gruppe beschrieb, was in der Sichtweise des Projekts die Funktionen der Schulleitung, von

⁹⁵

Basierend auf diesem Prinzip bestand unsere vorrangige Funktion darin, alle Bewegungen der Schule auf gemeinschaftliche Weise zu organisieren. Wir mussten somit auch mit dem Schulrat als oberster Instanz der Schule zusammenarbeiten. Allein diese Instanz liefert durch ihre Neuheit, durch die Probleme der Repräsentativität, durch die neu geordneten Machtverhältnisse und durch die mangelnden Kenntnisse der Funktionen Material für viele wissenschaftliche Arbeiten.

SOE und SSE sein würden, jeweils individuell und gemeinschaftlich. Dieses Dokument zeigt die Diskussionen und die Grundlagen unseres Projekts oder, besser gesagt, die Beteiligung der gesamten Schule am politisch-pädagogischen Projekt. Ich möchte hier einige Aspekte hervorheben:⁹⁶

Schulische Organisation

Schulleitung:

- fördert die Verknüpfung der Sektoren und Dienstleistungen der Schule mit dem gesamten pädagogischen Projekt;
- weist auf Fragen hin, die in der Schule nicht auf umfassende Weise verwirklicht wurden;
- fördert die Beteiligung der Gemeinde an der Entwicklung von Aktivitäten;
- fördert gemeinsam mit dem Schulrat Studien zu Entwicklung, Unterricht und Lernen;

SOE:

- untersucht die Realität der Schüler, um den Lehrplan entsprechend umzugestalten;
- betreut die Schüler mit Schwierigkeiten;
- berät die Lehrer – Umgang mit den (individuellen) Schülern, Betreuung von Lehrern / Schülern / Angestellten / Familie;
- Zusammenarbeit mit den Eltern – Bemühung um deren Teilnahme an den Projekten der Schule;

SSE:

- direkte Beratung der Lehrer – Fachgebiet / Zyklus / Jahr im Zyklus / Sektor;
- Betreuung von Lernlabor, SIR und anderen Bereichen, Verknüpfung dieser Aktivitäten mit der Arbeit in den Klassenzimmern;
- plant und vertieft das Projekt, immer im Hinblick auf die Unterrichtspraxis
- individuelle und kollektive Beratung der interdisziplinären pädagogischen Arbeit;

SOE/SSE:

- koordinieren die Klassenräte;
- betreuen die Lernprozesse der Schüler gemeinsam mit den Lehrern, tragen zum interdisziplinären pädagogischen Prozess bei;
- bieten die Gelegenheit zu Treffen mit Lehrern und anderen Angestellten an;

SOE/SSE/Schulleitung:

- tragen zur Entwicklung der verschiedenen Segmente der Schule bei, damit diese ihre Funktion erfüllen;
- reflektieren kritisch über ihre Aktionen in der Schule und in RME, überprüfen ständig ihre Ausrichtung;
- betreuen alle Organisationen von Treffen;
- kümmern sich um die Pausen.

Obwohl diese Darlegung spezifische Funktionen beschreibt, umfasste die

⁹⁶

Lehrerinnen, die am Treffen teilnahmen: Vize-Direktorin: Marília Terezinha Martins, Aufsichtslehrerinnen: Carla Olmos, Clair Santana, Roselia Siviero, Orientierungslehrerinnen: Luiza Rosana Trindade, Maria de Lourdes Panatieri und ich.

pädagogische Leitung als Ganzes alle existierenden Verknüpfungen und Intersektionen verschiedener Sektoren. In der Praxis versuchten wir immer alles zu diskutieren und gemeinschaftliche Alternativen für die Probleme zu entwerfen.

4.2.4. Planungssitzungen

Zweifellos sind die Momente der partizipativen Planung und Organisation der pädagogischen Praktiken unter den alltäglichen Handlungen der Schule besonders hervorzuheben, wenn die politisch-pädagogischen Interessen und Absichten kollektiv bewusst und öffentlich werden und die Auswahlkriterien der Kenntnisse und Methodologien erklären.

In diesem Verständnis stellt sich die Planung als Herausforderung für die Schulgemeinde dar, die einer kritischen Pädagogik verpflichtet ist, da dies der Moment ist, in dem ein Bruch mit den offiziellen und autoritär vorbestimmten Programmen stattfindet, damit

[...] die Schulgemeinde ihre Aufgabe als Gemeinde der Wissensentwicklung wahrnimmt, also als kollektives Subjekt, das die epistemologischen Hindernisse der sozio-kulturellen schulischen Tradition überwindet und sich zur Analyse der unmittelbaren Realität bereiterklärt, in deren Kontext die Gemeinde sich befindet; sie trifft Entscheidungen und entwirft Lehrplanaktivitäten, die ihr zugehörig sind. (SILVA, A. G. 2000, S. 1)

Wir führten wöchentliche Treffen mit dem gesamten Lehrerkollegium sowie mit den kleinen Gruppen durch, in denen Lehrer sich trafen, die im selben Jahrgang, Zyklus oder in verwandten Fächern unterrichteten, oder die verschiedene Arbeiten mit derselben Schülergruppe durchführten. Die Abbildung unten zeigt den damals erstellten Wochenplan:

Wochenplan der pädagogischen Treffen

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Morgen	TP II. Zyklus Ausdruck (LP, LE, Fil) III. Zyklus			Kollektiv III. Zyklus (14-tägig)	Labor des I. Zyklus CSHC III. Zyklus
	CFQB PLM III. Zyklus			Großes Kollektiv	Kollektiv II. Zyklus Ausdruck (AE und EF) III. Zyklus
Nachmittag	130	Pädagogische Leitung	110 120	210 220	
	TP – I. Zyklus	Pädagogische Leitung		Großes Kollektiv	

Abkürzungen: TP – Progressionsklassen; LP – Portugiesisch; LE – Fremdsprachen; Fil – Philosophie; CFQB – Naturwissenschaften; PLM – Logisch-Mathematisches Denken; CSHG – Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften; AE – Kunst; EF – Sport; 110 – Klassen des ersten Jahres des 1. Zyklus; 120 – Klassen des zweiten Jahres des 1. Zyklus; 130 – Klassen des dritten Jahres des 1. Zyklus; 210 – Klassen des ersten Jahres des 2. Zyklus; 220 – Klassen des zweiten Jahres des 2. Zyklus.

Montag morgens vor der Pause fanden zwei getrennte Treffen statt: das Treffen der Lehrer der Progressionsklassen des zweiten Zyklus und das Treffen der Lehrer für Portugiesisch, Fremdsprachen und Philosophie des dritten Zyklus. Nach der Pause gab es das Treffen der Lehrer für Naturwissenschaften und Logisch-Mathematisches Denken des dritten Zyklus.

Am selben Tag fand nachmittags vor der Pause das Treffen der Klassenlehrerinnen der Klassen des dritten Jahres des ersten Zyklus statt. Nach der Pause gab es noch das Treffen der Lehrerinnen der Progressionsklassen des ersten Zyklus.

Diese Vielzahl von Treffen verdeutlicht, wie sehr wir uns organisierten, um die pädagogische Praxis zu diskutieren. Die Treffen der Lehrer zu organisieren war ein großes Puzzle, da dies nicht bedeutete, dass die Aktivitäten mit den Schülern eingestellt werden konnten. Die Räume der Treffen aktiv in ihren Diskussionen zu halten war eine noch größere Herausforderung für die Aufsichtslehrerinnen, die Orientierungslehrerinnen und die Schulleitung. Dieser gesamte Prozess wurde bei den wöchentlichen Treffen der pädagogischen Leitung besprochen, wo die Zwecke immer wieder neu belebt wurden.

4.2.5. Schulsekretariat

Die Veränderungen an der Schule Aramy Silva waren so enorm, dass der Sekretär der Schule, Luís Alberto Duarte Lopes, der begeistert von den großen Veränderungen war, die er im Sekretariat vornahm, mit allem, was er über Informatik und die Schulstruktur lernte und durch die Herausforderung der diversen Bewegungen der Weiterbildungspolitik und der Registrierung der Praxis, einen Text schrieb über seine Aufgaben und die Bedeutung seiner Beschäftigung mit der Pädagogik. Aus seinem Text entnehme ich die zentralen Ideen, um zu schildern, wie sehr ein Sektor der Schule, der bis dahin völlig außerhalb des pädagogischen Prozesses existierte, dieses Bild umkehrt.

Das Schulsekretariat, geleitet vom Sekretär und zwei Lehrerinnen,⁹⁷ ist für viele ein Raum des ersten Kontakts; dort wird die Einschreibung aller neuen Schüler vorgenommen und Fragen der Gemeinde werden entgegen genommen.

Die Veränderungen, die durch den Unterricht nach Bildungszyklen ausgelöst wurden, erforderten „eine Reihe von Änderungen und Anpassungen in den Dokumenten und sogar eine neue Sichtweise und Interpretation des schulischen Alltags“ (LOPES 1999, S. 1).

Sogar noch bevor sich alles änderte, kauften wir, als wir die ersten von uns zu verwaltenden finanziellen Mitteln erhielten, einen Computer für das Sekretariat. Ohne Kenntnisse der Informatik und mit der Hilfe einiger Lehrer lernte Luís schnell und begann die Umorganisation eines Arbeitsplatzes unter der Orientierung der Schulleitung und der Hilfe der Lehrerinnen, die im Sektor arbeiteten.

Die Entwicklung der administrativen und pädagogischen Struktur der Schule Aramy Silva befähigte ihn dazu, aktiv an einer Arbeitsgruppe teilzunehmen, die sich aus Repräsentanten von SMED und einigen Schulsekretären zusammensetzte, um Modelle rechtlicher Dokumente zu schaffen, die vom Städtischen Unterrichtsnetz verlangt wurden; dazu gehörten Formulare für die Schullaufbahn und Abschlussakten über Resultate von Leistungsbeurteilungen. Dieselbe Gruppe förderte Weiterbildungstreffen für die Schulsekretäre in Zusammenarbeit mit der Koordinationsstelle für Administrative Beratung des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung.⁹⁸

⁹⁷

Die Lehrerinnen Ena Sílvia Baldi Nequesaurt und Maria Regina Monte Blanco da Silva.

⁹⁸

Dies ist ein Teil der *Weiterbildungspolitik*, die zuvor bereits erwähnt wurde.

Das Schulsekretariat nahm auch an der Arbeits- und Entwicklungsgruppe des Systems für Schulinformatik (SIE) teil. Dies war ein System der elektronischen Verarbeitung aller Daten zur Schule, zum schulischen Leben ihrer Schüler und zum Leben der in der Schule Beschäftigten. Für Luís Alberto hatte dieses neue sichere, dynamische und für unsere Realität angemessene System das Antlitz sowohl des Städtischen Unterrichtsnetzes als auch des pädagogischen Projekts.

Die Verwaltung, die Ziele verfolgte wie die Wertschätzung der Berufstätigen, Solidarität und Ethik, und die Bedingungen dafür schaffte, dass alle ihre Funktionen gut ausüben konnten, wurde zu einer unentbehrlichen Stütze für die Hauptfunktion der Schule: *die pädagogische Praxis*.

Der Schulsekretär arbeitete mit der Schulleitung an der Organisation der Aufgaben der Angestellten zusammen und kümmerte sich ebenfalls um die Kontrolle des Eingangstors der Schule, um die Öffentlichkeit besser zu empfangen. Er half außerdem bei der Pausenaufsicht und beim Verteilen von Spielzeug an die Kinder mit, eine Aufgabe, die er mit „Liebe“ („carinho“) ausübte, wie einer der jungen Schüler in einem Brief an Luís schreibt:

Die Umstellung des Sekretariats auf EDV ermöglichte die Anfertigung vieler

pädagogischer und organisatorischer Dokumente der Schule, wie Anwesenheitslisten der Klassen, Bewertungsschreiben, Schülerakten, Tagesordnungen der Klassenräte, Druck von Texten, Arbeitspläne für Treffen, Stundenpläne und Ausweise der Schüler, Stundenpläne der Lehrer, Einladungen, Rundbriefe, etc. Selbst wenn es viele Aufgaben zu erledigen galt, maximierte das EDV-System die Arbeitszeit und ermöglichte zum Beispiel, dass der Kopierservice für die gesamte Schule ebenfalls durchgeführt werden konnte.

Letztendlich wandte das Schulsekretariat, das jeden, der es aufsuchte, auf bestmögliche Weise empfing, sein gesamtes Handeln auf, um dem „Bildungserfolg der Schüler“ eine wichtige Unterstützung zukommen zu lassen, wie es Luís Alberto selbst formuliert.

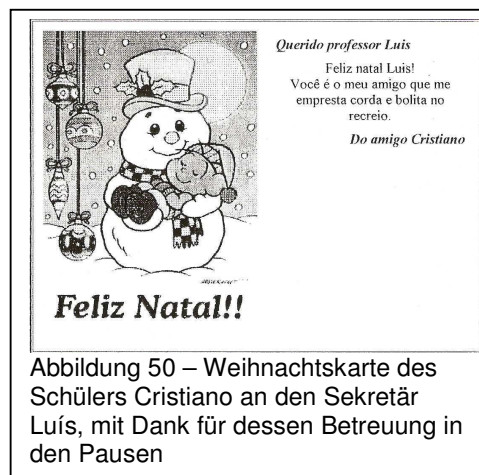


Abbildung 50 – Weihnachtskarte des Schülers Cristiano an den Sekretär Luís, mit Dank für dessen Betreuung in den Pausen

4.3. Die Konstruktion des Wissens

Selbst heute noch beschränkt sich eine beträchtliche Anzahl von Schulen darauf, lediglich die beste Weise zu finden, das Wissen auf die Schüler zu übertragen. Die Vorstellung, dass das Wissen nur entsteht, wenn es vom bewussten Subjekt in Interaktion mit anderen Subjekten gebildet wird, wird nicht einmal diskutiert

Die Schule Aramy Silva hebt sich als kollektives Subjekt ab von dieser Tradition; sie nimmt eine Rolle als Gemeinde an, die Wissen konstruiert durch eine pädagogische Praxis, die nach Veränderungen sucht, indem sie die Umstrukturierung des Lehrplans fördert und damit bedeutende Änderungen in der Schule auslöst, insbesondere im Klassenzimmer, dem privilegierten Raum des Lehr- und Lernprozesses. In der kulturhistorischen Theorie Vygotskys finde ich essentielle Aspekte für das Verständnis dieser Lern- und Entwicklungsprozesse, die den Menschen formen, und die im Bildungsprojekt der Schule und der Stadt mehr und mehr in den Vordergrund rückten.

Die kulturhistorische Perspektive von Lev Semyonovitch Vygotsky (1896 – 1934) und seinen Mitarbeitern, insbesondere Alexander Romanovich Luria (1902 – 1971) und Alexis N. Leontiev (1903-1977), entstand unter dem Einfluss des historischen Moments der Russischen Revolution (1917) und sah die Entwicklung des Menschen als Produkt eines historisch-sozialen Prozesses.

Der Bezug auf diese Theoretiker ist für die Schule von großer Relevanz, insbesondere im Hinblick auf den Lehr- und Lernprozess. Sie schreiben über die Relation zwischen Lernen und Entwicklung, die Beziehung zwischen Sprache und Denken, den Entwicklungsprozess des Kindes und die Rolle der Herausbildung von Konzepten in diesem Prozess; bei all diesen Überlegungen stehen die Schule und die Bildung im Mittelpunkt. Dabei wird das pädagogische Handeln und die Intervention des Lehrers besonders hervorgehoben. Wenn man allein die interdisziplinäre Bildung Vygotskys betrachtet, der Jura, Philologie und Medizin studierte und Professor für Psychologie, Kunstgeschichte, Ästhetik und Literatur war, erkennt man eine vielschichtige Vision des Wissens, die für den Bereich der Erziehung und Bildung so ungemein wichtig ist.

Die kulturhistorische Perspektive, die eine neue Form der Verstehens der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt beim Prozess der Wissenskonstruktion

enthüllt, betrachtet den Menschen in seiner Interaktion – nicht nur in seinem aktiven Handeln, wie bei der konstruktivistischen Theorie Jean Piagets. Laut Piaget wird das Wissen durch das Eingreifen des Subjekts in die Realität gebildet. Bei Vygotsky hingegen bildet der Mensch sein Bewusstsein und Wissen aus der Interaktion mit anderen Subjekten und sich selbst, also aus den inter- und intrapersonellen Beziehungen heraus. Dies ist ein Prozess, der sich in einer Bewegung von der sozialen Ebene – also von den interpersonalen Beziehungen – hin auf die individuelle Subjektebene – also die intrapersonalen Beziehungen – vollzieht.

Vygotsky formuliert das dieser Entwicklung zugrunde liegende Gesetz wie folgt:

Alle höheren psycho-intellektuellen Funktionen treten im Laufe der Entwicklung des Kindes zwei Mal auf: das erste Mal bei den gemeinschaftlichen Aktivitäten, bei den sozialen Aktivitäten, also als interpsychische Funktionen; das zweite Mal bei den individuellen Aktivitäten, als innere Eigenschaften des Denkens des Kindes, also als intrapsychische Funktionen. (VYGOTSKII 1988, S. 114)

Vygotsky versucht durch seine Herangehensweise, das Verhältnis zwischen Entwicklung und Lernen besser zu verstehen. Seine empirischen Studien verdeutlichen, dass der Lernprozess in irgendeiner Form mit dem Entwicklungsniveau des Kindes abgestimmt werden sollte. Neben den zuvor beschriebenen Konzepten hebt er ein Konzept von außergewöhnlicher Bedeutung für die Erarbeitung der Dimension schulischen Lernens hervor, ohne das diese nicht verstanden werden kann: die „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKII 1988; VYGOTSKY 1989a, 1989b).

Laut Vygotsky war die Psychologie immer darum bemüht, das Entwicklungsniveau des Subjekts aufzuspüren, sie tat dies jedoch stets auf der realen Ebene, die die Möglichkeit des unabhängigen Handelns des Individuum enthüllt; es handelt sich also um den Entwicklungsstand, den es bereits erreicht hat.

Diese Vision der Entwicklung findet sich heute noch in vielen Schulen wieder, in denen die Leistungsbeurteilung dazu tendiert, lediglich den realen Entwicklungsstand der Schüler zu evaluieren. Es wird das bewertet, was diese bereits wissen.

Vygotsky kritisiert genau diese eingeschränkte Vision der menschlichen Fähigkeiten, indem er die Existenz einer anderen Entwicklungsebene aufzeigt: die des Möglichen, des Potentials, die ebenso wie der reale Entwicklungsstand bei der pädagogischen Praxis bedacht werden sollte.

Für ihn existieren folglich mindestens zwei Entwicklungsebenen. Die erste wird als Ebene der realen Entwicklung bezeichnet und repräsentiert das, was die Kinder bereits selbständig im Stande sind zu tun. Die zweite Ebene wird „Zone der nächsten Entwicklung“ genannt.

Sie ist die Distanz zwischen der realen Entwicklungsebene, die gewöhnlich durch die Fähigkeit zur unabhängigen Problemlösung bestimmt wird, und der Ebene der potentiellen Entwicklung, die durch die Fähigkeit zur Problemlösung unter Anleitung eines Erwachsenen oder durch die Zusammenarbeit mit fähigeren Klassenkameraden bestimmt wird. (VYGOTSKY 1989a, S. 97)

Folglich kann der geistige Entwicklungszustand eines Schülers nur bestimmt werden, wenn seine beiden Ebenen enthüllt werden. Es ist nicht nur notwendig das zu bedenken, was er auf unabhängige Weise produzieren kann, sondern es ist ebenfalls notwendig zu erkennen, was er mit Hilfe von erfahreneren Klassenkameraden leisten kann. Die Vorstellung dessen, das das Kind mit der Hilfe von anderen zu leisten im Stande ist, wird von Vygotsky als viel aufschlussreicher für dessen geistige Entwicklung betrachtet als das, was es alleine leisten kann.

An der Schule wird dieser Möglichkeitsraum bei der dialogischen pädagogischen Praxis bedacht. Die Debatten, Fragerunden und Gruppenarbeiten ermöglichen eine wahrhaftige provozierende Interaktion, bei der oftmals die Klassenkameraden eine entscheidende Rolle spielen, wie **Juliana** sich erinnert: „wenn [bei den Arbeitsaufträgen im Klassenzimmer] jemand etwas nicht verstand, versuchten seine Klassenkameraden, ihm zu helfen [...]“.

Vygotsky betont die Bedeutung des interpersonalen Austauschs bei der Wissenskonstruktion und zeigt, wie sehr das interaktive Lernen den Entwicklungsfortschritt beeinflusst.

Für die Schule bringen der Prozess der Konzeptbildung (wie zuvor dargestellt) und das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ eine Reihe von Auswirkungen für die pädagogische Praxis mit sich (CIME 2008):

- der Prozess der Wissenskonstruktion konsolidiert sich nur durch die Interaktion. Daher ist der Dialog von fundamentaler Bedeutung für die schulische Arbeit, das *Wort* ist das wichtigste psychologische Werkzeug;
- das Kind findet die Antworten nicht alleine. Das Lernen vollzieht sich von der sozialen (interpersonalen) hin zur individuellen (intrapersonalen) Ebene;
- der Prozess der Konzeptbildung bei der Entwicklung des Wissens sollte als ebenso wichtig oder als wichtiger betrachtet werden als das Endprodukt;

- die Rolle des Lehrers ändert sich radikal. Er steht nicht im Zentrum des Prozesses, ist nicht mehr derjenige, der unterrichtet, während der Schüler der ist, der auf passive Weise lernt. Er sollte der vermittelnde Akteur des Prozesses sein, „der den Schülern Herausforderungen stellt und ihnen dabei hilft, diese zu lösen; er führt dabei mit ihnen Aktivitäten durch oder bietet sie ihnen an, bei denen diejenigen Schüler, die fortgeschrittener sind, mit den anderen zusammenarbeiten können“ (CIME 2008, S. 3);
- die Aneignung des Wissens ausgehend von pädagogischem Handeln erfordert eine systematische Planung und eine ständige Umorganisation der bedeutungsvollen Erfahrungen für die Schüler. Dabei sollten immer die Aktivitäten bedacht werden, die die Schüler selbständig lösen können (Ebene der realen Entwicklung), jedoch sollte vor allem deren potentielle Entwicklungsebene stimuliert werden, um deren Planung so umzuorientieren, dass Lernfortschritte erzielt werden können; dabei sollte immer bedacht werden, was die Schüler „werden können“.

4.3.1. Umstrukturierung des Lehrplans

Laut Tomaz Tadeu da Silva nimmt der Lehrplan bei der pädagogischen Theoriebildung nicht die Rolle ein, die er verdient. Er verliert sich zwischen vielen anderen Fragen wie denen der Bildungspolitik, des Schulsystems und der Bildungsfinanzierung, „und wird als etwas begriffen, das vorgegeben ist und nicht zur Diskussion steht; selten wird er problematisiert“ (SILVA 1995, S. 41).

Dennoch steht der Lehrplan – wenn man ihn als Prozess der Interaktion aller Praktiken und Reflexionen betrachtet, die die Bildung beeinflussen – im Zentrum der pädagogischen Aktivität. Und wie die Studien der Soziologie der Bildung gezeigt haben, sind die Schule und insbesondere der Lehrplan so organisiert, dass sie bestimmte soziale und individuelle Identitäten produzieren, die auf der Funktionsweise des Marktes beruhen (SILVA 1995). Der Lehrplan ist ein historisches Phänomen, das aus gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Kräften resultiert, die die Organisation der verschiedenen Kenntnisse prägen, die mit der Konstruktion sozialer Subjekte in Verbindung stehen (SMED 1996b). Daher enthält er eine Vorstellung von Vollendung, denn ihm liegt ein Projekt der Gesellschaft und der Subjekte zu Grunde, aus denen sich die Gesellschaft zusammensetzt.

Die Schulen des Städtischen Netzes von Porto Alegre erklärten sich bereit, den Lehrplan zu *diskutieren*. Sie waren sich dessen bewusst, dass sie keine Schule wollten, die Werte und Inhalte reproduziert, die die Produktion und Reproduktion sozialer Identitäten, die von den Dominanzverhältnissen naturalisiert wurden, verstärken. Ausgehend von der Schulverfassung von 1995⁹⁹ wird ein Dekonstruktionsprozess der hegemonialen Diskurse und Narrative vorgeschlagen, die aus der Schule und dem Lehrplan einen Ort der sozialen und wirtschaftlichen Reproduktion machen.

Diese Aufgabe ist alles andere als einfach. Man weiß meistens, „was man nicht will“, während die hegemonialen Kräfte der Gesellschaft zeigen, dass „sie sehr genau wissen, was sie wollen“. Dies ist ein enormer Unterschied. Die Macht dieser Gesellschaft, die sich anscheinend nicht verändert, hemmt uns, flößt uns Angst davor ein, Risiken einzugehen, verunsichert uns. Trotzdem verfügen wir über eine Erfahrung in der Schule mit ihren Besonderheiten und sozialen Subjekten, die uns den Mut gibt, die Verpflichtung für den ewig unvollendeten Menschen einzugehen, da er sich in ständiger Entstehung befindet, sich auf der Suche nach dem „Mehr-Sein“ wandelt und die Welt verändern kann.

Daher kann der Lehrplan nicht mehr als eine Gesamtheit von Inhalten verstanden werden, die in „leere“ Schüler verladen werden sollen, gemäß einer gewissen methodologischen Praxis, die nicht auf die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen setzt, Wissen zu erarbeiten und zu produzieren. Gemäß Paulo Freire ist es notwendig, die unheilvollen Praktiken zu bekämpfen, die den Großteil der Bildungsprozesse beherrschen, die die epistemologische Neugier einschränken und mitverantwortlich für das schulische Scheitern vieler Schüler der unteren Schichten sind.

In der Tat schöpfte das Projekt der *Schule des Citoyen* aus der Schulverfassung Atem, wo die Veränderung institutionell in Form von Prinzipien ausgearbeitet wurde. Das Prinzip 35 legt fest, dass „der Lehrplan die Diversität schätzen soll, Unterschiede betonen und mit ihnen arbeiten soll. Dadurch wird er allen ihren Platz und die Wertschätzung ihrer Besonderheiten sichern, während er

99

Es ist notwendig zu erklären, dass dieses datierte Ereignis der wichtigste institutionelle Moment des Kampfes gegen die traditionelle Schule war. Es war ein Kampf, der seit langer Zeit im Bereich der brasilianischen Erziehung und Bildung und insbesondere im Bundesstaat Rio Grande do Sul geführt wurde.

gleichzeitig den Kontakt mit diesen Unterschieden ausnutzt, um seine eigene Seinsweise zu hinterfragen“ (SMED 1995a, S. 6). Damit dies umgesetzt werden kann, verpflichten sich die Schulen dazu, die konservative und diskriminierende Schule zu bekämpfen durch „ein progressives politisch-pädagogisches Projekt, das den unteren Schichten zugewandt ist und diese bei der Überwindung der Dominanzverhältnisse unterstützt, denen sie unterworfen sind; es soll ein dialektisches pädagogisches Handeln gefördert werden, durch das sich die Wissenskonstruktion und das Verhältnis zwischen Lernen und Entwicklung umsetzen lassen“ (Prinzip 37: SMED 1995a, S. 7). Es ist offensichtlich, dass es nicht die Kraft des geschriebenen Wortes ist, die eine Veränderung hervorruft. In diesem Falle reflektierten die Prinzipien, die von Subjekten aller Schulsegmente aller städtischen Schulen entwickelt wurden, einen bereits durchlaufenen Weg und eröffneten neue Horizonte für das Projekt.

Von diesem Punkt ausgehend eröffnet der Mut zur Veränderung neue Zeiten und Räume in den Schulen, in deren Lehrplänen und in der gemeinschaftlichen Organisation der Arbeit. Alle verpflichten sich dazu, die Schule gemeinsam zu rekonstruieren. Der Lehrer kann sich dabei nicht mehr alleine fühlen. Der Lehrer ist nicht mehr alleine.

Die Architektur des neuen Projekts der *Schule des Citoyen*, die die Absicht verfolgt, den Lehrplan der traditionellen Schule voller „Ziele, die dem Volk aufgezwungen werden“ (FREIRE 1983b, S. 120) zurückzulassen und die einsieht, dass das Wissensobjekt nicht abgetrennt von seinem Kontext und von einer sozialen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Problematisierung existiert, gründet seinen Lehrplan auf den Themenkomplexen und auf dem Ursprungsthema, damit dieser später durch die Neuheit und Originalität überwunden werden kann, die den Erfahrungen der einzelnen Schulen innewohnen.

Ähnlich wie das Ursprungsthema Paulo Freires (1983b), dessen Inhalt in einer befreienden Vision aus der Dialogizität zwischen Schülern und Lehrern konstruiert wird, besteht der Themenkomplex, der seinen theoretischen Ursprung bei Pistrak (1981) hat, in der Organisation des Unterrichts ausgehend von Themenbereichen, die zum Ziel hat, dem Schüler zu helfen, die gegenwärtige Realität aus einer dynamischeren Perspektive zu verstehen. Der Themenkomplex ermöglicht das Studium der

[...] gegenwärtigen Realität durch die Kenntnis der Phänomene und Objekte in ihren *wechselseitigen Beziehungen*. Dabei werden jedes Objekt und jedes Phänomen aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht. Das Studium sollte die wechselseitigen Beziehungen zeigen, die zwischen den verschiedenen Aspekten der Dinge existieren, wobei die Wandlung gewisser Phänomene in andere Phänomene deutlich wird; in anderen Worten, das Studium der Realität sollte von der *dialektischen Methode* Gebrauch machen. (PISTRAK 1981, S. 106)

Somit sind es die Interaktion des Subjekts mit den gesellschaftlichen Bedingungen und den verschiedenen Lebensformen sowie das ursprünglich kontextualisierte Denken, das auf das Wahrnehmungsfeld des Individuums beschränkt ist, aus denen das abstrakte, dekontextualisierte Denken und das bewusste Leben entstehen, die das Individuum dazu führen, die Gesellschaft zu repräsentieren, in der es lebt.

Daher ist es für die Erarbeitung des neuen Lehrplans, der auf Themenbereichen basiert, notwendig, auf sozialer Ebene nach Kriterien zur Auswahl der Themen zu suchen, denn „der Komplex sollte vor allem aus einem sozialen Blickwinkel bedeutsam sein, da er dazu dienen sollte, die Realität zu verstehen“ (PISTRAK 1981, S. 108). Wie Paulo Freire verkündet, ist dieser Moment der Suche nach der vermittelnden Realität über die Untersuchung dessen, was wir als Themenbereiche der Schüler bezeichnen, genau der Moment, der „den Dialog der Bildung als Praxis der Freiheit einleitet“ (FREIRE 1983b, S. 102).

In Einklang hiermit ist es die sozio-anthropologische Leitlinie, die innerhalb der vier Leitlinien der *Schule des Citoyen* als Vorlage für die Erforschung des Universums der Schüler dient.

[Es wird ausgegangen von] der Notwendigkeit, dass das schulische Wissen seine Organisation ausgehend von der Kenntnis der lokalen Kultur erhält: die Sprache, die Ausdrucksformen, Mythen und Riten, die innerhalb der Gemeinde präsent sind, mit der die Schule arbeitet, sind von grundlegender Bedeutung dafür, dass die Arbeit mit dem formellen Wissen, das von der Schule angeboten wird, für denjenigen, der lernt, sinnvoll ist. (AZEVEDO 2004, S. 126)

In der Tat ist jeder historische Moment von einer Fülle von Ideen, Konzeptionen, Hindernissen und Hoffnungen gekennzeichnet. Themen einer Epoche, die manchmal gegensätzlich sein können, zeigen Aufgaben auf, die von den sozialen Subjekten durchgeführt und erfüllt werden müssen (FREIRE 1983b).

Auf diese Weise kann man die historischen Themen nicht als isoliert, losgelöst, unabhängig voneinander, verdinglicht oder starr betrachten, sondern in dialektischer Relation zu den anderen Themen, die ihnen gegenüber stehen. Es gibt keinen anderen Ort, um diese Themen zu finden, als innerhalb der Beziehungen zwischen dem Menschen und der Welt. Die Gesamtheit an Themen in Interaktion bildet das thematische Gebiet der Zeit. (FREIRE 1983b, S. 109)

Nach diesen Leitlinien wurden sozio-anthropologische Forschungen durchgeführt und aus einer Reihe von möglichen Analyseansätzen wurden die zentralen Themen aufgelistet. Je mehr die Subjekte über diese Themen und deren grundlegende Elemente reflektierten, erweiterte sich die „thematische Palette“ (FREIRE 1983b), bei der verschiedene Themen miteinander in Kommunikation stehen. In diesem Kontext „besteht die Aufgabe des dialogischen Pädagogen darin, in einem interdisziplinären Team dieses Themenuniversum, das aus der Forschung hervorgegangen ist, für die Menschen, von denen sie es erhalten haben, zu entwickeln – als Problem, nicht als wissenschaftliche Abhandlung“ (FREIRE 1983b, S. 120).

Das breite Wissensnetzwerk, das im thematischen Universum der Schüler entstand, wurde von der gesamten Schule erarbeitet. Sobald die zentralen Themen ausgewählt waren, wurden Konzepte definiert, die nach verschiedenen Wissensgebieten bearbeitet wurden, wobei die Eigenschaften jedes Zyklus beachtet wurden; es wurde dabei beobachtet, was Pistrak hervorhebt:

Es ist notwendig, eine Beziehung zwischen Themen aufeinander folgender Komplexe zu bewahren. Was der Wert jedes Themas in isolierter Betrachtung auch sein mag – wir sollten sie nicht voneinander trennen. Das Studium der Themenkomplexe in der Schule ist nur insofern zu rechtfertigen, als diese *eine Reihe von Gliedern in einer einzigen Kette darstellen und zum Verständnis der gegenwärtigen Realität beitragen*. [...] Dadurch ermöglicht es eine Erweiterung des Horizonts der Schüler und weckt in den Kindern eine klare Konzeption unseres Lebens und unseres Kampfes, und ermöglicht eine Bildung mit klar definierter Tendenz. (PISTRAK 1981, S. 108 – Hervorhebungen des Autors)

Diese Bewegung zwischen dem alltäglichen Wissen der unmittelbaren Realität und dem systematisierten Wissen der Schule bei der Ausarbeitung eines neuen Lehrplans ist von grundlegender Bedeutung für die menschliche Entwicklung im Sinne Vygotskys.

Vygotsky schreibt: „die primäre Form der intellektuellen Aktivität ist das effektive, praktische Denken, das der Realität zugewandt ist und eine der grundlegenden Formen der Anpassungen an neue Bedingungen, an sich verändernde Situationen der äußeren Umgebung bildet“ (VIGOTSKI 2001, S. 39). Später, durch die Vermittlung des Wortes, konvergiert das kontextualisierte Denken im sogenannten dekontextualisierten Denken. Die Dekontextualisierung bezieht sich auf die Trennung des Denkens von den körperlichen Handlungen des Subjekts als Reaktion auf seine Interaktionen mit der natürlichen und sozialen Umgebung, die durch die Sprache und die Kultur vermittelt werden. Für diesen Vorgang spielen die

Konzepte eine zentrale Rolle „bei der Befreiung der Menschen aus dem unmittelbaren Wahrnehmungskontext, über den Prozess der Abstraktion und Verallgemeinerung, der durch die Sprache ermöglicht wird“ (OLIVEIRA 2005, S. 68). Das *Wort*, ein Akt der Klassifizierung und Organisation des Realen, stellt eine Verallgemeinerung dar.

Vygotsky bekräftigt, dass

[...] die Bildung von Konzepten das Ergebnis einer komplexen Aktivität ist, an der alle grundlegenden intellektuellen Funktionen beteiligt sind. Dennoch kann der Prozess nicht reduziert werden auf die Aufmerksamkeit, auf die Assoziierung, auf die Schaffung von Bildern, auf die Folgerung oder auf die bestimmenden Tendenzen. Alle sind unentbehrlich und dennoch nicht ausreichend ohne den Gebrauch des Zeichens, oder Worts, als Mittel, über das wir unsere geistigen Prozesse ausführen, deren Gebrauch kontrollieren und sie auf die Lösung des Problems hin kanalisieren, dem wir gegenüber stehen. (VYGOTSKY 1989b, S. 50)

Ab seinen ersten Lebensjahren interagiert das Kind mit Erwachsenen und anderen Kinder in unterschiedlichen und vielfältigen Situationen, was ihm erlaubt, diesen Situationen eine Bedeutung zuzuweisen und dadurch sein Lernen zu beginnen, das so grundlegend für die Entwicklung ist.

Dieser Lernprozess, der erfolgt, bevor das Kind in die Schule geht, unterscheidet sich auf besondere Weise von der Ideenwelt, die es sich während des schulischen Unterrichts aneignet. Wenn es dem Kind jedoch durch seine Fragen gelingt, sich der Namen der Objekte, die es umgeben, zu bemächtigen, befindet es sich bereits in einer spezifischen Phase des Lernens. Lernen und Entwicklung treten im Schulalter nicht zum ersten Mal miteinander in Kontakt [...], sondern stehen seit den ersten Tagen des Lebens des Kindes miteinander in Verbindung. (VIGOTSKII 1988, S. 113)

Obwohl die Lernprozesse, die sich vor der Schulzeit vollziehen, sehr wichtig für die Entwicklung sind, misst Vygotsky dem schulischen Lernen einen signifikanten Wert bei, da „es etwas grundlegend Neues in der Entwicklung des Kindes hervorruft“ (VYGOTSKY 1989a, S. 95). „Ein angemessen organisiertes Lernen resultiert in einer geistigen Entwicklung und setzt verschiedene Entwicklungsprozesse in Gang, deren Geschehen auf andere Weise unmöglich wäre“ (VYGOTSKY 1989a, S. 101). Die pädagogische Intervention ruft also Entwicklungen hervor, die nicht spontan erfolgen würden. Die Schule nimmt somit eine wichtige Rolle bei der Herausbildung von Konzepten an, wodurch sie dem diffuseren Wissen des „gesunden Menschenverstands“, der praktischen Intelligenz gegenüber steht.

Um den Prozess der Konzeptbildung zu analysieren, führte Vygotsky empirische Experimente durch, die es ermöglichten, diesen in drei Phasen zu kategorisieren: (1) synkretistische Verbindungen, (2) Denken nach Komplexen und (3) Begriffe..

Die genetische Weg zur Entwicklung des Denkens in Konzepten ist nicht linear. Laut Vygotsky ist es nicht notwendig, dass das Denken nach Komplexen (zweite Phase) vor seiner Entwicklung zur dritten Phase beendet ist, wenn die Konzepte erscheinen. „Es ist so, als gäbe es zwei genetische Linien, zwei unabhängige Wurzeln, die sich in einem fortgeschrittenen Moment der Entwicklung vereinen, um das Entstehen der echten Konzepte zu ermöglichen“ (OLIVEIRA 1992, S. 29).

Die erste Phase ist gekennzeichnet von der Herausbildung von „synkretistische Verbindungen“, der unorganisierten Ansammlung von Objekten, die auf vagen, subjektiven Verknüpfungen und wahrgenommenen Fakten basieren, wie zum Beispiel der einfachen räumlichen Nähe oder irgendeiner Eigenschaft, die die Aufmerksamkeit auf diese Fakten lenkt (OLIVEIRA 1992).

Bei der zweiten Phase, dem „Denken nach Komplexen“, assoziiert das Kind Objekte durch konkrete Verbindungen miteinander. Über die direkte Erfahrung entdeckt das Kind Zusammenhänge, die den Objekten zugrunde liegen. Der Komplex setzt sich nicht aus abstrakten Verbindungen zusammen. Es fehlt ihnen an Logik und sie können eine Vielfalt an Verbindungen untereinander aufweisen.

Jegliche Verbindung, die faktisch vorhanden ist, kann zum Einschluss eines bestimmten Elements in einen Komplex führen. Dies ist der Hauptunterschied zwischen einem Komplex und einem Konzept. Während ein Konzept die Objekte gemäß einem Attribut gruppiert, können die Verbindungen, die die Elemente eines Komplexes zu einem Ganzen und unter sich vereinen, so verschieden sein wie die Kontakte und die Relationen, die tatsächlich zwischen den einzelnen Elementen existieren. (VYGOTSKY 1989b, S. 53 – Hervorhebungen des Autors)

In dieser Phase tritt häufig das Pseudo-Konzept auf, die in der Vorschule vorherrschende Form. Die Pseudo-Konzepte beziehen sich auf die intermediären Prozesse zwischen den Komplexen und der Bildung von Konzepten.

In ihrem Übergang weisen Pseudo-Konzepte bereits die Eigenschaften des Konzepts auf – wenn wir die Verallgemeinerung in ihren externen Besonderheiten betrachten –, sind jedoch immer noch Komplexe (insofern als sie sich auf den Prozess beziehen, über den sie zur Verallgemeinerung gelangen). Das Allgemeine bezeichnet hier dasjenige, welches in verschiedenen Objekten gleich oder ähnlich ist. (FICHTNER 2000b, S. 3)

Auf diese Weise „leitet das Denken nach Komplexen die Vereinigung der ungeordneten Eindrücke ein, wenn es unauffällige Elemente der Erfahrung in Gruppen organisiert; es schafft eine Basis für spätere Verallgemeinerungen“ (VYGOTSKY 1989b, S. 66). Dennoch fehlt bei diesem Prozess noch die Analyse, die

notwendige Abstraktion zur Entwicklung der Konzepte, die sich in der dritten Phase vollzieht.

Diese Phase der Konzeptbildung ist von der Abstraktion gekennzeichnet; sie wird nicht von der konkreten Situation bestimmt. Beim Entwicklungsprozess von Konzepten bezieht sich die wichtigste Frage auf die Mittel, über die dieser Prozess ausgeführt wird (OLIVEIRA 1992), denn

[...] alle höheren psychischen Funktionen sind vermittelte Prozesse, und die Zeichen stellen das grundlegende Werkzeug dar, um diese zu beherrschen und zu steuern. Das vermittelnde Zeichen wird als unentbehrlicher Bestandteil in ihre Struktur eingebaut; es ist in der Tat der zentrale Teil des Prozesses als Ganzes. Bei der Bildung von Konzepten ist dieses Zeichen das Wort, das zunächst die Rolle als Werkzeug zur Bildung eines Konzeptes innehat und später zu dessen Symbol wird. (VYGOTSKY 1989b, S. 48)

Auf der Ebene der Konzeptbildung untersucht Vygotsky zwei Typen von Konzepten: die alltäglichen oder spontanen Konzepte und die wissenschaftlichen Konzepte.

Unter alltäglichen Konzepten versteht er diejenigen, die das Kind während seiner Entwicklung formuliert, je mehr es die Sprache verwendet, um Objekte und Fakten zu benennen, die in seinem täglichen Leben präsent sind. Wenn es spricht, bezieht es sich auf die äußere Realität, und je mehr es dialogisch mit anderen Menschen interagiert, desto mehr distanziert es sich von einer Phase, in der das Konzept direkt auf das Konkrete bezogen ist; die Art des Verallgemeinerns der Realität wird bei dieser Entwicklung immer abstrakter.

Unter wissenschaftlichen Konzepten versteht Vygotsky diejenigen, die ausgehend von einem systematischen Lernprozess gebildet werden und die daher ausgehend von dem Moment entstehen, in dem das Kind sich mit abstrakteren Aktivitäten auseinandersetzt, wozu auch die schulischen Aktivitäten zählen. Wenn der Schüler also sein Lernen in der Schule aufnimmt, mit Unterstützung der Erklärungen und Mitarbeit der Lehrerinnen und Klassenkameraden, gelangt er zur Definition der wissenschaftlichen Konzepte. Die wissenschaftlichen Konzepte sind all diejenigen, die aus einem zusammenhängenden Wissenskomplex stammen und die in Lehrplänen als Grundlage der Organisation von Inhalten auftauchen, die mit den Schülern bearbeitet werden sollen.

Obwohl die Konzepttypen (alltäglich und wissenschaftlich) eine gegensätzliche Entwicklung aufweisen, sind sie eng miteinander verwandt und beeinflussen sich gegenseitig, denn sie sind Teil eines einzigen Prozesses: der Entwicklung der Konzeptbildung.

Es ist notwendig, dass die Entwicklung eines spontanen Konzeptes ein gewisses Niveau erreicht hat, damit das Kind ein damit zusammenhängendes wissenschaftliches Konzept aufnehmen kann. Zum Beispiel können die historischen Konzepte sich nur zu entwickeln beginnen, wenn das alltägliche Konzept, das das Kind von der Vergangenheit hat, differenziert genug ist – wenn sein eigenes Leben und das der Menschen, die es umgeben, sich an die elementare Verallgemeinerung „in der Vergangenheit und jetzt“ anpassen kann; seine geographischen und soziologischen Konzepte sollten sich ausgehend vom einfachen Schema „hier und an einem anderen Ort“ entwickeln. Während es sich seinen Weg nach oben bahnt, eröffnet ein alltägliches Konzept ebenfalls den Weg für ein wissenschaftliches Konzept und seine abgeleitete Entwicklung. Es schafft eine Reihe von Strukturen, die für die Evolution der primitivsten und grundlegendsten Aspekte eines Konzepts notwendig sind, die ihm Fülle und Leben verleihen. Die wissenschaftlichen Konzepte ihrerseits liefern Strukturen für die aufstrebende Entwicklung der spontanen Konzepte des Kindes in Relation zum Bewusstsein und zu deren bewusstem Gebrauch. (VYGOTSKY 1989b, S. 93-94)

Nachdem ich den breiteren Kontext der Umstrukturierung des Lehrplans der *Schule des Citoyen* dargestellt habe, werde ich nun die Erfahrung der Schulgemeinde Aramy Silva bei der Entwicklung einer pädagogischen Handlungsweise schildern, *die den Schülern dient – und die sich nicht der Schüler bedient*.

Die Entscheidung, die Schule zu verändern, löste viele Debatten aus. Einige Themen, wie die Leistungsbeurteilung, standen bereits zuvor auf der Tagesordnung von Diskussionen des Lehrerkollegiums. Andere jedoch traten erst infolge unserer Entscheidung in den Vordergrund. Insbesondere rückte die Umstrukturierung des Lehrplans ins Zentrum unserer Reflexionen¹⁰⁰. Durch sie wird die „jeder Schule innewohnende Funktion der Zusammenstellung des Lehrplans gestärkt, die die Schule für am angemessensten für ihre Schüler hält“ (LÜDKE 2000, S. 49).

Als Kern der pädagogischen Aktivität bildet der Lehrplan die Essenz unseres ständigen Handelns der Konstruktion und Rekonstruktion von Wissen und trägt ein großes Problem in sich, das zusammenhängt mit seiner Definition und „mit der Bildung des Schülers, um an der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt teilzunehmen. Die Entscheidungen diesbezüglich sind komplex und herausfordernd, denn sie implizieren die unvermeidliche Festlegung von Prioritäten“ (LÜDKE 2000, S. 50).

In der Praxis standen wir vor folgender Herausforderung: um Einfluss auf die Realität zu nehmen und sie zu verändern, ist es notwendig, sie zu kennen. *Und wie soll man sie kennen ohne sie zu studieren?* Somit stand als unerlässliche Bedingung

100

Man kann nicht behaupten, dass dieses Thema nicht schon zuvor in unseren Debatten existierte – es war immer schon über den Lehrplan diskutiert worden, jedoch waren diese Diskussionen erst der Anfang. Die tiefgründigeren Fragen (Wie kann man den Lehrplan so verändern, dass er uns in ein neues Paradigma versetzt?) tauchten neu auf.

für die Organisation des Lehrplans die sozio-anthropologische Forschung bei der Umdeutung der Realität der Schüler im Zentrum; denn ebenso wichtig wie die Kenntnis der objektiven Realität der Schulgemeinde ist es, dazu beizutragen, dass diese Gemeinde „sich selbst, ihre Wahrnehmungen, Werte und Glaubenshaltungen, Ängste und Bestrebungen kennenlernt“ (BORDENAVE 1992, S. 64). Also erarbeiteten wir ausgehend von den konkreten Situationen, die von der Gemeinde erlebt wurden und von der Forschung erhoben wurden, den Themenkomplex, die Prinzipien der Fächer und andere Darlegungen dessen, „was die grundlegenden Konzepte sind, die bearbeitet werden sollen“ (BARCELOS 2000, S. 16). Dies sollte dem Zweck dienen, bedeutungsvolle Lernprozesse bei den Subjekten der Gemeinde auszulösen.

Es ist die Aufgabe der Schule – Lehrer, andere Beschäftigte, Eltern, Schüler, Angehörige der Schulgemeinde – eine breitere und nützlichere Konzeption der Bildung zu entwickeln, bei der die schulischen Inhalte in einer gemeinschaftlichen Weise definiert werden, die in Verbindung steht mit den Inhalten, die aus der Erfahrung, der Sozialisierung, dem gemeinsamen Leben, den Interessen abgeleitet werden und deren Sinn von den Subjekten des pädagogischen Prozesses konstruiert wird. (COSTA 2000, S: 15)

Eine der größten Schwierigkeiten bei diesem Prozess für uns Pädagogen war es, die Rolle als Forscher einzunehmen. Dies war und wird für die Lehrer immer eine große Herausforderung sein. Unsere Bedenken gründeten teilweise in bewussten, teilweise in unbewussten Motiven; manche Motive waren epistemologischer Natur, andere nicht, wie zum Beispiel: „Ich kann nicht das Denken der anderen über die Welt untersuchen, wenn ich nicht denke“ (FREIRE 1983b, S. 119). Wenn wir also nicht in der Lage sind, uns selbst genauso als Menschen wahrzunehmen und zu kennen wie wir die anderen als Menschen kennen, fehlt noch viel dazu, zu Menschen in Gemeinschaft zu werden, die auf der Suche nach mehr Wissen sind. Darüber hinaus wussten wir, dass die Forschung an sich eine signifikante Akzeptanz der Menschen erforderte. Mit ihnen sollten wir unsere Ziele teilen und den Grund, die Art und Weise und den Zweck der Forschung teilen. Dies war der Moment, in dem wir uns als Forscher Schwierigkeiten und Risiken der ersten Annäherung an die untersuchten Subjekte gegenüber sahen (FREIRE 1983b).

Uns als Lehrer beunruhigte die Angst, nicht zu wissen, wie man forscht. „Wir sind nicht vom IBGE¹⁰¹!“ Unser Forschungsprojekt der Realität war nicht mit der

¹⁰¹

Dieser Ausruf stammt von einigen der Lehrerinnen bei Treffen zur Planung der Forschung. Das

Forschung des IBGE gleichzusetzen – es handelte sich in unserem Fall eindeutig um eine qualitative Forschung. „Der Lehrer muss auch gebildet werden“ (OLIVEIRA; OLIVEIRA 1981, S. 25). Wir begannen, uns als Lehrer/Forscher wahrzunehmen.

Es gibt keinen Unterricht ohne Forschung und keine Forschung ohne Unterricht. [...] Während man unterrichtet, ist man ständig auf der Suche und forscht nach. Man unterrichtet, weil man auf der Suche ist, weil man hinterfragt – auch sich selbst. Man forscht, um etwas festzustellen, während man etwas feststellt, greift man in einen Sachverhalt ein, und dabei bildet man andere und sich selbst. [...] Der Lehrer wird nicht zum Forscher durch bestimmten Qualitäten oder eine Form des Seins oder Handelns, die sich der des Unterrichtens hinzufügt. Das Nachfragen, Hinterfragen und Forschen sind ein natürlicher Bestandteil der Praxis des Lehrers. (FREIRE 1997, S. 32)

Obwohl der Prozess voller Herausforderungen und Hindernisse war, bauten wir die Forschung in die pädagogische Arbeit ein und knüpften eine enge Beziehung zwischen Theorie und Praxis. In einer Bewegung der Aktion – Reflexion – Aktion wurde jede Untersuchung der Realität zu einer qualifizierteren Aufgabe als die vorherige, denn „als dialektischen Prozess perfektionieren wir die Forschungsvorgänge in dem Maße, wie wir diesen Prozess fördern“ (PÉREZ GÓMEZ 1998, S. 100). Wir begannen, uns dafür zu interessieren, „in die Dichte des Realen einzutauchen, die dynamische und widersprüchliche Logik des Diskurses jedes sozialen Akteurs und seiner Beziehungen zu den anderen Akteuren zu begreifen, um in den Marginalisierten den Wunsch nach Veränderung zu wecken und mit ihnen die Mittel zu dessen Verwirklichung auszuarbeiten“ (OLIVEIRA; OLIVEIRA 1981, S. 25).

Die Entscheidung war gefällt und wir mussten nun Informationen aus der Realität der Schüler erlangen, um diese besser zu verstehen. Damit trugen wir zur Bildung von Subjekten der Veränderung und des Traums bei, über den Weg einer neuen pädagogischen Handlungsweise. Dies bedeutete einen pädagogischen Prozess, der von der Kenntnis der Welt, der alltäglichen Erfahrung und des Lebens ausging, die die Akteure ohne Zweifel besitzen, über den man zu einem Wissen gelangte, das immer komplexer wurde. Der folgende Text, vom Lehrerkollegium erstellt, demonstriert die Ziele und die Organisation zur Umsetzung dieser Aufgabe:

[...]

IV – Ziele

Allgemein:

–Kennenlernen der Realität der Schulgemeinde mit dem Versuch, die soziale, wirtschaftliche, politische und kulturelle Situation, die grundlegende Struktur und die sozialen Beziehungen zu identifizieren; all diese Informationen werden als Quelle für den Lehrplan unserer Schule dienen.

Spezifisch:

–Identifizieren von aktuellen Interessen, Erwartungen, Bedürfnissen und Schwierigkeiten der Gemeinde sowie deren Vision bezüglich der Schule, mit dem Zweck, den Themenkomplex der Schule Aramy zu entwickeln.

–Sammeln von Daten, um die Gemeinde und ihre Eigenschaften kennenzulernen, mit dem Ziel, die systematisierten und populären Kenntnisse einander anzunähern und miteinander in Verbindung zu setzen, um die für eine kollektive und engagierte pädagogische Praxis notwendigen Kenntnisse zu entwickeln.

[...]

VI - Zielgruppe

–Verschiedene Familien, die die Stadtteile Camaquã und Cristal bewohnen, wobei folgende Viertel im Zentrum des Interesses standen: Nossa Senhora das Graças (Resbalo), Vila Irmã Ermelinda, Vila Hípica, Vila São Vicente Mártir (Funil), Vila Icaraí, Vila São Gabriel, Vila São Marinho, Vila Cruzeiro, Vila Acesso Icaraí.

–Institutionen der Viertel, Gemeindeführer, Bar, Industrien, Gesundheitsämter, Polizeiämter, Jugendamt, Kirchen (Katholische Kirche, Assembléia de Deus, Afro-Brasilianische Religionen...).

VII – Methodologie

Ausgehend von der teilnehmenden Forschung werden die folgenden Schritte durchgeführt:

–Erstellung einer Karte der zu erforschenden Gegend;

–Versammlung mit den LehrerInnen und anderen Angestellten der Schule zur Präsentation und Diskussion des Forschungsprojekts;

–Planung der Forschungsinstrumente;

–Präsentation des Forschungsprojekts vor der Schulgemeinde; Beratung der Familien, die daran interessiert sind, interviewt zu werden.

–Mobilisierungskampagne:

a) bei den Schülern: über die Relevanz ihrer Teilnahme und der ihrer Familien beim Prozess;

b) Poster zum Aufruf der Gemeinde;

c) bei den Schülern im Klassenraum: Erhebung der Fragen, die ins Forschungsinstrument aufgenommen werden könnten.

–Organisation der LehrerInnen und anderen Angestellten in Arbeitsgruppen zu je 2 Personen; Aufteilung der zu erforschenden Familien.

–Aufzeichnungen der erforschten Orte und der Forschungsmomente durch Foto und Film.

–Aufstellung der erhobenen Daten.

–Analyse der erhobenen Daten.

–Versammlungen (mindestens zwei) des Forscherkollektivs zur Analyse des Prozesses in Entwicklung.

–Weiterleitung der Ergebnisse zur Erarbeitung des Themenkomplexes ausgehend von den vorläufigen erhobenen Feststellungen.

April 1997.

Wir begannen diese Aufgabe, die im ersten Halbjahr des Jahres 1997 durchgeführt wurde, mit einer Erhebung bei drei Segmenten der Schule – Schüler, Angestellte und Lehrer – mit der Absicht, die Fragen herauszubilden, die der Gemeinde gestellt werden sollten und uns dazu führen sollten, diese besser zu verstehen. Dies

bedeutete für die Schule, eine größere Beteiligung der Eltern am schulischen Leben ihrer Kinder anzustreben, was dazu führen könnte dass, „die Stundenpläne und schulischen Termine, die praktischen Arbeiten und die Forschungsarbeiten der Schüler besser auf ihre Bedürfnisse und Interessen abgestimmt werden“ (BORDENAVE 1992, S. 61).

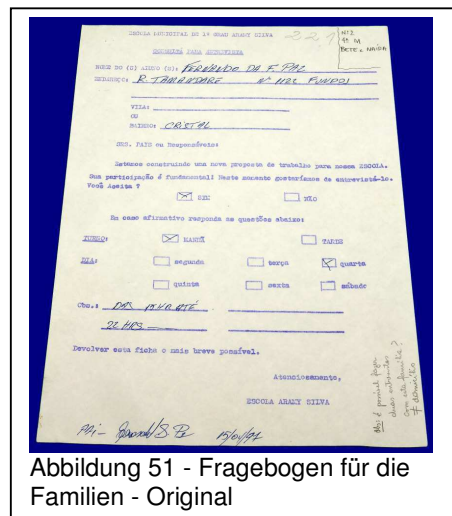


Abbildung 51 - Fragebogen für die Familien - Original

Parallel hierzu studierten wir einige theoretische Werke, besonders der

teilnehmenden Forschung. Ausgehend von diesen Studien entwickelten wir unsere Arbeit. Wir erarbeiteten einen Musterablauf für ein semi-strukturiertes Interview, das die Vertiefung der Aspekte ermöglichte, die die Lehrer/Forscher und die anderen beteiligten Segmente als relevant erachteten. Bei Versammlungen wurde eine solche Anleitung basierend auf einigen Kategorien erstellt: Herkunft, familiäre Situation, Religiosität, Wohnsituation, Arbeit, Gesundheit/Krankheit, Umwelt, Partizipation, Schule¹⁰².

Gleichzeitig befragten wir die Familien, um zu erfahren, ob sie uns bei sich zu Hause empfangen wollten und uns mit den Informationen, die die schulische Arbeit beeinflussen sollten, helfen wollten.

E. M. Aramy Silva – Klasse 121 – Besuch
Einverständniserklärung zum Interview

Name des Schülers:
 Stadtteil oder Viertel: Cristal.
 Sehr geehrte Eltern oder Erziehungsberechtigte,
 wir entwickeln ein neues pädagogisches Projekt für unsere SCHULE. Ihre Teilnahme ist von grundlegender Bedeutung. Wir würden Sie hierzu gerne befragen. Erklären Sie sich dazu bereit?
 () Ja () Nein
 Falls Sie „Ja“ angekreuzt haben, beantworten Sie die folgenden Fragen:
 Turnus: () morgens () nachmittags
 Tag: () Montag () Dienstag () Mittwoch () Donnerstag () Freitag () Samstag
 Anmerkung: _____
 Geben Sie diesen Abschnitt so bald wie möglich ab.
 Mit freundlichen Grüßen,
 Schule Aramy Silva

¹⁰²

Anhang 5 – Roteiro de entrevista – 1997.

Zu unserer Überraschung willigte eine große Anzahl an Familien ein, sich interviewen zu lassen. In ungefähren Zahlen: von den 600 Familien unserer Schule reichten 400 das Dokument ein, 360 der Antworten waren positiv. Diese Bewegung mobilisierte die Gemeinde sehr, denn hin und wieder, wenn wir Lehrer sie auf der Straße oder an der Bushaltestelle trafen, fragten sie uns, wann wir zu ihnen nach Hause kommen würden; manche wollten sogar einen Kuchen backen, um uns zu empfangen. Diese Haltung begeisterte uns.

Die Definition der Familien, die besucht werden sollten, wurde nach Regionen festgelegt; es wurden Familien aller Orte ausgewählt, die unsere Schülerschaft ausmachten – verschiedene Viertel, die wichtigsten Straßen und Wohnanlagen. Die Feldforschung erfolgte in den zuvor beschriebenen Kleingruppen zu je zwei Lehrern: ein Lehrer führte die Interviews durch und der andere hielt das Interview im Feldtagebuch fest. Der folgende Text beschreibt die Empfehlungen für die Einträge zur Identifizierung, Charakterisierung der Situation und des Interviews an sich, wie sie im Feldtagebuch festgehalten werden sollten.

Erste Feldforschung
E. M. Aramy Silva – sozio-anthropologische Forschung – Mai 1997.
FELDTAGEBUCH

- 1 – Daten zur Identifizierung: Tag, Uhrzeit und Ort spezifizieren.
- 2 – Erklären, wie man zum Interviewpartner kam, wie man empfangen wurde, wo man empfangen wurde, die Eindrücke des ersten Kontakts, der Einstieg ins Interview.
- 3 – Versuchen das sozio-ökonomische Niveau des Ortes zu charakterisieren.
- 4 – Eine detaillierte Beschreibung der Umgebung machen: Bauweise, Dekoration des Hauses, Anordnung der Möbel, Größe der Zimmer, der Hof, die Farben; Existenz von Tieren und deren Anzahl. Einige Charakterzüge der interviewten Person zu beschreiben versuchen; Name, Gebärden, besondere Merkmale, etc.
- 5 – Auch die stillen Momente des Interviews festhalten. Eine unschlüssige Antwort, ein Stammeln oder sogar die Weigerung, eine bestimmte Frage zu beantworten. Die Unterhaltung im *off* sollte auch nicht vergessen werden.
- 6 – Versuchen die Darstellungen der interviewten Person sowie der Familienangehörigen zu sammeln; die „Aussagen“ wie sie ursprünglich geäußert werden festhalten; Slang, Akzent, Dialekt oder sogar Wörter, die falsch betont wurden.
- 7 – Im Feldtagebuch die Informationen notieren, die Gültigkeit für die Forschung besitzen, wie Kontakt zu anderen Personen des Viertels, Informationen über bestimmte Ortschaften, die Bedeutung für die Gemeinde haben.

Die Feldforschung richtete sich nach der zeitlichen Verfügbarkeit der Familien und wurde in Abstimmung mit den Versammlungszeiten und Freistunden der Lehrer geplant. Natürlich stellte die Schule ihren Betrieb während dieser Forschung nicht ein. Die Forschung entwickelte sich als Teil des pädagogischen Handelns.

Aus den ersten Aufzeichnungen der Forschung war zu schließen, dass die

Forscher viele Folgerungen zogen und nicht die Aussagen so registrierten, wie sie gemacht wurden. Wir waren den Aussagen der Interviewten nicht treu. Dies ist nicht nur durch die Tatsache bedingt, dass es keine neutrale Forschung gibt, dass es keinen Forscher gibt, der sich der Realität, die er erforscht, entziehen kann, sondern hauptsächlich durch die Unerfahrenheit mit der Forschung. Nur der eine oder andere Lehrer hatte zuvor kleinere Forschungsarbeiten zu anderen schulischen Gelegenheiten durchgeführt. Darüber hinaus täuschten wir uns selbst. Bei heutiger Betrachtung der Feldtagebücher ist festzustellen, dass die Empfehlungen zu Aufzeichnungen von Eindrücken der Subjekte und der Umgebung führten (Einfluss, der auf den Forscher ausgeübt wurde), was wahrscheinlich zur Extrapolierung beitrug: eigene Worte wurden verwendet, um die der Interviewten festzuhalten und noch dazu wurden diese dann beurteilt. Es erwies sich auf diese Weise als schwierig, die Sichtweise der Gemeinde herauszuarbeiten – zu sehen, wie diese sich selbst sieht – denn wir hatten die Interviews im Grunde genommen aus unserer Sichtweise, mit unseren Vorurteilen und unseren Werturteilen verfasst. Einige Lehrer schrieben: „Sie hatten das Haus aufgeräumt, um uns zu empfangen.“ Woher soll man das wissen? „Die Familie, die wir besuchten, schlief noch, deshalb finden sie (die Gemeinde im Allgemeinen) auch keine Arbeit!“ Ist es möglich, eine solche Behauptung zu machen? Wenn wir betonen, dass die Schuld der Arbeitslosigkeit bei den Menschen liegt, die angeblich faul sind, vergessen wir den wichtigsten Punkt, nämlich den ökonomischen Kontext des Landes. Angesichts dieser von Vorurteilen beeinflussten Situation entschieden wir uns, die Gemeinde erneut zu besuchen und neue Interviews mit einer neuen Gruppe von Familien durchzuführen. Diesmal sollte besonders darauf geachtet werden, dass unsere Aufzeichnungen allein die Aussagen der Interviewten widerspiegeln, denen die Daten der Identifizierung hinzugefügt wurden.

Nachdem die Interviews erneut durchgeführt worden waren, hoben wir die wichtigsten Aussagen nach deren Häufigkeit hervor. Dies bedeutet, dass wir die häufigsten Aussagen aus den verschiedenen Interviews auswählten, allerdings stellten wir auch diejenigen heraus, die sich sehr unterschieden. Letztendlich stellten wir die Aussagen nach Themenkategorien zusammen, was es uns ermöglichte, Beziehungen zwischen den Themen herzustellen. Bei diesen Kategorien identifizierten wir zwei Konzepte, die in der Mehrzahl der Interviews eine Rolle

spielten: *Migration* (die Mehrzahl der Familien kam aus dem Landesinnern des Bundesstaats, auf der Suche nach Arbeit und besseren Lebensbedingungen) und *Staatsbürgerlichkeit* (der Kampf um Rechte, der im Kontext der Stadt so intensiv debattiert wurde). Nach einer angeregten Debatte, bei der die Kategorien von verschiedenen Gruppen als Phänomen des Themenkomplexes verteidigt wurden, der entwickelt werden sollte, wurde schließlich das Phänomen Staatsbürgerlichkeit ausgewählt. Die anderen großen Konzepte wurden zu Makro-Konzepten, außerdem formulierten wir noch Verbindungskonzepte, die eine Relation zwischen den Wissensgebieten ermöglichen sollten.

Am Ende dieses gesamten Prozesses, der ein halbes Jahr dauerte, entwickelten wir den ersten Themenkomplex der Schule.

103

Themenkomplex - 1997

Individuelle / soziale / kollektive Identität	Hygiene, Recht auf medizinische Versorgung	Rollenfunktionen (Gender) in der modernen Gesellschaft	Populärkultur, Lohn	Hausmedizin / alternative Medizin, Wohnsituation
Kenntnisse und Bedürfnisse des Körpers	Gesetze, Medien	ETHIK	URBANISIERUNG	Ausdrucksformen
Ökologie	GEWALT	MIGRATION	GESUNDHEITSWESSEN	Lebensqualität
Rechte und Pflichten in der Gemeinde	ARBEIT	STAATSBÜRGERLICHKEIT	GENDER	Beziehung Mensch x Natur
Aberglaube	KULTUR	SCHULE	MACHTVERHÄLTNISSE	Öffentlicher und privater Raum
Folklore-Traditionen	Umwelt	Sprachen	Identität	Formelle und informelle Wirtschaft
Gesellschaftliche Kämpfe	Öffentliche Institutionen	Räumliche Organisation der Stadt	Rechte und Pflichten der Bürger	Arbeitslosigkeit

Nachdem der Themenkomplex ausgearbeitet war, der der gesamten Schule einen Hauptfokus verschaffte und den Lehrplan für eine bestimmte Zeit leiten sollte (GANDIN 2006), vertieften die Lehrer ihre Aufgabe, die Arbeit im Klassenzimmer zu planen, indem sie über Prinzipien die Beiträge jedes Wissensgebiets zur Entfaltung der ausgeschriebenen Konzepte des Themenkomplexes festlegten. Es wurde ein Netzwerk von Konzepten der verschiedenen Wissensgebieten gesucht, das bei der

103

Im Zentrum: das Phänomen; in der Umgebung, in Großbuchstaben: Makro-Konzepte; die anderen: Verbindungskonzepte.

Wissenskonstruktion von essentiellen Nutzen sein sollte, um isolierte Inhalte, die in keinerlei Verbindung zur Realität standen, zurückzulassen. Die Lehrer mussten „ihre eigenen Wissensgebiete 'studieren' und die Konzepte hervorheben, die dabei helfen könnten, den Themenkomplex zu problematisieren“ (GANDIN 2006, S. 151). Durch die kollektive Arbeit der Lehrer traten die schulischen Inhalte durch die verbindende Lektüre der Wissensgebiete hervor und somit wurde, unter Berücksichtigung der Entwicklungsphasen jedes Zyklus, ein neuer Lehrplan entworfen, wie das folgende Dokument demonstriert:

E.M. Aramy Silva – Erarbeitung des Themenkomplexes - 1997

1. Phänomen: Staatsbürgerlichkeit.

2. Prinzipien nach Wissensgebiet:

Sozialwissenschaft, Geschichte, Kultur.

Diese Gebiete betrachten den Menschen als historisches Subjekt und ermöglichen das Studium der Kultur der Gemeinde, wobei sie Bedingungen zur Reflexion schaffen, damit die Gemeinde auf organisierte Art und Weise Staatsbürgerlichkeit erlangt und kollektiv die Veränderung der Gesellschaft konstruiert.

Physik, Chemie, Biologie.

Diese Fachgebiete verweisen auf die physische, geistige und soziale Gesundheit des Individuums und seine Beziehungen zur Umwelt; dabei wird eine bessere Lebensqualität angestrebt.

Ausdrucksformen.

Das Gebiet des Ausdrucks geht vom Wissen und der Sprache aus, die die Schüler mit sich bringen, damit sie ihre Form des Ausdrucks erweitern und die verschiedenen Wissensgebiete besser verstehen. Dabei sollen sie ihr kritisches Denken entwickeln und dadurch ihre Rechte und Pflichten innerhalb der Gesellschaft ausüben. Der Zugang zum Wissen über verschiedene Ausdrucksformen sowie die Gelegenheit diese auszuüben führen zur bewussten Ausübung der STAATSBÜRGERLICHKEIT!

Logisch-Mathematisches Denken

Dieses Gebiet ermöglicht die Lösung problematischer Situationen (Reflexion, Aktion und Darstellung), die das logische und mathematische Denken entwickeln. Es werden Tauschbeziehungen, Respekt und Entscheidungsfindungen ermöglicht, im Rahmen der Ausübung der Staatsbürgerlichkeit.

Kunsterziehung.

Der Zugang zur Kenntnis der verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen, das Erlebnis der individuellen und kollektiven Ausdrucksformen und die Möglichkeit diese auszuüben führen zur bewussten Ausübung der STAATSBÜRGERLICHKEIT!

3. Formulierung des Begriffsfeldes.

Als Begriffsfeld definierten wir die Gesamtheit an Konzepten, die in Form eines beabsichtigten Gewebes zur Verfügung stehen, in das die Ideen verflochten sind, die das schulische Lernen organisieren. Es handelt sich um eine Gesamtheit an Situationen, deren Beherrschung eine Vielzahl von Konzepten, Vorgängen und symbolischen Darstellungen in enger Verbindung erfordert.

3.1. Makro-Konzepte

Dies sind die Konzepte, die während der Definition des Phänomens ausgewählt wurden.
Staatsbürgerlichkeit: ARBEIT, URBANISIERUNG, KULTUR, ETHIK, SCHULE, GESUNDHEIT, MIGRATION, GEWALT, PARTIZIPATION, IDENTITÄT, MACHTVERHÄLTNISSE, GENDER.

3.2. Verbindungs-Konzepte

Es handelt sich um die Konzepte, die ausgehend von der Übertragung der Makro-Konzepte auf

die Wissensgebiete entstehen. Um sie zu formulieren, gehen wir von der Idee aus, dass die Konzepte vor allem Probleme sind, die vom Themenkomplex STAATSBÜRGERLICHKEIT und seiner Gesamtheit an Prinzipien gestellt werden; sie stammen aus konkreten Problemsituationen. Aus einer Situation gehen viele Konzepte hervor und umgekehrt geht ein Konzept auf viele Situationen zurück, so dass die Schüler neue Situationen erlangen und aus den neuen Konzepten bedeutungsvolle Lernprozesse entwickeln. Verschiedene Konzepte können gleichzeitig bearbeitet werden. Diese Auswahl zieht die alltäglichen Programme in Betracht, die wir während des Halbjahrs in unseren Klassen entwickeln werden.

3.3. Spezifische Konzepte.

Dies sind die Konzepte, die dauerhaft die Struktur des Wissensgebiets ausmachen. Es sind die analytischen Werkzeuge, die ausgehend von der Konzeption des Unterrichts und des Lernens definiert werden, die jedes Wissensgebiet kollektiv entwickeln wird.

4. Ausarbeitung des Methodologischen Arbeitsplans.

Ausgehend vom Themenkomplex STAATSBÜRGERLICHKEIT und seinen Prinzipien wird ein Aktionsplan gebildet, der schon recht detailliert ist. Zu diesem Plan werden die Prinzipien und Ziele der Gebiete zählen sowie die Strategien, die vom Gebiet erdacht wurden, um die Prinzipien und den methodologischen Aktionsplan erlebbar zu machen. In diesem Moment wird die Sichtweise des Gebiets in Betracht gezogen, die die Fragen beantworten sollte, „warum“, „wozu“ und „wie“ dieses Wissensgebiet in diesem Komplex präsent ist. Es sind folglich nicht irgendwelche Aktionen oder Inhalte aus den historisch gesammelten Kenntnissen, die zur Durchführung des Arbeitsplans taugen. Es handelt sich um einen Plan, der vom Lehrer ausgehend von den thematischen Umständen ausgearbeitet wird, die aus dem Komplex hervorgehen.

Die Anpassung und Umstrukturierung erfolgt im Kollektiv der Lehrer der Zyklen. Alle Prinzipien, Begriffsfelder und Arbeitspläne der Gebiete werden vom Lehrerkollektiv debattiert. Es werden Veränderungen vorgeschlagen, falls dies notwendig ist. Es werden Erklärungen und Fragen formuliert und die Gruppe selbst ändert die Planung der Arbeitseinheit. Es ist eine Prüfung, eine gemeinsame Neubewertung der Planung; die kollektive Aktion wird hier als Voraussetzung angesehen. Sie ist es, die die Veränderung, die Kritik und die fortwährende Konstruktion des Prozesses ermöglicht, bei dem die angestrebten Konzeptionen der Gesellschaft, des Menschen, der Bildung, der Schule, des Wissens und des Lehrplans umgesetzt werden. Diese „Einheit“ wird bestätigt und als Kollektiver und Allgemeiner Arbeitsplan verabschiedet.

An die Arbeit, die ausgehend von diesem Komplex entwickelt wurde, erinnert sich **Marcus Vinícius** und stellt eine Beziehung her zu seiner gegenwärtigen Arbeit in einer Fabrik für Thermosflaschen:

Unser Viertel wurde in Geographie mehr thematisiert. Die Infrastruktur des Viertels wurde mehr besprochen. Welche Ausgaben hatte eine Person in ihrem Leben? Es ging um das Leben, die Infrastruktur, die Ernährung, um alles. Die Kosten für Wohnen und Kanalisation. Es war ein offeneres Arbeiten, nicht immer nur dieselben Fachinhalte mit immer denselben Prüfungen. Es war ein entspannteres Arbeiten, aber gleichzeitig mit einem größeren Wissen.

Man versucht, den Grund der Dinge zu verstehen, denn bei meiner Arbeit, selbst wenn es um den Export von Flaschen geht, [sagen sie,] dass man auf eine bestimmte Weise bei einer bestimmten Temperatur arbeiten muss, denn sonst funktioniert die Flasche dort [im anderen Land] nicht, weil die Temperatur dort anders ist. Es gibt einen ganz anderen Prozess.

Dies ist die Art von Wissen, die uns voran gebracht hat. Warum? Warum muss das so sein? So verstanden wir, dass die Kosten je nach Ort sich verändern, aufgrund der unterschiedlichen Temperaturen. Die Kosten können manchmal drei Mal so hoch sein. Dies ist ein Wissen aus der Schule, das ich bis heute habe.

Marcus Vinícius verdeutlicht, dass die im Klassenzimmer behandelten Fragen näher an seinem Leben sind und ihm helfen, Beziehungen zur Umwelt zu reflektieren und

herzustellen, was bedeutungsvolle Lernprozesse auslöst. Die Schule hinterfragt, wie das Viertel sich strukturiert, wie sein Leben sich organisiert und dies bedeutet für **Marcus Vinícius** ein breiteres Wissen, das das Subjekt dazu führt, die Dinge zu hinterfragen. Heute in der Fabrik ist er kein einfacher Arbeiter, der die Aufgaben auf mechanische Weise ausführt und deren Verwicklungen nicht kennt. Er weiß beispielsweise, warum die Herstellungstemperatur der Thermosflaschen mit dem Klima jeder Region zusammenhängt, in die sie exportiert werden.

Als wir 1998 die Evaluation der Arbeit durchführten, die wir im vorherigen Jahr entwickelten, stellten wir fest, dass der erste Komplex, obwohl er aus einem intensiven Diskussionsprozess entstand, nicht zu Übertragungen auf die einzelnen Fächer führte; besser gesagt: das Ziel – das pädagogische Handeln – war nicht klar. Die Kategorie Staatsbürgerlichkeit stellte sich als zu abstrakt für ein effektives Verständnis und für die Entwicklung von darauf bezogenen pädagogischen Projekten heraus. Es handelte sich um einen sehr breiten und abstrakten Fokus, in dem die bedeutungsvollen Aussagen unserer Gemeinde (der Realität der Schüler) sich verloren hatten, was unsere Planung bei der Überwindung der Widersprüche erschwerte, die bei diesen Aussagen festgestellt wurden. Ein schulischer Wandlungsprozess lag in weiter Ferne, da er sich auflöste in den verschiedenen Verständnissen, die die Lehrgemeinschaft von Staatsbürgerlichkeit hatte. Damit sich bei einem Wandlungsprozess neue Weisen des Seins und des Lebens manifestieren, „sollte die pädagogische Praxis eine Rekonstruktion der Denk-, Fühl- und Handlungsweisen der neuen Generationen auslösen“ (PÉREZ GÓMEZ 1998, S. 100), und dabei alle Akteure des pädagogischen Kontextes miteinbeziehen.

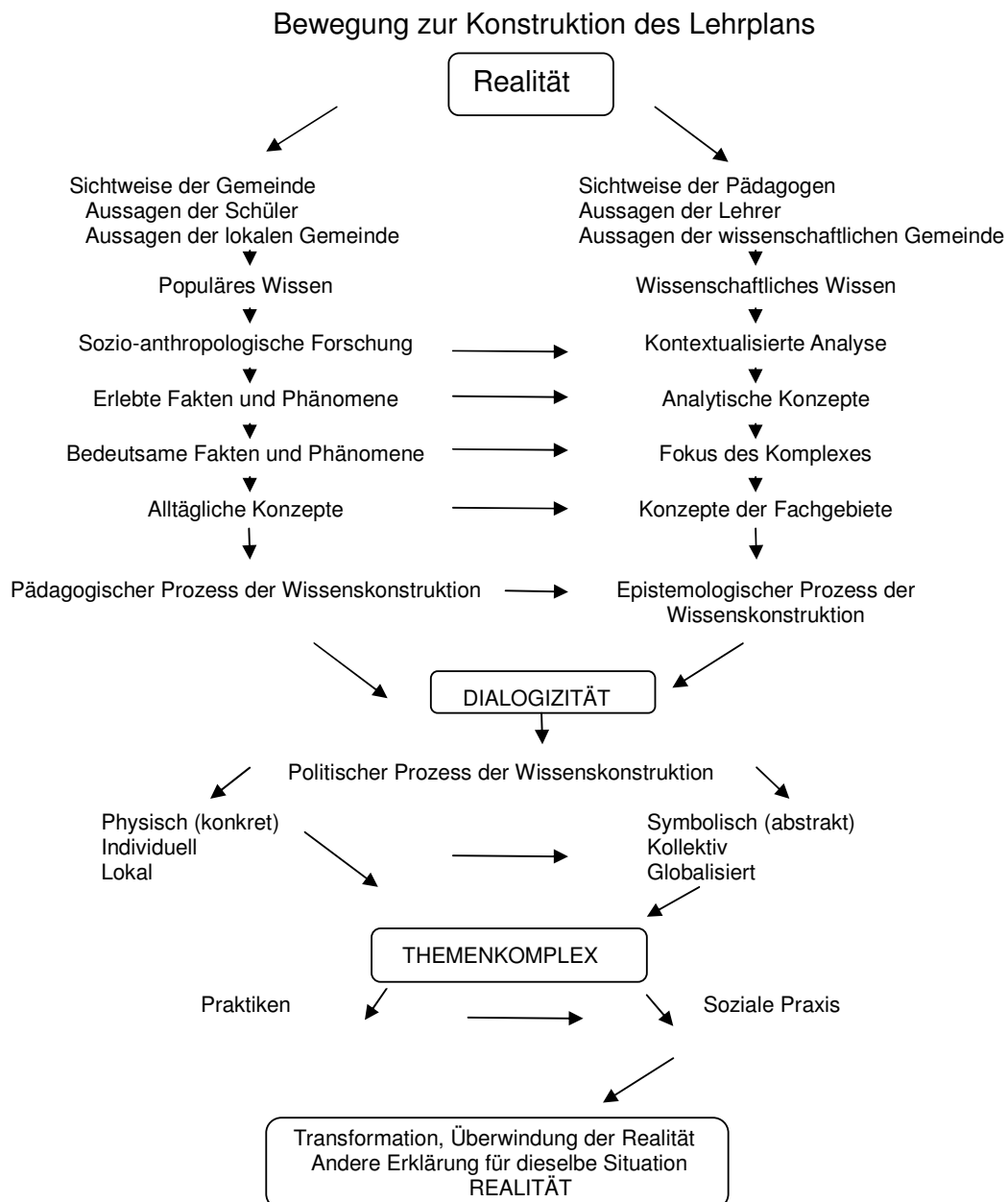
Diese Feststellung brachte uns dazu, die Forschung aus dem Vorjahr neu zu interpretieren, um den Themenkomplex von 1998 zu entwickeln¹⁰⁴. Es gab eine Menge Material mit unerschöpflichen Daten, die wir bisher noch nicht bearbeitet hatten und die wir nicht vergeuden durften. Sobald unsere Irrtümer identifiziert waren, begannen wir die Aufgabe, die bedeutungsvollsten und häufigsten Aussagen der Interviews hervorzuheben, die danach verlangten, die gegenwärtige Sicht der Welt niederzureißen, sie zu verändern. Wir lernten, dass

¹⁰⁴

Während wir noch die Neuinterpretation der Forschung durchführten, wurde das erste Trimester des Jahres 1998 nach den Konzepten des Themenkomplexes des Vorjahres geplant.

[ich] weder *durch* die anderen, noch *für* die anderen, noch *ohne* die anderen denken kann. Die Erforschung des Denkens des Volkes kann nicht ohne das Volk betrieben werden, sondern muss mit ihm, als Subjekt seines Denkens stattfinden. Und wenn sein Denken magisch oder arglos ist, wird es sich beim Überdenken seines Denkens, durch das Handeln, überwinden. Diese Überwindung wird nicht durch das Konsumieren von Ideen vonstatten gehen, sondern durch das Produzieren und Transformieren derselben im Handeln und in der Kommunikation. (FREIRE 1983b, S. 119)

Um die folgende Etappe kollektiv besser zu verstehen, präsentierte uns die Beraterin von NAI6/SMED, Maria do Carmo Janson, die folgende Abbildung, auf deren Grundlage wir unsere nächsten Schritte diskutierten.



Zusammenfassend: wenn wir als Ausgangspunkt bedeutsame Themen und Situationen der lokalen Gemeinde, besonders der Schüler hatten, dann bestand die pädagogische Aufgabe darin, diese ausgehend von wissenschaftlichen Konzepten in einem dialogischen und problematisierenden Prozess zu behandeln und so zu einer neuen sozialen Praxis zu gelangen, die die Realität verändern konnte. Dieses Schema stellt viel mehr als die Ausarbeitung des Themenkomplexes und den Lehrplan dar. Es repräsentiert eine sehr differenzierte Dynamik des Klassenraums¹⁰⁵. Die Feststellung der Bedeutungen, die die Schüler und die Gemeinde über die bedeutsamen Situationen formulieren, muss im pädagogischen Prozess problematisiert werden. In der Perspektive einer dialogischen Pädagogik müssen nicht nur die Bedeutungen und Interpretationen der Schüler, sondern auch die der Lehrer hinterfragt werden. „Der Dialog, der durchgeführt werden soll, nimmt Bezug auf die Kenntnisse beider Subjekte der Bildung, Schüler und Lehrer [...]“ (DELIZOICOV 2000, S. 1).

Zur Analyse der Aussagen sollten wir Aussagen, die Erklärungen enthalten, und Aussagen, die Vorschläge enthalten, hervorheben, selbst wenn sie gegensätzlich waren, und dabei Aussagen mit einer einfachen, eingegrenzten Beschreibung von Situationen vermeiden. Die ausgewählten Aussagen mussten immer kontextualisiert werden. Außerdem mussten wir denjenigen Aussagen mehr Aufmerksamkeit schenken, die den Hypothesen der Pädagogen widersprachen (die stets von deren Fachgebieten aus gedacht waren), ohne dabei zu vergessen, dass die Auswahl über Widersprüche und Unterschiede in den Weltbildern und Konzeptionen der konkreten Realität zwischen Pädagogen und Gemeinde erfolgt (Vermeidung der narzisstischen Auswahl des Ähnlichen, Identischen); jede Aussage bedeutete ein Problem für den anderen (die Gemeinde).

Wie man aus dem Schema entnehmen kann, standen die Selektionskriterien der Aussagen im Zusammenhang mit Weltbildern, die überwunden werden mussten. Sie ermöglichten es, den Konflikt, die sozialen Widersprüche wahrzunehmen, und vor allem waren sie aus der Sicht der erforschten Gemeinde bedeutungsvoll. Die Aussagen repräsentierten eine erklärende Grenze der Perspektive der Gemeinde, die überwunden werden sollte (gesunder Menschenverstand), die sich als

105

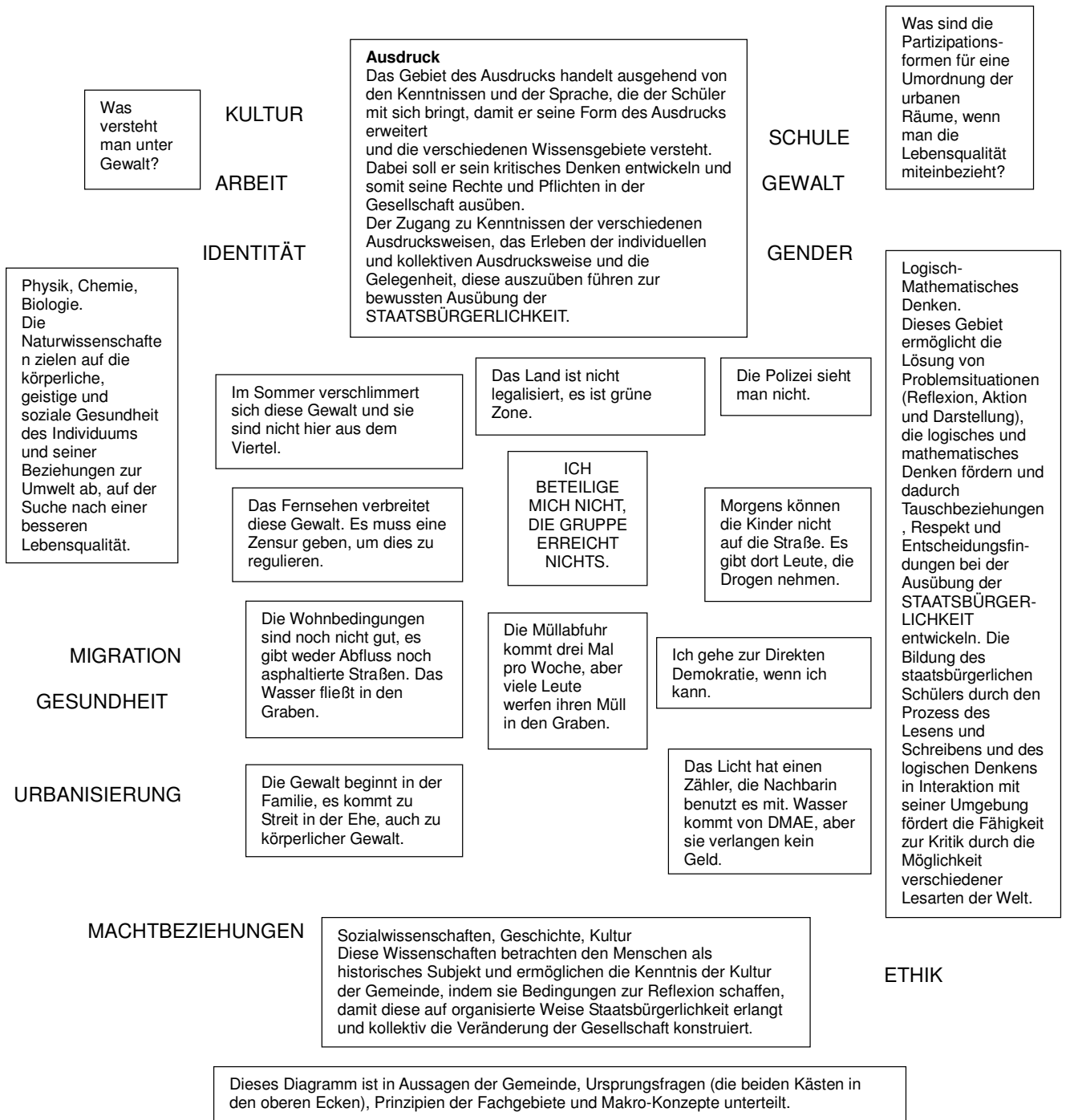
Einige pädagogische Aktivitäten, die in den verschiedenen Klassenräumen der Schule Aramy Silva entwickelt wurden, werden im Unterkapitel „Klassenraum“ dieses Kapitels dargestellt.

Kontrapunkt zur Perspektive der Pädagogen definieren lässt. Es konnten umfassende erklärende Aussagen sein, die eine einfache Feststellung oder eingeschränkte Situation nach außen kehrten, die jedoch eine Meinung über die gegebene Realität ausdrückten, auf irgendeine Weise die Kollektivität involvierten und mit dem wissenschaftlichen Wissen konfrontiert werden mussten. Es gab weder eine Mindestgrenze noch eine Obergrenze an Beobachtungen. Die Erfordernis bestand darin, dass die Beobachtungen eine organische Realität repräsentierten. Die Sätze sollten im Original wiedergegeben werden, ohne den Filter des Forschers, mit Slang und Dialekt.

Somit entschieden wir uns, ab 1998 eine Aussage als Fokus des Komplexes festzulegen. Dies würde uns, so nahmen wir an, immer wieder zu den Ursprüngen der Problemstellung zurückführen, was im Allgemeinen die Planung der pädagogischen Aktionen der verschiedenen Fachgebiete erleichtern würde.

Das Arbeitsprojekt ergab sich aus Aussagen, die auf drei großen Achsen als Studienobjekte ausgewählt wurden, und die im Themenkomplex des Vorjahres wenig erkundet wurden – Gewalt, Infrastruktur und Partizipation / Beziehungen innerhalb der Gemeinde. Es wurde vorgeschlagen, dass wir die folgenden Themen in Arbeitsgruppen entwickeln sollten: Ursprungsfragen, Auswahl der schulischen Inhalte, methodologisches Projekt für die Lehre, Konstruktion des Programms. Nach dem diese Gruppen eingeteilt wurden, erarbeiteten wir einen neuen Themenkomplex, der eine bedeutsame Aussage als Phänomen hatte: „Ich beteilige mich nicht, die Gruppe erreicht nichts.“ Diese Aussage bezog sich auf die mangelnde Teilnahme an der *Direkten Demokratie*; sie widersprach der Erfahrung der Schule selbst, die durch die Teilnahme an diesem Forum ein neues Gebäude und Asphalt für die Straße erhielt.

Themenkomplex 1998 – E. M. Aramy Silva



Die Entscheidung für eine Aussage als Phänomen wurde mit der Absicht getroffen, besser zu verstehen, was wir erreichen wollten; wir beabsichtigten einen Wandel der Realität, die von der Gemeinde auf widersprüchliche Weise gelesen und als natürlich beschrieben wurde, ohne Wahrnehmung ihrer Erklärungen durch die soziale Makrostruktur. Unsere Absicht bei dieser Aussage war sehr explizit. Die Wissensgebiete definierten ihre Prinzipien und die Arbeit entwickelte sich auf eine solche Weise, dass die Lehrer sich sicherer fühlten, denn sie hatten gemeinschaftlich die Wissensbeziehungen der verschiedenen Bereiche diskutiert, die in den Klassenräumen bearbeitet werden sollten.

Wie aus dem Schaubild hervorgeht, konzentrierten wir unsere Arbeit auf zwei Fragen: „Was versteht man unter Gewalt?“ und „Was sind die Partizipationsformen für eine Neuordnung der urbanen Räume, wenn man die Lebensqualität miteinbezieht?“ Diese Themen, Gewalt und Partizipation, waren an der Tagesordnung der Schule. Natürlich beschränkte sich die Arbeit nicht auf diese Bereiche. Wie bei jedem Übergangsprozess waren die Lehrer wegen der Inhalte ihrer Fachgebiete besorgt, allmählich jedoch schufen sie eine neue Form, diese im Unterricht umzusetzen. Die Inhalte können nicht einfach über den Schülern ausgegossen werden, nur weil wir Lehrer irrtümlicherweise daran glauben¹⁰⁶. Wie Jerome Bruner (1997, S. 36) bestätigt: „Wenn jemand mit Autorität, wie ein Lehrer, die Welt beschreibt, und man sich selbst nicht in dieser Welt wiederfindet, kommt es zu einem Moment des psychischen Ungleichgewichts, als blickte man in einen Spiegel und sähe nichts.“

Der Themenkomplex von 1998 brachte wichtige Fragen zur Diskussion, die zu jenem historischen Moment der Schule in Bezug standen, wie gesellschaftliche Partizipation, die in der Aussage des Phänomens angezweifelt wird. In den Erinnerungen der Schüler finden sich gegenteilige Referenzen; die Jugendlichen finden es wichtig, zu partizipieren. Die fehlende Beteiligung führt zum ausbleibenden Handeln; dies ist gleichbedeutend mit einer Unterwerfung unter die Entscheidungen anderer.

Für **Rodrigo** ist es schwierig, nach einem Arbeitstag an Gemeindetreffen teilzunehmen: „man ist so erschöpft von der Arbeit, dass man keinen Mut mehr hat,

¹⁰⁶

Irrtümlicherweise – hier argumentiere ich gegen eine Form der Bildung, bei der der Lehrer unterrichtet und der Schüler lernt, wo der Lehrer über das Wort und die Wahrheit verfügt und der Schüler unwissend ist.

irgendetwas zu machen.“ Er weiß jedoch,

[...] dass diese Versammlungen in Porto Alegre, die wir mit dem Bürgermeister und mit dem öffentlichen Gesundheitswesen abhalten, Dinge sind, **für die wir uns sehr interessieren müssen, an denen wir teilnehmen müssen**, denn wenn wir nicht teilnehmen, können wir uns später nicht darüber beschweren, was geschieht. Wenn man nicht präsent ist, um zu erfahren, was geschieht und um seine Meinung zu äußern, hat man später auch nicht das Recht, zu kritisieren. Also müssen wir uns einmischen – leider fehlt vielen Menschen dies. (**Rodrigo** – meine Hervorhebungen)

Cledson nahm nicht nur durch die Schule an der *Direkten Demokratie* teil. „Ich ging nicht nur für die Schule dorthin, ich nahm auch für meine Gemeinde teil.“ Und viele Dinge in seiner Gemeinde verbesserten sich:

Um unsere Häusern am Rand des Grabens verlassen zu können, die ständig überflutet wurden, mussten wir an den Versammlungen der *Direkten Demokratie* teilnehmen, damit wir überhaupt offiziell registriert wurden. [...] Die Einwohner äußerten ihre Ideen und die Leute der *Direkten Demokratie*, die verantwortlich waren, erklärten, dass es nicht genau so war. Um ein Resultat zu erhalten, reichte es nicht, dass die Leute sich nur beschwerten, sondern sie müssen regelmäßig teilnehmen, denn die Teilnahme war von grundlegender Bedeutung. Wir trugen uns dort auf einer Teilnahmeliste ein. Ich finde, dass dies viele, viele, viele Dinge zum Besseren veränderte. (**Cledson**)

Die Gewalt, die damals diskutiert wurde, ist bis heute in ihrem Leben präsent. Wenn

Rodrigo an die Zukunft seiner Tochter denkt, hofft er, dass ihre Welt

[...] ruhiger sein wird als jetzt. Heutzutage kann man nicht einmal nach acht Uhr auf die Straße gehen, weil es immer jemanden mit einer Schusswaffe, einen anderen mit einem Messer gibt; wieder ein anderer raubt bricht gerade irgendwo ein. Es ist wirklich sehr traurig. Viele Menschen sterben ohne jeden Grund. Man geht nachts ahnungslos über die Straße und wird überfallen oder erschossen. Man kann nachts nicht mit teuren Schuhen auf die Straße gehen, denn man wird schon gemustert, um dann ausgeraubt zu werden.

Seit einiger Zeit bereits besteht in der Gesellschaft eine allgemeine Sorge wegen dem ungebremsten Anstieg der Gewalt. Einige sehen die Ursachen in der wirtschaftlichen Krise, denn sie betrifft den größten Teil der Bevölkerung durch die wachsende Arbeitslosigkeit, die der Hauptauslöser für das hohe Aufkommen von Gewalt ist. Wie **Aline** bestätigt: „die Menschen sind so verstört, wenn sie keinen Job haben, kein Geld, [...] sie begehen nicht nur Raub, sie vergewaltigen auch, ein unverstellbares Grauen.“ Allerdings weisen andere auch auf die Unsicherheit hin, mit der die marginalisierte Bevölkerung lebt, wodurch sie manchmal zu allem bereit ist, um ihrem Leben voller Entbehrungen zu entkommen. Für **Rodrigo** geht die wirtschaftliche Krise Hand in Hand mit einer Wertekrise, worauf sich auch **Cledson** bezieht:

Zu sagen, dass es am Arbeitsmangel liegt, ist eine Sache, aber es gibt auch viele Menschen, die von klein auf von Vater und Mutter eingetrichtert bekommen: „Ach, nein. Du wirst nicht studieren, du wirst genau so werden wie der Drogendealer dort. Du wirst andere ausrauben und Drogen verkaufen, weil du der Beste sein wirst. Wenn du das nicht tust, bist du ein Weichei, kein Mann, und fertig.“ Das geschieht mit Sicherheit und mit dieser Einstellung von klein auf aufzuwachsen – wie soll ein Kind da auf andere Weise denken? Ich finde, dass sich das ändern muss. Nicht der Vater, nicht der Bruder, keiner sollte einen dazu anstacheln, etwas Falsches zu tun; man sollte stattdessen davor warnen. Dadurch kann man lernen. **(Rodrigo)**

Die Menschen haben auch heutzutage kein Herz mehr. Je mehr sie haben, desto mehr verlangen sie. Sie helfen nicht dem Nächsten, der direkt neben ihnen steht, sie helfen nicht. Man muss mehr Liebe für die Menschen haben. Heutzutage haben sie keine Liebe für einen. Ehe man sich versieht, bringen sie schon jemanden von deiner Familie um, oder sogar von ihrer eigenen. Sie wollen, dass es ihnen gut geht, sie wollen alles nur für sich. Solange es mir gut geht, ist alles gut. Die anderen können zu Grunde gehen. Aber so läuft es nicht. **(Cledson)**

Im Themenkomplex von 1998 wiederholen sich beinahe alle Prinzipien der Gebiete des vorherigen Komplexes. Ich verstehe diese Wiederholung unter zwei Aspekten: einerseits standen die Schule und ihre Lehrer täglich vor Herausforderungen, wie sie sie nie in ihrer Geschichte erlebt hatten; ihre Erlebnisse wurden nicht begleitet von schriftlichen Aufzeichnungen. Die Lehrer der Elementarbildung sind es nicht gewohnt, über ihr pädagogischen Handeln und über ihr Denken zu schreiben (WEFFORT, M. F. 1996). Vor einiger Zeit wurden diese Prinzipien unter großen Mühen verändert. Für die Lehrer der Schule Aramy Silva war es während der hier beschriebenen Zeit immer notwendig, im Kollektiv zu planen: „Wir, Lehrer desselben Zyklus, müssen uns versammeln und planen!“ Der Alltag im Klassenraum war Priorität und stand über umfassenden Planungen des Projekts, selbst wenn aus diesem Narrativ unverkennbar ist, wie viel das Kollektiv der Schule Aramy Silva im Sinne eines globalen und bewussten Projekts produzierte. Man darf außerdem nicht vergessen, dass der Themenkomplex von 1997 erst im zweiten Halbjahr aufgestellt wurde, was es leichter machte, das zu wiederholen, das erst vor kurzem entworfen wurde; nur wenige Aspekte wurden verändert. Andererseits waren dies die ersten Schritte eines umfassenden Richtungswechsels, der sich in der Institution Schule vollzog.

1999 entwickelten wir ein neues Interview, wodurch wir versuchten, Fragestellungen zu konstruieren, die die Themen Gewalt, Arbeit und Freizeit betonten, die jedoch unter anderen Gesichtspunkten betrachtet wurden. Zum Beispiel fokussierten die Fragestellungen bezüglich der Gewalt auch die Gewalt unter den Schülern in der Schule, neben der Gewalt in der Gemeinde.

Ausgehend von unseren Diskussionen formulierten wir andere Aspekte für die Dynamik der Forschung. Die Sorgfalt, die wir bei der Neuformulierung der Interviews walten ließen, wurde erneut bekräftigt. Offensichtlich sollten die Identifikationspositionen und unsere Interpretationen des Kontextes registriert werden, jedoch ohne Werturteil. Außerdem überarbeiteten wir einige Aspekte für die Dynamik der Forschung:

Von offeneren und allgemeineren Fragen über die lokale Realität ausgehen, um, im Verlauf des Gesprächs, die Fragen einzugrenzen, die vom Interviewten aufgezeigt werden – immer während des Interviews die Gründe suchen;
Sich nicht mit allgemeinen Antworten zufrieden geben (die Politiker sind Schuld, die soziale Struktur ist Schuld, etc.), sondern auf die Situationen eingrenzen, die zeigen, wie das gesellschaftliche Modell und die Politiker effektiv unseren spezifischen und konkreten Alltag beeinflussen;
Wenn möglich, eine induktivere Methode gebrauchen: vom Spezifischen zum Allgemeineren fortschreiten, immer auf der Suche nach den Gründen aus der Perspektive des Interviewten;
Aufzeichnungsfomalitäten während des Interviews vermeiden.¹⁰⁷

Hierdurch wurden weitere Fragen erarbeitet. Damals verstanden wir diese als erklärende Fragen, denn wir wollten Informationen über die Sicht der Welt der Gemeinde und ihre Vorschläge für Veränderungen. Wenn ich sie jedoch heute erneut lese, nehme ich sie als Fragen ohne erklärende Wirkung wahr; sie verlangen nur nach Lösungen: „Was könnten Sie tun, damit die Gemeinde irgendeine Art Freizeitbeschäftigung anbietet?“ „Wenn Sie zum Bürgermeister gewählt würden, was würden Sie tun, um die Arbeitslosenzahl zu senken?“ „Was könnten die Familien dieser Gemeinde tun, um die Gewalt zu verringern?“¹⁰⁸ Trotz unseres Verständnismangels führten die Interviews zu sehr interessanten Aussagen. Andere Familien auf unserer Liste wurden interviewt und wir befragten ebenfalls Führungspersönlichkeiten der Gemeinde, mit der Absicht, die Organisation der Gemeinde aus einer anderen Sichtweise zu verstehen.

Das Phänomen bildete sich aus der folgenden Aussage heraus: „Wir sind bereits marginalisiert, weil wir in diesem Viertel wohnen.“ Der Themenkomplex wurde mittels einer Tabelle dargelegt, die ausgehend von der Beratung des Professors Antônio Fernando Gouvêa in einem Seminar entwickelt wurde, das Ende 1998 von der Schule veranstaltet wurde.

Das Projekt, das verschiedene Punkte umfasste, stellte Neuerungen in

¹⁰⁷ Aus einem Text, der beim Seminar zur Lehrerfortbildung verteilt wurde (Sommerkurs 1998: Themenkomplex). Der Text wurde verfasst vom pädagogischen Berater Marco Antônio de Mello.

¹⁰⁸ Anhang 6 – Roteiro de entrevista – 1999.

Bezug auf die Ausarbeitung der vorhergehenden Komplexe her und trug zu einem profunderen Verständnis unserer pädagogischen Aufgabe bei. Es begann mit dem Phänomen und den signifikanten Aussagen, die bereits zuvor als Kategorien festgesetzt waren. Davon ausgehend wurden die Neuerungen entwickelt. Die Tabelle, die ausgefüllt werden sollte, stellte sich auf didaktischere Weise dar und löste dadurch eine intensivere Debatte aus. Die folgenden Punkte tauchten auch in den Debatten der vorherigen Komplexe auf – jedoch nicht mit derselben Präzision: „Sichtweise der Gemeinde“ (wie nehmen wir die Sicht der Gemeinde auf sich selbst wahr?); „pädagogische Begründung“ (der Grund des pädagogischen Handelns); „Sichtweise der Pädagogen“ (eine vertiefende und hinterfragende Vision); „konzeptuelles Feld“; „Wissensthemen“.

Städtische Schule Aramy Silva – **Phänomen – 1999.**

Phänomen	Signifikante Aussagen	Sichtweise der Gemeinde	Pädagogische Begründung	Sichtweise der Pädagogen	Konzeptuelles Feld	Wissensthemen
Wir sind bereits marginalisiert, weil wir in diesem Viertel wohnen.	Die Personen sind unwissender, weil sie in diesem Viertel wohnen. Die Leute mögen alles, was kostenlos ist. Die Gemeinde hat ein umgekehrtes Interesse an Freizeitaktivitäten. Sie machen Gewalt zur Freizeitaktivität. Ich habe mir das Viertel angesehen, das an einen schönen Ort umgesiedelt wurde, doch es wurde zur Favela... es liegt an den Leuten, sie sind an den Dreck gewöhnt, es liegt am Müll, an der weggeworfenen Kleidung, alles ist schrecklich. Sie werfen [den Müll] lieber in den Graben. Um mehr Lebensqualität im	Wer im Viertel wohnt, ist unwissend ; bequem; unorganisiert; individualistisch; nachlässig ; die Problemlösung wird bei anderen gesucht.	Entwicklung des Selbstbewusstseins, damit die Individuen sich als Subjekt in den sozialen Prozess einfügen (kollektive Partizipation). Demystifizierung des Viertels als Ort der Marginalisierung und der Unwissenheit. Entwicklung der organisierten Gruppe, die bewusst nach Handlungsweisen sucht, um	Unterteilung in soziale Klassen als Ursache von Marginalisierung. Kollektive Organisation als Möglichkeit zur Überwindung (Partizipation). Unwissenheit unabhängig von sozialer Klasse.	Raum Zeit Beziehungen Wandel Identität	Organisation Machtverhältnisse soziale Klassen Arbeit Inklusion Exklusion Gesundheit Gewalt Kultur Freizeit.

	<p>Viertel zu haben, müssen mehr Straßen mit Asphalt gebaut werden, wir brauchen mehr Apotheken, mehr Geschäfte. Hier gibt es nichts, alles ist sehr ungeordnet, die Leute sind so entspannt, dass sie es nicht einmal merken. Ich finde Freizeitangebote unnötig, denn die Priorität der Gemeinde ist der Bau einer Kinderkrippe und eines Gesundheitsamts. Im Viertel kann man nicht viel ändern, man kann sich nicht entwickeln.</p>		ihren Kontext zu verändern.			
--	---	--	-----------------------------	--	--	--

Die Schlagzeile der Zeitung *Correio do Povo* von Sonntag, dem 19. Dezember 1999 lautete: „Marginalisierung wird zum Forschungsthema – Das Thema bezieht Arbeit in der Schule mit ein; Forschung wird in der Gemeinde der Schule Aramy Silva durchgeführt“. Diese Überschrift verdeutlicht, welche großen Auswirkungen der Themenkomplex auf die Schulgemeinde und die Stadt hatte. Die Reportage besagt, dass die in der Schule Aramy Silva durchgeführte Arbeit „ein Beispiel dafür ist, dass das Lernen auf fortwährende Weise erfolgt und die Interdisziplinarität betont.“ Sie bringt zum Ausdruck, dass die Arbeit vom Themenkomplex ausgehend entwickelt wird, der basierend auf der sozio-anthropologischen Forschung erarbeitet wird. Bezüglich der während der Forschung gesammelten signifikanten Aussagen zitiert die Reportage die Lehrerin Márcia Loguécio, eine der Supervisorinnen der Schule:

Ausgehend von den Interviews wurden zwei Diagnosen erstellt: einerseits hat die Gemeinde die Ansicht, dass diejenigen, die im Viertel leben, marginalisiert, unwissend, bequem, unorganisiert, individualistisch, nachlässig sind und dass die Problemlösung bei den anderen liegt. Andererseits produziert die Unterteilung in Klassen die Marginalisierung. (CORREIO DO POVO 1999, S: 9)

Diese Wahrnehmung definiert die Themen, die in den Klassenräumen bearbeitet werden sollten. Die Reportage berichtet ebenfalls über die Ausflüge der Schüler in die verschiedenen Viertel sowie die Fragen, die im Unterricht behandelt werden sollten. „Die Schüler sahen, dass der Wassergraben, der [das Viertel] Nossa

Senhora das Graças durchquert, verschmutzt war. Daher entstand das Bedürfnis, an dessen Säuberung zu arbeiten. Einige dieser Themen waren offene Angebote sowie das Studium des Wasserkreislaufs.

Das Phänomen, „Wir sind bereits marginalisiert, weil wir in diesem Viertel wohnen“, wurde von der Portugiesischlehrerin Jane Karnopp Dietrich im Klassenraum diskutiert; sie wandte verschiedene Strategien an, um die Schüler zum Nachdenken über diese Aussage anzuregen. Im Informatikraum gab sie ihnen die Aufgabe, einen Text zu produzieren, in dem sie den Wahrheitsgehalt des Phänomens hinterfragen sollten. Aus dem folgenden Text werden die sozialen Verwicklungen deutlich, die vom Schüler dargestellt wurden:

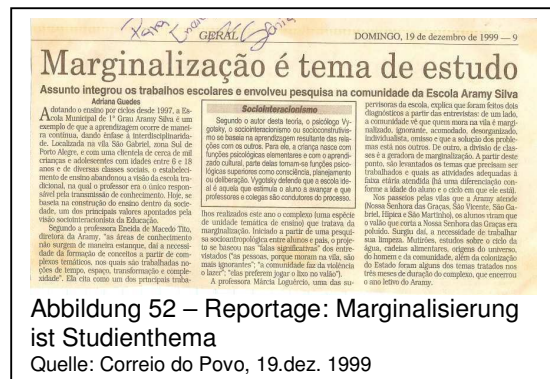


Abbildung 52 – Reportage: Marginalisierung ist Studienthema
Quelle: Correio do Povo, 19.dez. 1999

Städtische Schule Army Silva

Fach: Portugiesisch/Informatik
 Lehrerin: Jane
 Schüler: Pablo Rodrigues
 Gruppe: 332 Datum: 16.11.1999
 Aufgabe: Textproduktion
 Thema: Ist jemand, der in einem ärmeren Viertel lebt, marginalisiert?

Häufig sind diejenigen, die in einem ärmeren Viertel leben, marginalisiert. Aber ich stimme dem nicht zu, denn wenn viele Menschen, die in diesen Vierteln leben, einen gerechten Lohn hätten, wären diese Orte auch besser organisiert.

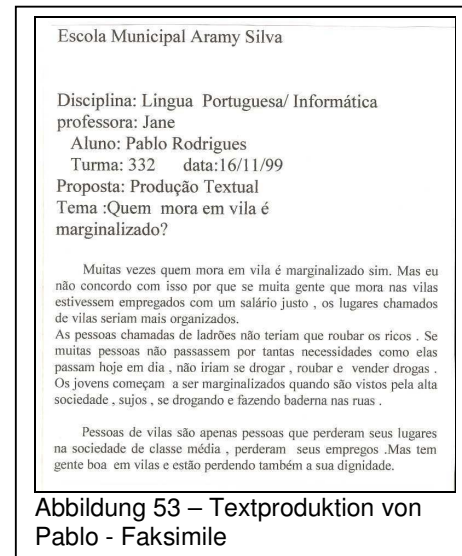
Die Menschen, die Diebe genannt werden, müssten nicht mehr die Reichen berauben. Wenn viele Menschen nicht so viel Mangel hätten, wie es heutzutage der Fall ist, würden sie keine Drogen nehmen, würden nicht stehlen und keine Drogen verkaufen. Die Marginalisierung der Jugendlichen beginnt, wenn sie von der Oberschicht betrachtet werden: als schmutzig, drogenabhängig, heruntergekommen.

Menschen aus den ärmeren Vierteln sind lediglich Menschen, die ihren Ort in der Gesellschaft der Mittelklasse verloren haben, die ihre Anstellung verloren haben. Es gibt jedoch gute Menschen in diesen Vierteln und sie verlieren ebenfalls ihre Würde.

Bei Produktionen aus dem Klassenraum, wie der von Pablo, und positiven Betrachtungsweisen in der pädagogischen Umgebung Porto Alegres ist bei den Wissensthemen des Themenkomplexes von 1999 ein besonderer Schwerpunkt auf den Sozialwissenschaften auffällig. Wo bleiben die anderen Fachgebiete? Kam es zu einem Kampf in der Lehre? Dies ist in der Tat der Fall. Das Land machte Fortschritte im pädagogischen Prozess und die Schule wollte ihren Teil dazu leisten. In diesem Kontext der Schule Aramy

Silva war dies für eine Gruppe von Lehrern, die eine Geschichte des gewerkschaftlichen Kampfes hatten und die an Kämpfen für die Bildung teilgenommen hatten, der Moment, um ausgehend von der Arbeit im Klassenzimmer die kritische Interpretation der Realität zu konkretisieren, um die Menschen zu verändern, damit diese wiederum diese Realität verändern. Es handelte sich um einen einzigartigen Moment in der Stadt Porto Alegre, da die Bevölkerung über die *Direkte Demokratie über den Haushalt* immer mehr an der Verwaltung der Stadt teilnahm. Darüber hinaus behielt Antônio Gouvêa, Berater bei der Konstruktion der Komplexe, ausdrücklich eine Perspektive der Interpretation bei, die in den Sozialwissenschaften begründet war.

Unterdessen ist es nicht zu bestreiten, dass die anderen Gebiete ebenfalls ihre Beiträge zur Interpretation der Realität lieferten. Erstens ist der schriftliche Eintrag beschränkt, zweitens ist es ausgehend vom verfügbaren Material und den Erinnerungen nicht möglich festzustellen, wie der Komplex sich in jedem Klassenzimmer entwickelte. Es gab Berichte und Einträge über Schüler, bei Versammlungen vorgetragen, die Fortschritte in verschiedenen Fachgebieten verdeutlichten. Wie in jedem kollektiven Raum gibt es diejenigen, die viel sprechen, und diejenigen, die schweigen. Obwohl die Leitgruppe die Arbeit der Lehrer ständig betreute und alle dazu aufforderte, ihr pädagogisches Handeln, ihre Herausforderungen und umdefinierten Herangehensweisen zum Ausdruck zu bringen, ist es unmöglich zu behaupten, dass es in den Klassenräumen tatsächlich zu innovativen Situationen kam, ebenso wie es unmöglich ist, zu verneinen, dass das



Traditionelle präsent war. Die Arbeiten von Vera Schossler und Jane Karnopp Dietrich, die später beschrieben werden (allerdings mit Bezug auf den Themenkomplex von 1998) sind Beispiele dafür, wie der Fokus auf die Sozialwissenschaften überwunden wurde, der auch diesem Komplex und dem Handeln in der gesamten Schule zugrunde lag.

Im Jahr 2000 bezog die Forschung alle Schüler und einige Führungspersönlichkeiten der Gemeinde mit ein. In der ersten Woche des Schuljahrs wurde in den Klassenzimmern eine Arbeit basierend auf Diskussionen durchgeführt, die von Reportagen über polemische Themen ausging, die sich auf Jugendliche bezogen: Gewalt, Arbeit, familiäre Beziehungen sowie Kindheitssituationen, die allesamt ein Hinterfragen auslösten; diese Arbeit wurde besonders in den niedrigeren Jahrgangsstufen durchgeführt.

Der Themenkomplex wurde auf ähnliche Weise wie im Vorjahr erarbeitet, was eine Zeitersparnis¹⁰⁹ ermöglichte. Wir entwickelten die Tabelle mit ihren verschiedenen Punkten; der Unterschied bestand nun darin, dass wir die signifikanten Aussagen nach Kategorien sortierten wie: Zukunftsperspektiven, Familienverhältnisse/soziale Rollen, Zusammenleben, Gender, Ethik. Die ausgewählte Aussage für das Phänomen war: „Wir sind allein und schlagen uns durch.“ Wir standen vor Fragen wie: „Was ist das für eine Kindheit?“ „Was ist das für eine Jugend?“

Wie in der Folge deutlich wird, unterschied sich der Komplex von 2000 durch die Anordnung der Aussagen in Gruppen. Diese Kategorisierung war ein weiterer Fortschritt unserer Arbeit. Ein weiterer hervorzuhebender Aspekt ist, dass unsere Hinzuziehung von Aussagen aller Zyklen der Elementarbildung bedeutete, dass wir uns mit Aussagen sowohl von Kindern von sechs Jahren als auch von Jugendlichen auseinandersetzten. Dies löste eine große Diskussion aus. Der Auslöser für die Debatte war folgende Aussage: „Ich würde lieber angekettet sein, denn wenn ich frei wäre und nichts zu essen hätte, würde ich sterben.“ Die Aussage stammte von einem Kind einer der ersten Klassen, A10, das folglich sechs Jahre alt

¹⁰⁹ Soweit unsere Erfahrung es uns erlaubt, können wir behaupten, dass es keinen Lehrer gibt, der das Schuljahr beginnt, ohne im Voraus wissen zu wollen, was er im Laufe des Jahres im Unterricht behandeln wird und wie er dies tun wird. Da wir uns dessen bewusst waren und von den Lehrern gedrängt wurden, die bei Versammlungen auf das Bedürfnis der Rationalisierung der Zeit hinwiesen, planten wir diese Treffen mit einer klaren Tagesordnung und klaren Zielen, um ohne Zeitverlust zu konkreten Vorschlägen zu kommen.

war, und bezog sich auf dessen Eindruck einer Geschichte über einen Hund, der angekettet lebte. Der erste Zweifel der Lehrer bezog sich auf das Alter des Kindes. Als Antwort wurde geäußert, dass der Komplex die ganze Schule miteinbezog, und dass daher auch Reflexionen von Schülern aller Altersgruppen in Betracht gezogen werden sollten. Darüber hinaus wussten wir, dass die Arbeit ausgehend vom Themenuniversum sich in allmählich fortschreitender Komplexität und Abstraktion vollzog. Jede Lehrergruppe plante gemäß den Eigenschaften der Entwicklungsphasen jedes Jahres/Zyklus. Die Aussage an sich, „angekettet sein“, wurde ebenfalls hinterfragt: „Der Mensch kann nicht angekettet sein!“, protestierten einige Lehrer. Jedoch war die Aussage des Kindes voller menschlicher Logik. Sie brachte zum Ausdruck, wie sehr ein Mensch sich unterwirft, um zu überleben. Natürlich behielten wir die Phrase im Komplex.

Themenkomplex 2000

Signifikante Aussagen	Sichtweise der Gemeinde	Pädagogische Begründung	Sichtweise der Pädagogen	Konzeptuelles Feld	Wissensthemen
Die Jugendlichen sollten für sich selbst verantwortlich sein. Im Alter von 14, 15 und 16 Jahren ist es leichter, von Drogen abhängig zu werden, bedingt durch mangelnde Reife und auch aufgrund der Freizeit. Mein Bruder streitet mit mir und schlägt mich, er kümmert sich um mich und gibt mir Essen... Wir sind alleine	Jugendliche und Kinder können sich schon um sich selbst kümmern. Die mangelnde Reife und die Freizeit sind Gründe für die Drogenabhängigkeit. Ältere Geschwister kümmern sich um die jüngeren. Die Kinder lösen Probleme alleine.	Konstruktion des Konzepts der Verantwortung. Kenntnisse der Kinderrechte, Bedeutung der Kindheit und Jugend. Definition der Rollen.	Es liegt eine Übertragung der Verantwortung der Erwachsenenwelt auf die Kinder vor.	Transformation - Beziehungen. Zeit. Raum. Komplexität. Ethik. Identität.	Gender. Machtbeziehungen. Autonomie. Selbstwertgefühl. Verantwortungsbewusstsein. Übertragung von Verantwortung. Werte. Kultur. Kindheit. Jugend. Interpersonale Beziehungen. Arbeit. Familie. Gesundheit und Ökologie.

und passen auf uns selbst auf. Ich habe Angst vor Ratten... Ich töte sie mit einem Besen und werfe sie in den Graben.					
Die Mädchen haben Erwartungen für ihre Zukunft und die Jungen wollen nichts sein. Man geht zur Schule, aber kommt zurück ins Viertel und macht weiter dieselben Dinge. Ich würde lieber angekettet sein, denn wenn ich frei wäre und nichts zu essen hätte, würde ich sterben. In Brasilien ist es normal, dass Jugendliche nichts machen.	Nur die Mädchen haben Erwartungen für ihre Zukunft. Es fehlen Zukunftsperspektiven. Aufrechterhaltung der Lebensbedingungen durch sozialen Druck.	Verbesserung der Perspektiven und Möglichkeiten. Die Schule wirkt als Zentrum für Kultur und Bürgerrechte.	Die Schule muss zur Verbesserung der Lebensqualität beitragen.		
Ich lasse mich nur auf jemanden ein, wenn er mein Freund ist.	Nur Mitglieder der eigenen Gruppe helfen sich.	Solidarität, Partizipation.	Die Solidarität ist unabhängig von der Identifikation.		
Frauenthemata sind Telenovelas und Lästern.	Männer und Frauen sprechen über verschiedene Themen. Der	Entmystifizierung der Machtverhältnisse.	Männer und Frauen haben gleiche Rechte und Verantwortungen		

Männerthe men sind Fußball und Frauen. Männer müssen ausgebildet sein. Für Frauen reicht auch ein Job als Zimmermädchen.	Mann darf, die Frau darf nicht. Männer müssen studieren, Frauen nicht.		Es soll eine Aufgabenteilung existieren, aber keine Diskriminierung.		
Lügen ist schlimm. Mann muss immer die Wahrheit sagen, denn sonst kann die andere Lehrerin sie herausfinden.	Lügen ist nicht schlimm, wenn es nicht entdeckt wird.	Konstruktion moralischer und ethischer Werte.	Interne Regeln.		

Im Jahr 2000 wurde die Arbeit der sozio-anthropologischen Forschung in unserer Schulgemeinde, die bereits in den vergangenen Jahren entwickelt wurde, vom Sekretariat für Erziehung und Bildung auf Film festgehalten, um beim Nationalen Seminar als erfolgreiches Forschungsprojekt präsentiert zu werden. Der Film zeigt Schüler und Lehrer in der Gemeinde der Umgebung beim Interview mit Eltern, Bewohnern und Führungspersönlichkeiten der Gemeinde, außerdem Aussagen über die Wichtigkeit, in der Realität Themen zu recherchieren, die im Klassenzimmer bearbeitet werden sollen (DVD 1 – Anexo 4). **Juliana** erinnert sich daran, „dass es ein Video gab, das wir gemacht haben. Es sollte auf einem Seminar gezeigt werden. Wir gingen im Namen der Schule durch die Viertel. [...] Einige Leute gaben uns Interviews und ich machte auch ein politisches Interview. Kann ich den Namen der Partei¹¹⁰ nennen?“

Bezüglich des Komplexes von 2000 kann man ebenfalls viele Fragen stellen, wie zum Beispiel: wurde die Arbeit der Eltern im Bezug auf die Tatsache in Frage gestellt, dass die Jugendlichen auf sich allein gestellt zu Hause bleiben mussten? Repräsentierte die Sichtweise der Lehrer, die auf affirmative Weise zum

¹¹⁰ Das politische Interview, auf das sich Juliana bezieht, wurde mit der Arbeiterpartei durchgeführt; die Eltern gaben dazu ihre Zustimmung. Es handelte sich um ein Interview über die Kampagne von Olívio Dutra zum Gouverneur des Bundesstaats im Jahr 1998. (Vgl. DVD1 – Anhang 9)

Ausdruck brachte, dass „die Schule zur Verbesserung der Lebensqualität beitragen muss“, tatsächlich die Überzeugung, dass die Schule Veränderungen in der Gesellschaft erzeugt? Dies sind Fragen, die offen bleiben. Man kann nicht bestätigen, dass das Verständnis, dass die Eltern arbeiten gehen müssen und keine andere Lösung haben, als ihre Kinder alleine zu lassen, ausgehend vom Komplex im Klassenzimmer debattiert wurde; jedoch taucht diese Frage in den Interviews immer wieder auf, wie in dem von **Mônica**: „Das Leben da draußen ist schwierig: Die Eltern müssen den ganzen Tag arbeiten und man muss sich um seine Geschwister kümmern.“ Der Glaube, dass die Schule die Welt verändern kann, ist Teil der Geschichte der Lehrer zwischen den 1970er und 80er Jahren, als wir für die Demokratie im Land kämpften. Unterdessen weiß man durch Beiträge wie den der Schule der Befreiung von Freire, dass das Instrument der Schule das Wissen ist; dadurch ist deren Beteiligung an der Veränderung indirekt. Die Schule ist nicht der gesellschaftliche Akteur, der verändert. Sie wirkt verändernd, weil sie die Menschen verändert: die Menschen sind die Akteure der Veränderung. Dennoch steht dieser Satz im Komplex.

Als wir das Universum der Forschung von der Gemeinde – außerhalb der Schule – auf die Wahrnehmung der Schüler im Klassenzimmer verlagerten, nahmen wir die Reichhaltigkeit des gesammelten Materials wahr. Die Idee bestand darin, dass die Schüler ihre Lebensgeschichte schrieben. Ein Narrativ aus der ersten Person, aus der Perspektive des gemeinen Bürgers, bei der sie einschneidende Ereignisse beschreiben, bedeutende Einflüsse, Definitionen von sich selbst und Perspektiven für ihr Leben¹¹¹ festhalten sollten. Wie wir es bereits im vorherigen Jahr getan hatten, sollten die Schüler, die das Schreiben noch nicht beherrschten, eine Zeichnung von irgendeiner erlebten Erfahrung machen und diese der Lehrerin erzählen, die Notizen zur Zeichnung machen würde. Dieses Projekt wurde in allen Klassen Ende 2000 durchgeführt, damit das pädagogische Team in der Ferienzeit eine vorbereitende Arbeit leisten könnte, um die Arbeit für das nächste Jahr zu planen, worauf ich später noch mehr eingehe.

Je mehr die Schuljahre voranschritten, mit Entfaltungen und Umformulierungen des pädagogischen Projekts, fühlten sich die Lehrer sicherer und die Planung der Aktivitäten erfüllte mehr und mehr die Forderung des Kollegiums,

¹¹¹ Vgl. BOGDAN, R C; BIKLEN, S K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Portugal, Porto Editora, 1994.

das Schuljahr mit einem fertigen Themenkomplex zu beginnen. Sobald dieser erstellt war, konnten wir im Jahr 2000 über eine andere Frage grübeln, die den Lehrern und Schülern sehr wichtig war: „Wie erfolgt die Sequenz des Lernens im Laufe des Elementarunterrichts? Welcher Grad an Komplexität wird den verschiedenen Konzepten in den verschiedenen Jahren und Zyklen zugewiesen? Wie kann man sicherstellen, dass alle Fächer wirksam auf die Konstruktion des konzeptuellen Feldes hinarbeiten?“

Allmählich und auf verschiedenen Wegen stellten wir Fragestellungen bezüglich des Lernens in seiner Abfolge innerhalb des Elementarunterrichts fest. Lehrer der Abschlussjahrgänge fragten sich, wie ihre Schüler zuvor vorbereitet wurden, um bestimmte Konzepte zu begreifen, die für jedes Fachgebiet spezifisch sind; im Allgemeinen hinterfragten die Lehrer die notwendigen Kenntnisse für jedes Zyklenjahr, welche Arbeit sie entwickeln sollten. Die Eltern andererseits, die damals durch den Vater vertreten wurden, der Präsident des Schulrats war, legten auf schriftliche Weise Fragen vor:

Wir möchten mehr über die minimalen Bewertungskriterien dafür erfahren, was die Klasse als Ganzes erreichen soll, damit wir die anderen Eltern darüber informieren können.
Der Schüler, der in den jeweiligen Jahrgängen als „normal“ angesehen wird, sollte folgende Kenntnisse aufweisen:
Kindergarten A: malen, Symbole erkennen, ausschneiden, Namen erkennen
1. Jahr des 1. Zyklus: Namen schreiben, die Schriftzeichen kennen und unterscheiden, in Gruppenarbeit integriert sein, Silbenphase
2. Jahr des 2. Zyklus: lesen, schreiben ... zählen

José Levandoviski, Juli 2000

Auf dieser Stufe des Prozesses waren wir gegen die Inhaltsliste, die sich immer als kontraproduktiv für die Lehrplanrekonstruktion erwies, die auf der Suche nach bedeutsamem Lernen im Dialog mit der Realität der Schüler stand. Wir begriffen, dass dies der Moment sein würde, das zu entwickeln, was wir Konzeptkarte nannten – ein völlig neues Konzept. Keiner von uns kannte eine Schule, die dieses Konzept angewandt hatte. Die Herausforderung bestand darin, es zu erschaffen.

Wir Lehrer, die im System nach Klassen die Schule besucht und auch unsere professionelle Laufbahn begonnen hatten, hatten eine Liste von Inhalten für jede Klasse, in der wir arbeiten, in unsere Erinnerungen eingraviert. Es war immer so üblich, wenn wir neu an eine Schule nach Klassen kamen – ob öffentlich oder privat – beim ersten Kontakt eine Liste mit den Inhalten der Klasse zu erhalten, in der wir

fortan tätig sein würden; wir arbeiteten daraufhin das gesamte Jahr nach dieser Liste, ohne größere Diskussionen. Und je länger wir unsere Tätigkeit ausübten, desto mehr wurde diese Liste durch feste Inhalte geprägt, die abgetrennt von allem anderen standen und nicht provokativ waren.¹¹²

Auf gewisse Weise suchte die Schule ein *Kontinuum* des Lernprozesses im Laufe der Elementarbildung sowie die Kohärenz des Unterrichts, der in jedem Jahr/Zyklus entwickelt wurde; es handelte sich daher sowohl um eine horizontale (pro Zyklenjahr) als auch um eine vertikale Logik (im Verlauf der neun Jahre der drei Zyklen). Diese Debatte war nicht neu, sondern war schon lange Teil unserer Diskussionen in der Schule nach Klassen. Dort lag das Paradox. Heute nehme ich sie als eine fehlgeleitete Suche war, die der Auflistung von Inhalten der traditionellen Schule anhaftete. Wir hatten uns nicht von allem befreit. Obwohl wir damals diese enge Verbindung zwischen dem *Kontinuum* und der traditionellen Pädagogik nicht wahrnahmen, versuchten wir durch die Konzeptkarte die Idee des Bildungszyklus zu konsolidieren, wenn dies auch erst die ersten Schritte dazu waren. Tatsächlich war dies zwar keine Alternative, um die Idee des Verlaufs der Schule in aufeinanderfolgenden Sequenzen zu überwinden, aber dennoch handelte es sich um eine Innovation.

In der Schule nach Bildungszyklen ist das Lernen ein Prozess, „bei dem es keine vorbereitenden Perioden oder Etappen für späteres Lernen gibt“ (AZEVEDO 2000a, S. 4), sondern eine fortwährende Entwicklung. Alle Kinder verfügen über die Fähigkeit zu lernen, jedoch mit verschiedenen Lernrhythmen. „Die Schule sollte sich an der Suche orientieren, jeden in seinem Universum zu erblicken, innerhalb des Raums des pädagogischen Prozesses, der sich innerhalb und außerhalb der Schule befindet“ (MALDONADO 2000, S. 13). Daher ist das Lernen, das wir vertreten, nicht linear; es vollzieht sich durch qualitative Sprünge. Die Mathematiklehrerin Liége Teixeira de Moraes sagte bei einer Versammlung, dass bei dem Projekt nach Bildungszyklen keine Notwendigkeit bestünde, das zweite Jahr des dritten Zyklus abzuwarten, um Prozentrechnung zu unterrichten, wie es die Inhaltsliste der Schule nach Klassen vorsah: im dritten Jahr des zweiten Zyklus, wo Brüche in konkreten Situationen behandelt wurden, konnte man diese bereits in

¹¹² Beispiel einer Inhaltsliste der zweiten Klasse des Unterrichts nach Klassen: Substantiv, Singular, Plural, maskulinum, femininum, Synonym, Antonym, Rechtschreibschwierigkeiten, Zahlen bis 99, einfache Addition und einfache Subtraktion von Dezimalzahlen.

Bezug setzen zu Kenntnissen zur Prozentrechnung. Sie verdeutlichte damit ihren Kollegen die Notwendigkeit, die Idee des *Kontinuums* zu überwinden, das hinter den Fragen stand, die uns zur Konzeptkarte führten.

In einem ersten Entwurf erörterte die Konzeptkarte, die wir gemeinsam erarbeiteten, die ersten Konzepte jedes Wissensgebiets, die die wichtigsten Lerngebiete für das Verständnis der Welt miteinbezogen. Diese Konzeptkarte sollte den Themenkomplex unterstützen.

Mit dieser Zielsetzung begann die Leitgruppe die Arbeit zu planen, indem sie zuerst die wichtigsten Konzepte jedes Gebiets auswählte. Auf informelle Weise befragten wir einige Kollegen der verschiedenen Bereiche und so wurde eine erste Abbildung erstellt, damit wir die kollektive Debatte mit den Lehrern beginnen konnten:

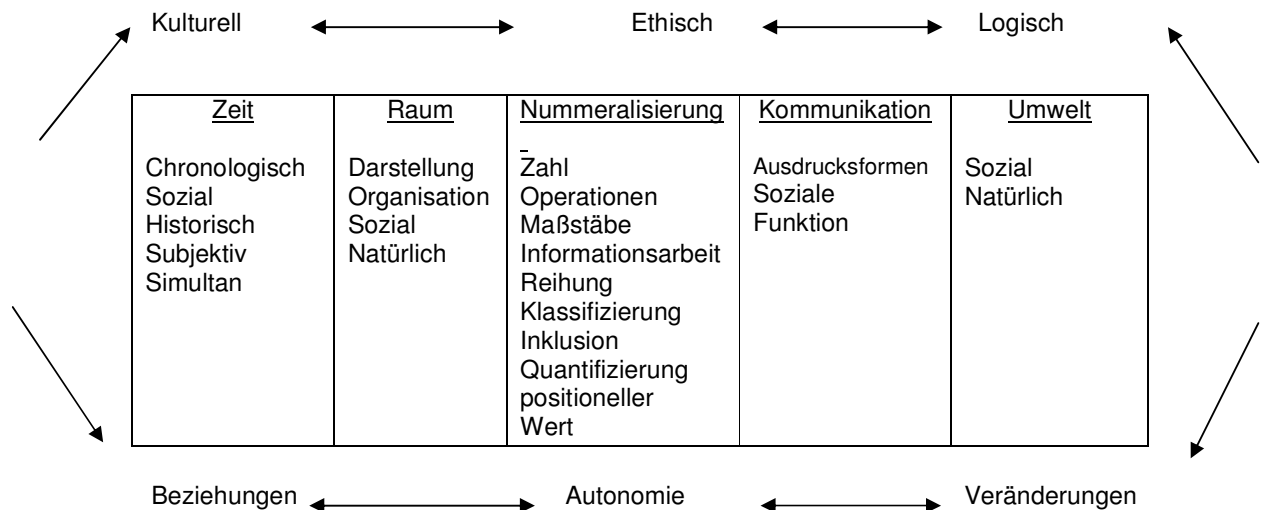
Ausdruck	Sozio-historische Wissenschaften (Geschichte)	Sozio-historische Wissenschaften (Geographie)	Logisch-mathematisches Denken	Physik, Biologie
Ausdruck	Zeit	Raum	Zahl	Umwelt

Durch die Auswahl dieser Konzepte zeigten wir unsere „Modernität“, wie Boaventura Santos (2002b, S. 52-53) ausdrückt: „Die Verfestigung der modernen Wissenschaft in den vergangenen vierhundert Jahren naturalisierte die Erklärung des Realen so weit, dass wir nur durch die von ihr vorgegebenen Begriffe Neues erdenken können. Ohne die Kategorien des Raumes, der Zeit, der Materie und der Zahl [...] fühlen wir uns unfähig zu denken.“

Mit den anfänglichen Konzepten, die wir als die ersten Konzepte jedes Gebiets auffassten, begannen die ersten Sitzungen und das Lehrerkollegium schlug die Entfaltung für jedes Konzept vor. Durch diese Arbeit wurde auf gemeinschaftliche Weise ein Verständnisprozess der Gesamtheit des Wissens entworfen, das in der Schule bearbeitet werden sollte. Dies sind die verschiedenen Momente der Diskussion:

Ethik				
Zeit	Raum	Maßstab? Zahl	Kommunikation	Umwelt
✓ chronologisch	✓ Darstellung	✓ Reihung	✓ Verschiedene Ausdrucksformen	✓ Kulturell – Bewahrung
✓ historisch	✓ Organisation	✓ Klassifizierung	✓ soziale Funktion	✓ natürlich - Diversität, Ökosystem
✓ subjektiv	✓ mikro/makro	✓ Inklusion	✓ Identität	
✓ simultan		✓ Quantifizierung	✓ Kultur	
		✓ Operation		
		✓ positioneller Wert		
Kulturell		Beziehungen		Veränderungen

**Städtische Schule Aramy Silva – Fortbildungstreffen.
Konzeptkarte**



Diese Abbildung zeigt neben den zueinander in Bezug gesetzten Konzepten weitere Aspekte, die der Konstruktion des Wissens zugrunde liegen.

Bei diesen anfänglichen Debatten gab es zwei besonders polemische Streitpunkte: (1) die Beziehungen zwischen den Konzepten Kommunikation und Ausdruck. Die Lehrer, besonders diejenigen, die in Literaturwissenschaft ausgebildet waren, diskutierten dieses Thema sehr intensiv, suchten nach der Bedeutung, sogar im Lexikon, um festzulegen, welches der beiden Konzepte jenes Gebiet am besten kennzeichnete; (2) die Konzepte der Mathematik wurden ebenfalls intensiv diskutiert; die Gruppe verfasste jedoch letztlich eine Liste von Konzepten, ohne ein Hauptkonzept festzulegen; außerdem schlossen sie Konzepte mit ein, die einige von uns als bereits sehr spezifisch erachteten.

ZEIT	RAUM	ZAHL/ MASS-STAB	KOMMUNIKATION	UMWELT
Chronologisch	Darstellung	Reihung	Verschiedene Ausdrucks- formen	Kulturell
Historisch	Organisation	Klassifizierung	Soziale Funktion	Natürlich
Subjektiv	Mikro / Makro	Inklusion	Identität	Diversität
Simultan		Quantifizierung	Kulturell	Ökosystem
		Operation		Bewahrung
		Positioneller Wert		

Bei den anschließenden Diskussionsrunden waren die mathematischen Konzepte weiterhin umstritten. Es waren sehr spezifische Konzepte, die sich von den anderen Bereichen, die sich sehr objektiver darstellten, unterschieden. Der Ausdruck „Nummeralisierung“, ein Konzept, das equivalent zur Alphabetisierung für Zahlen aufgefasst wurde, war der Mehrheit des Kollegiums unbekannt.

Nach diesen ersten Aufzeichnungen entwickelte sich die Diskussion weiter und die Konzeptkarte wurde auf vier analytische Konzepte reduziert; die fünf ursprünglichen Konzepte wurden nicht beibehalten. Dies war eine Überraschung. Die Vertreter der verschiedenen Gebiete traten nicht als eifrige Verfechter der Kenntnisse auf, die aus ihrer spezifischen Bildung hervorgingen. Die Lager durchdrangen sich auf gewisse Weise. Am überraschendsten war es, dass das Konzept „Zahl“, das das logisch-mathematische Fachgebiet vertrat, von der Karte gestrichen wurde, und dass die Lehrerinnen sich in allen drei Konzepten der Konzeptkarte berücksichtigt sahen. Die Lehrerinnen des Gebiets selbst argumentierten, dass Konzepte wie Zeit, Raum und Kommunikation das, was ihr Gebiet bearbeitete, vertraten.

Nach Ende dieser Versammlung stellte die Leitgruppe bei der Analyse der Abbildung fest, dass die Spalte für „Umwelt“ durch die Spalte für „Raum“ bereits ausgedrückt war. Der Vorschlag, die Spalte für Umwelt auszuschließen, wurde den Lehrern präsentiert und von ihnen angenommen.

„Zeit“, „Raum“ und „Sprache“ waren die Konzepte, die ausgewählt und durch einige Darlegungen, Themen und Bewegungen weiter entwickelt wurden. Darüber hinaus verstanden wir, dass die Karte nur existierte, weil soziale Subjekte in Beziehung zueinander existierten. So wurde die Karte letztlich festgelegt:

KONZEPTKARTE (SOZIALES SUBJEKT)		
ZEIT	RAUM	AUSDRUCKSFORMEN
<ul style="list-style-type: none"> • Chronologisch • Sozial • Historisch • Subjektiv • Simultan 	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung • Organisation Natürlich Sozial 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation • soziale Funktion
Themen : Ethik, Kultur, Autonomie Bewegungen : Logik, Beziehungen, Veränderungen, Komplexität		

Um das zu vermeiden, was mit dem Konzept *Staatsbürgerlichkeit* geschehen war, das jeder von uns unter einem anderen Paradigma verstand, entschieden wir uns, die Bedeutung der Konzepte für das Lehrerkollektiv zu bearbeiten. Es sollte nicht die individuelle Interpretation sein, die die einzelnen Wege definieren sollte, sondern eine kollektive Formulierung, die von einem kollektiven Verständnis ausging, das sich wie folgt ausdrückte:

ZEIT	RAUM	AUSDRUCKSFORMEN
Chronologisch: Sequenz	Darstellung: Regeln und Konventionen	Kommunikation: verschiedene Ausdrucksformen
Sozio-historisch: Kultur	Organisation: Nutzung des Raums	Soziale Funktion: Enthüllung/(Um-)Deutung
Subjektiv: individuell/kollektiv	Natürlich: ohne Eingriffe des Menschen	
Simultan: zur selben Zeit	Social: mit Eingriffen des Menschen	

Davon ausgehend suchten wir in jedem Wissensgebiet den Beitrag dessen spezifischer Perspektive zur Konstruktion dieser Konzepte. Jedes dieser Konzepte der Karte wurde von den verschiedenen Wissensgebieten gedeutet. Einige Beispiele¹¹³:

¹¹³ Die übrigen ausgearbeiteten Tabellen befinden sich im Anhang 7 – Konzeptkarte I: Entfaltung der Konzepte nach Wissensgebiet.

	Sozialwissenschaften, Geschichte, Kultur	Sprachen	Kunst	Sport	Physik, Chemie, Biologie	Logik-Mathematik
Sozialwissenschaftliche Zeit: Historisch, Subjektiv und Simultane	<ul style="list-style-type: none"> - Lebensgeschichte (individuell) - Vorgeschichte: Ursprung der Erde - Geschichte der Viertel, Städte, Bundesstaaten, des Landes - Globalisierung - Theorie des Ursprungs des Universums 	<ul style="list-style-type: none"> - Lebenszyklen - Zeitmaß - Zeitzonen - Kunstgeschichte - Deutung der Welt mit Bewusstsein, Kritik und Kreativität - Fakten/ Umstände/ Folgen - verschiedene Textträger - Verständnis verschiedener Sichtweisen der Welt 	<ul style="list-style-type: none"> Ästhetik Individueller und kollektiver Ausdruck 	<ul style="list-style-type: none"> Gesundheit - Geschlechterbeziehungen bei der Entwicklung sportlicher Aktivitäten - Grenzen - sportliche Einführung - Gesangskreise - Spiele mit zeitlicher Sequenz - Folklorekultur - Wettkampf - koordiniertes und spontanes Spiel - Freizeit - körperliche Bildung - körperlicher Ausdruck - ästhetische Muster, in Bezug zu Medien und Realität 	<ul style="list-style-type: none"> - Folgen der individuellen Handlungen für das Kollektiv (Umwelt: Wasser, Erde, Luft) - soziale Krankheiten (Einfluss bestimmter Krankheiten auf verschiedene soziale Gruppen – Würmer, Krätze, Dehydrierung, Mangelernährung) - Verschwendung/Mangel - Konvention, kulturell, Beziehungen, Umstände, Ereignisse, Folgen, Fakten (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hierfür werden wir die mathematischen Konzepte der Zahl entwickeln. Proportionalität, Schätzung und Wahrscheinlichkeit, mittels der Fähigkeiten: - Beobachtung - Vergleich - Klassifizierung - Reihung - Inklusion - Quantifizierung - Operation

	Sozialwissenschaften, Geschichte, Kultur	Sprachen	Kunst	Sport	Chemie, Physik, Biologie	Logik-Mathematik
Natürlicher / sozialer Raum	<ul style="list-style-type: none"> - erlebter Raum - wahrgenommener Raum - konzipierter Raum 	<ul style="list-style-type: none"> - Grenzen und Lokalisierung - Beobachtung, Vergleich, Wahrnehmung und Beschreibung - Lateralität - Textproduktion 	<ul style="list-style-type: none"> - Umwandlung - Beziehungen - Kunstgeschichte - Ästhetik – Werte - Beobachtung (Körper, Raum) - Bedeutung - Lokalisierung - Grenzen (Unterstützung) - materielle Dimensionen 	<ul style="list-style-type: none"> - körperliche und räumliche Wahrnehmung - sportliche Regeln - Körper im Raum (mit und ohne Bewegung) - kollektive Spiele mit primären und sekundären Funktionen 	<ul style="list-style-type: none"> - Verschiedene Umgebungen - Raum des Körpers / Körperbewusstsein - Besetzung der verschiedenen Räume - Wiederverwertung / Rationalisierung (Verschmutzung, Abholzung) - Gleichgewicht / Ungleichgewicht - Bewusstwerdung über natürliche / körperliche Ressourcen - Karte / Modell - Symbole / Codes - Lokalisierung / Grenzen - Referenz 	

Nach dieser Aufgabe planten wir, wie diese Konzepte im Laufe der drei Zyklen bearbeitet werden sollten; dabei wurde der Grad an Komplexität bei deren Konstruktion bedacht. Ein Beispiel¹¹⁴:

Sozialwissenschaften, Geschichte, Kultur

I. Zyklus	II. Zyklus	III. Zyklus
<ul style="list-style-type: none"> - Lebensgeschichte: Identität, erste soziale Gruppen (Familie, Schule, Gemeinde – Viertel, Stadtteil – Geschichte). - Folge der Fakten. - Vorgeschichte. - Bewegung: erlebter Raum: Lateralität, Orientierung, Wahrnehmung; Grenzen des Körpers, Lokalisierung (rechts, links, oben, unten, vorne, hinten). - Blickwinkel: von oben, von unten. - Beschränkungen und Grenzen: des Körpers, des Hauses, des Viertels. - Modelle, Karten, Legenden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lebensgeschichte: Identität (Gruppe der Stadt, des Bundesstaats, des Landes – Geschichte). - Ursprung des Universums. - Ursprung der Erde. - Bewegung: wahrgenommener Raum: Lokalisierung / Orientierung (Windrose). - Schätzung. - Wahrscheinlichkeit. - Modelle, Karten. - Beschränkungen und Grenzen. - Konkret und abstrakt. - Legenden und Skalen. - Grundlegende Konzepte: Zivilisation, Evolution, Wirtschaft. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lebensgeschichte: Identität (Globalisierung, Neoliberalismus). - Bewegung: wahrgenommener Raum: verschiedene Bewertungen des Raumes; Globalisierung, Neoliberalismus. - Modelle.

Die komplexe Debatte sollte als unvollendeter Prozess wahrgenommen werden. Wenn man die obige Tabelle betrachtet, erkennt man eine Mischung aus Konzepten, Inhalten und Strategien. Ebenfalls liegt eine Wiederholung desselben Konzepts in den verschiedenen Jahren/Zyklen vor, was eine fortschreitende Komplexität und größere Abstraktion des Konzepts bedeutete. Der Fortschritt ist unleugbar. Für den damaligen Moment erneuerten wir den Lehrplan, so weit es möglich war.

Diese Planung entstand aus der Notwendigkeit heraus, der Arbeit, die wir im Laufe der drei Bildungszyklen entwickelten, eine größere Bedeutung beizumessen. Wir versuchten, sie ausgehend von der Realität und nicht von den Wissensgebieten zu konstruieren, indem wir diese Realität als Stütze des Themenkomplexes definierten. Dies war ein notwendiger Zug, der jedoch schwer zu verstehen war, da wir von einer Bildung geprägt sind, die Wissen überträgt. In unserem Projekt sollte das Wissen in den Dienst der Realität treten; es sollte vom sozialen Kontext ausgehen sowie Konzepte für dessen Verständnis und Intervention suchen.

¹¹⁴ Die übrigen erarbeiteten Tabellen befinden sich im Anhang 8 – Konzeptkarte II: Konzepte der Wissensgebiete nach Bildungszyklen.

Dies bedeutet nicht, dass wir die Notwendigkeit verneinen, wissenschaftliche Kenntnisse anzubieten. Wir sollten diese überhaupt nicht reduzieren, sondern wir sollten sie in einer anderen, wissenschaftlicheren Form anbieten als an der alten Schule. [...] Man kann sagen, dass die alte Schule einen schlechten Ersatz der Wissenschaft vertrat; einer Wissenschaft, die sich nie auf das Leben anwenden ließ. [...] Wir sollten an der Schule nur wissenschaftliche Kenntnisse vermitteln, die nicht vergessen werden und die sich tief einprägen, deren Notwendigkeit unbestreitbar in den Augen der Kinder ist; Kenntnisse, die mit den wichtigsten Zielen der Schule korrespondieren, die zu deren Realisierung beitragen. Wir setzen uns nicht für die Quantität, sondern für die Qualität der Kenntnisse ein, die wir anbieten, mit der Absicht, den Schülern dabei zu helfen, sich die grundlegenden wissenschaftlichen Methoden auf solide Weise anzueignen, um die Manifestationen des Lebens zu analysieren. (PISTRAK 1981, S. 95-96)

Während dieses Projekt unsere Vermittlungsarbeit bei der Entwicklung der Kenntnisse unserer Schüler dimensionierte, erlaubte es eine umfassendere Sichtweise der Konzepte und ihrer Relationen sowie der Besonderheiten jedes Fachgebiets bei ihrer Konstruktion. Die Bewegung führte jeden einzelnen von uns darauf zurück, seine Praxis zu überdenken und gemeinschaftlich die Konstruktion eines Lehrplans zu suchen, der den Konzeptionen einer Pädagogik entsprach, die sowohl für uns Pädagogen als auch für unsere Schüler revolutionär war. Diese Entwicklung des Lehrplans zielte auf ein besseres Verständnis der Konzepte der verschiedenen Fachgebiete und deren Genese ab.

Die Lehrerin Jane Karnopp Dietrich brachte die Originalität der Erarbeitung des Lehrplans ausgehend vom Themenkomplex und von der Konzeptkarte in einer der pädagogischen Versammlungen auf den Punkt: „Sind wir uns eigentlich dessen bewusst, was wir tun? Wie sehr dies anders ist? Wie viel Verantwortung wir übernehmen müssen? Wir entwickeln unseren Lehrplan von Grund auf neu. Die Geschichte, dass etwas von oben herab aufgezwungen wird, gibt es nicht mehr.“

Kehren wir zum Ende 2000 zurück, als alle Schüler der Schule ihre Lebensgeschichten schrieben oder, im Falle der noch nicht alphabetisierten Kinder, zeichneten und den Lehrerinnen die Ideen diktieren, die in den Zeichnungen zum Ausdruck kamen. Die Schüler sollten ihre prägendsten Erinnerungen aufschreiben – sowohl positive als auch negative – und die Lehrerinnen wurden angehalten, die Geschichte fließen zu lassen und nur einzugreifen, um dasjenige, was geschrieben war, zu vertiefen, damit die Schüler mehr Details hinzufügen konnten.

Kollegen!

Es ist wichtig für uns, dass die Erzählungen, ob sie von der Familie, der Schule, von Freunden oder vom Kind selbst handeln, frei fließen können.

Unser Eingreifen erfolgt gemäß dem Fokus, den die Schüler selbst setzen, um eine detailliertere Schilderung der Biographie zu erzielen, neue Situationen miteinzubeziehen, die beschriebenen Situationen zu erweitern und andere weniger wichtige Stränge zu entwickeln.

Anmerkung: dies ist kein Leitfaden für ein Interview; es handelt sich nur um Vorschläge, an die die Schüler vor dem Schreiben erinnert werden sollen. Bestimmt wird sich jeder Schüler mit gewissen Aspekten länger aufhalten, die für ihn eine gewisse Besonderheit aufweisen:

- familiäre Herkunft;
- Zusammensetzung und Organisation der Familie (Sorge um die Kinder, Unterhalt, Beziehung zu den Nachbarn, etc.);
- wichtige Fakten aus Kindheit und Jugend – positiv sowie negativ;
- Spiele, Feste, Verluste, Trennungen, Veränderungen, Beziehungen, Enttäuschungen, Gefühle.

Wie in früheren Jahren führten wir an den ersten Tagen des Jahres 2001 ebenfalls ein Seminar in der Schule durch, an dem Antônio Fernando Gouvêa beratend teilnahm, der unser Projekt bereits seit drei Jahren betreute. Seine Vorschläge trugen maßgeblich zu unserer Reflexion bei. Während des Seminars konzentrierten wir uns auf die Erarbeitung des Themenkomplexes. Wir begannen mit einer Analyse von 88 Aussagen, die aus den Lebensgeschichten der Schüler gesammelt wurden.

„Ich habe es schon aufgegeben, Zukunftsträume zu entwickeln“, die Aussage eines Jugendlichen, der in seinem Leben bereits alles verloren hatte – Vater, Mutter, Bruder und damit die Stabilität seiner Familie – wurde als Phänomen ausgewählt. Die Tatsache, dass ein jugendlicher Schüler dies geschrieben hatte, schockierte uns sehr und verdeutlichte, was wir bereits zuvor diskutierten: die Realität der Schüler unterscheidet sich sehr von unserer Realität. Davon abgesehen ist der Traum ein fester Bestandteil der *conditio humana*. Somit erarbeiteten wir den Themenkomplex für 2001:

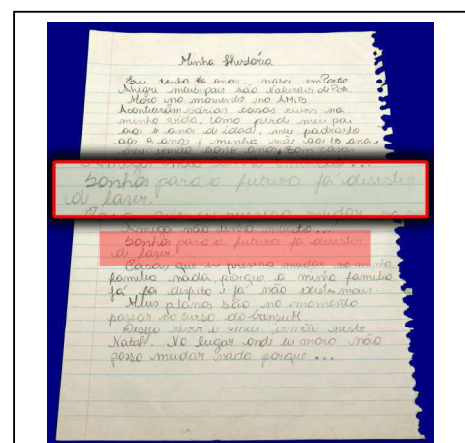
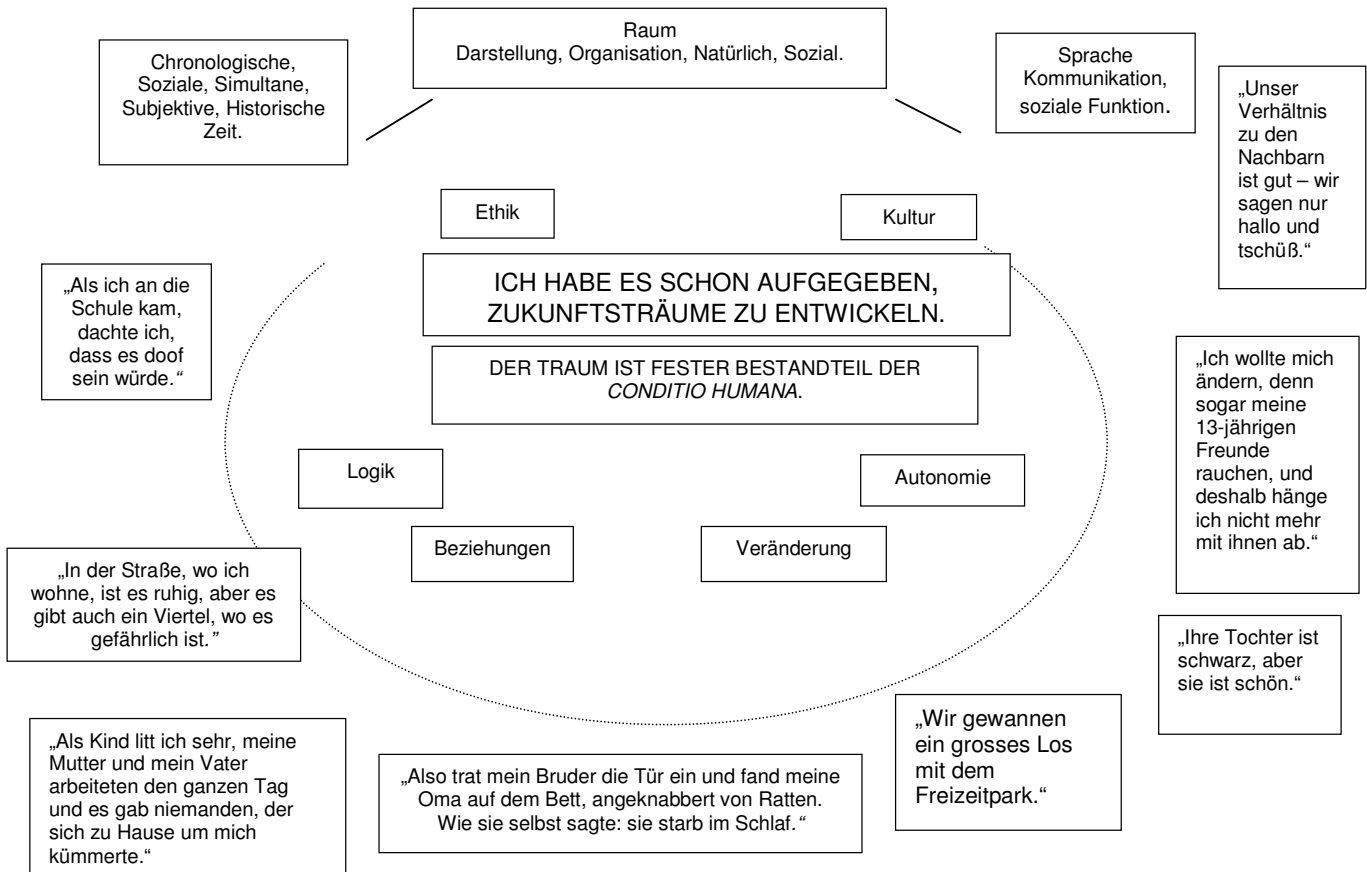


Abbildung 54 – Lebensgeschichte, die Ursprung des Phänomens des Themenkomplexes 2001 war

E. M. E. F. Aramy Planung des Unterrichts – 2001

Themenkomplex¹¹⁵



¹¹⁵ „Ich habe es schon aufgegeben, Zukunftsträume zu entwickeln“ ist die Aussage, die als Phänomen ausgewählt wurde; „der Traum ist fester Bestandteil der conditio humana“ ist die pädagogische Begründung der Lehrer für das Phänomen.

Die Entwicklung des Themenkomplexes folgte den Themen der vorherigen Arbeiten und wurde ergänzt durch die Konzeptkarte, die zur Entfaltung des Lehrplans beitrug.

Dieser Prozess wurde insbesondere durch eine neue Strategie gestützt, die vom Berater Antônio Gouvêa vorgeschlagen wurde: die ausgewählten Aussagen sollten in drei verschiedenen Dimensionen problematisiert werden: kulturell, politisch und materiell. Diese Entwicklung half bei der Definition der Beiträge der verschiedenen Wissensbereiche, denn kein Gebiet allein kann alles bewerkstelligen – die verschiedenen Bereiche mussten zusammenarbeiten. In dieser Betrachtungsweise stellten die verschiedenen Dimensionen der Aussagen eine facettenreiche Problemstellung dar, die eine Interpretation durch die verschiedenen theoretischen Ansätze ermöglichen würde, ohne jedoch zuvor eine pädagogische Begründung zu liefern: „der Traum ist fester Bestandteil der *conditio humana*.“ Durch diese Begründung wurde das Phänomen („Ich habe es bereits aufgegeben, Träume für die Zukunft zu entwickeln.“) in drei Dimensionen problematisiert: kulturell (Was ist die Bedeutung der Träume für die Schüler? Was sind deren Bedeutungen? Was ist der Unterschied zwischen den Träumen in der Nacht (beim Schlafen) und dem Traum der Hoffnungen und Bestrebungen? Ist das Konzept dasselbe in allen Kulturen?); sozial (Was sind die Pläne – oder Träume – der Gemeinde? Wie wird die Vorstellung der Zukunft in dieser Gemeinde konstruiert?); materiell (Welche Rolle spielen die wirtschaftlichen Bedingungen bei der Realisierung der Träume? Wie kann man die notwendigen Bedingungen erlangen, um Träume zu realisieren?).

Später entwickelten wir detailliertere Kenntnisse bei Lehrerversammlungen der Kollektive jedes Zyklus¹¹⁶. Dies war die Ausarbeitung der Lehrer der ersten und zweiten Jahrgangsstufen des III. Zyklus:

Samstag, 03.03.2001 – Gruppe der 1. und 2. Jahrgänge des 3. Zyklus – Carla, Fabiana, Ethel, Joca, Marta, Liége, Rodrigo, Indio, Irene, Maria Luiza, Marlene, Ana B.

Aussage: Ich habe es bereits aufgegeben, Träume für die Zukunft zu entwickeln.

Wir entschieden uns dafür, mit einem Brainstorming zu beginnen:

- Was ist ein Traum?
- Es gibt den Traum in der Nacht (während man schläft).
- Dann gibt es den Traum der Verwirklichung (der Bestrebung).

¹¹⁶ Hier ist festzuhalten, dass dieses Phänomen eine Arbeit mit allen vier schulischen Segmenten auslöste: Eltern, Schüler, Angestellte, Lehrer. Diese bildete sich heraus, indem wir „Das Dorf mit den Wassermühlen“ sahen, eine der acht Episoden von Akira Kurosawas Film *Träume*. Dieser Traum handelt vom technischen Fortschritt, dem Respekt gegenüber der Natur, der menschlichen Würde, dem Leben und dem Tod.

- Was muss man tun, damit sich der Traum verwirklicht?
- Was ist die Interpretation der Zukunft – des Morgen (nah / fern).
- Was ist mit dem Albtraum?
- Der Traum in den verschiedenen Kulturen. Wie wird er verstanden? Beispiel bei den Indigenen (die Frage der guten und bösen Geister).
- Der Vorschlag (Beeinflussbare Personen), welche Einflüsse es gibt, damit die Träume sich verwirklichen oder nicht.
- Der Einfluss des Fernsehens bei der Entwicklung der Träume.
- Träume, die weit von der Realität entfernt sind.
- Sich erlauben, Begehren zu haben und diese zu äußern.
- Was will ich sein? (solche Fragen äußern)
- Pläne und Ziele definieren.
- Organisation ist notwendig, um ein Ziel zu erreichen.
- Es ist ebenfalls wichtig, über Wissen zu verfügen, um eine Analyse durchzuführen.
- Es ist notwendig, sich motiviert und herausgefordert zu fühlen.

In die Familie eingreifen. Uns (als Pädagogen) dafür einsetzen, dass unsere Schüler nicht dieselbe familiäre Gesellschaftsform reproduzieren, in der sie leben und mit der sie unzufrieden sind (vielleicht ist dies unser größter Traum!).

Vorschlag, um das Ziel zu erreichen: Zusammenarbeit mit der Beratung des Krankenhauses Fêmina durch Vorträge.

Es ist notwendig, die Planungen der Schule umzuorganisieren.

Problematisierung

Kulturell

- Wie wichtig ist der Traum für die Schüler?
- Was sind seine Bedeutungen?
- Wie konstruieren die Schüler diese Bedeutungen?
- Was sind die Träume der Schüler?
- Ist das Konzept des Traums dasselbe in allen Kulturen? Und ist das Konzept auch in den verschiedenen gesellschaftlichen Klassen dasselbe?
- Wo liegt der Ursprung des Konzeptes des Traums in der Kultur?
- Was ist der Unterschied zwischen dem Traum der Nacht (während man schläft) und dem Traum der Bestrebung?
- Existieren Beziehungen zwischen Traum und Wirklichkeit?
- Wäre es möglich, die Vorstellung des Traums unserer Schüler zu beeinflussen?

Sozial

- Was sind die Pläne (Träume) der Gemeinde?
- Wie wird die Vorstellung von der Zukunft in dieser Gemeinde konstruiert?
- Welchen Einfluss haben familiäre (soziale) Bedingungen und die Politik auf die Zukunftsträume?

Materiell

- Welche Rolle spielen die wirtschaftlichen Bedingungen bei der Realisierung der Träume?
- Wie kann man die Bedingungen erreichen, die zur Verwirklichung der Träume notwendig sind?

Die übrige Arbeit – Konzepte und Beteiligung der Wissensgebiete – wurde [bei dieser Sitzung] nicht fertiggestellt.

Diese Form der Planung unterschied sich sehr von unserer gewohnten Planung. Die Strategie der Problematisierung innerhalb der drei Dimensionen stellte einen entscheidenden Unterschied dar. Die Fragen, die in kulturell, sozial und materiell

unterteilt waren, bestimmten, welche Gebiete auf welche Weise antworten sollten. Sie konnten zusammen oder getrennt von einander sein, es wurde jedoch klarer, worauf sie antworten sollten. Dies erleichterte die Entwicklung in den verschiedenen Wissensgebieten. Ein anderer zu beobachtender Aspekt ist die Tatsache, dass der Traum der Lehrerguppe selbst bei der Problematisierung der Aussagen zum Ausdruck kam: „Uns (als Pädagogen) dafür einsetzen, dass unsere Schüler nicht dieselbe familiäre Gesellschaftsform reproduzieren, in der sie leben und mit der sie unzufrieden sind (vielleicht ist dies unser größter Traum!).“

In der folgenden Abbildung wird die Problematisierung einer anderen Aussage des Komplexes wiedergegeben, die von der Gruppe von Lehrern des zweiten Zyklus durchgeführt wurde:

Aussage: **Als ich an die Schule kam, dachte ich, dass es doof sein würde.**

Kulturell:

Welche Vorstellung hat die Familie von der Schule?
Welches Schulbildungsniveau hat die Familie?
Welche schulischen Erfahrungen hat die Familie gemacht?
Welche Bedeutung misst die Familie der Ausbildung ihrer Kinder bei?
Welches Konzept von Schule existiert in der Gemeinde?
Welche familiären Strukturen bestehen und werden erlebt und wie stehen diese in Verbindung mit der Institution?

Soziale Praktiken:

Welchen Einfluss hat die Schule auf die familiären Beziehungen?
Sichert der Zugang zur Schule die Lebensqualität?
Diskutiert die Schule brennende gesellschaftliche Fragen?
Respektiert die Schule verschiedenen Vorstellungen und Meinungen?
Wie interpretiert der Lehrer / die Lehrerin seine / ihre Rolle beim sozialen Wandel?
Wie sollte ein Pädagoge sein, der die Schule von doof zu glücklich wandelt?

Material

Welche Faktoren beeinflussen die Entwicklung einer glücklichen Schule?
Welchen Einfluss haben diese Faktoren auf die schulischen Beziehungen?
Welche Beziehung besteht zwischen dem familiären Leben und der Arbeit in der Schule?

Erneut standen wir vor etwas Neuem, vor einer Herausforderung. Der Themenkomplex von 2001 war von zwei zentralen Aspekten gekennzeichnet: er gründete auf den Lebensgeschichten der Schüler und problematisierte deren Aussagen in kultureller, sozialer und materieller Dimension. Wieder lag der Schwerpunkt auf den Sozialwissenschaften, möglicher Weise aus denselben Gründen, die zuvor geschildert wurden. Die wissenschaftliche Dimension nimmt keinen exakt ausgewiesenen Raum ein. Unterdessen ermöglichen uns die Entwicklungen der Zyklenjahre, dargestellt in Anhang 9, im Gegensatz zu den

vorherigen Komplexen, eine Interpretation dessen, worauf die Arbeit im Klassenraum basierte. Einige Aspekte dienen der Reflexion.

Die Planung des ersten Jahres des II. Zyklus hat folgendes Aussage als Referenz: „Als ich an die Schule kam, dachte ich, dass es doof sein würde.“ Die pädagogische Begründung liegt darin, diese Sichtweise durch eine dialogische Beziehung zu überwinden, die die Entwicklung des Wissens in einer angenehmen und spielerischen Umgebung ermöglicht, wo die Schüler sich als Subjekt ihres Lernprozesses wahrnehmen. Es werden problematisiert: die Sichtweise der Schule in der Familie – was ist für sie eine glückliche Schule, was ein Pädagoge, der zu dieser Sichtweise beiträgt oder nicht. Daher ist es bei der Entfaltung des Komplexes nicht möglich nachzuvollziehen, wie diese Fragen tatsächlich im Klassenraum gestellt wurden. Die Konzepte erscheinen voneinander getrennt.

Die Planung des zweiten Jahres des I. Zyklus hingegen, die ihren Schwerpunkt auf dieselbe Aussage setzt, zieht in Betracht, dass diese Aussage in Bezug zur traditionellen Schule steht und dass die Überwindung dieser Sichtweise *in der Entwicklung schulischer Praktiken besteht, in der Beziehung zu Klassenkameraden und Lehrern, in bedeutsamen Lernprozessen und in der Möglichkeit des Kindes, die Schule als seinen eigenen Raum zu empfinden*. Ihre Ausarbeitung, die die Alphabetisierung in den Vordergrund stellen soll, sind laut klarer und auf das Spielerische zentriert: „Forschung zu Spielen der Familien; Durchführung von Workshops mit den Familien; Zeitung über die Spiele; Arbeit mit Liedern im Kreis; Spiele unter Beteiligung verschiedener Klassen fördern; Spiele erfinden; Entwicklung der Geschichte: „Der verrückte Junge“ („O menino maluquinho¹¹⁷“).“

Der dritte Zyklus wählte die Aussage aus, die alle schockierte: „Also trat mein Bruder die Tür ein und fand meine Oma auf dem Bett, angeknabbert von Ratten. Wie sie selbst sagte: sie starb im Schlaf.“ Er hinterfragte dadurch das Konzept der älteren Menschen, der Familie in den verschiedenen Kulturen: welche Faktoren beeinflussen die Lebensqualität der Familien der Gemeinde, was ist wichtig, um im Alter eine angemessene Lebensqualität zu haben? Es ist nicht möglich, irgendeine der aufgeführten Fragen zu beantworten – die aufgelisteten Konzepte stehen nicht in expliziter Beziehung zur Realität der Aussage.

¹¹⁷ ZIRALDO 1986.

Das dritte Jahr des I. Zyklus wählte zwei Aussagen aus: „Als Kind litt ich sehr, meine Mutter und mein Vater arbeiteten den ganzen Tag und es gab niemanden, der sich zu Hause um mich kümmerte.“ „Meine Mutter hat keine Zeit, liebevoll zu mir zu sein, weil sie arbeitet. Ich hätte gerne, dass sie mich jeden Tag in den Arm nimmt.“ Die pädagogische Begründung lautet: „Auf der Suche nach der Überwindung oder nach dem Gegenteil des Gefühls des Verlassenseins, das in den Aussagen zum Ausdruck kommt, schlugen wir als Achse die Entwicklung eines Konzepts der Lebensqualität vor, das auf der Beziehung des Menschen zu anderen Lebewesen beruht und auf die Entwicklung von Werten zurückgeht wie Respekt für das Leben, Selbstwertgefühl, Solidarität sowie hauptsächlich das Bewusstsein, dass die Umwelt / der Planet das Bedürfnis hat, respektiert und umsorgt zu werden. Dabei ist zu bedenken, dass der Mensch der Hauptauslöser von Aktionen ist, die die Bewahrung unserer Erde sichern – oder nicht.“ Auch hier liefert die pädagogische Begründung keine Erklärung für die Relation zu den ausgewählten Aussagen. Anders als beispielsweise beim Komplex von 1999 kommt es nicht zum Hinterfragen der Gründe, warum die Eltern der Gemeinde ihre Kinder zu Hause lassen. Die vorgeschlagene Ausarbeitung fokussiert den Bereich der Wissenschaft, die Umwelt. Aus dieser Planung ergibt sich eine wichtige und beunruhigende Frage: Deuteten die Lehrer die Aussagen der Schüler so um, dass sie bedeuteten, was sie selbst beabsichtigten? Passten sie sie an zuvor ausgewählte Konzepte der Konzeptkarte oder sogar ihrer Fachgebiete an? Welche konkreten Situationen der Realität erforderten solche Kenntnisse?

Dennoch verdeutlichte in diesem so komplexen Moment eine Situation im Klassenzimmer, von der die Lehrerin Marisa Kreibich da Silva der Klasse A10 (erstes Jahr des I. Zyklus mit Schülern im Alter von sechs Jahren) berichtete, die Bedeutung dieses Moments. Wie aus den Planungen hervorgeht (Anhang 9), arbeiteten diese Klassen am Thema Traum in Form von Kindergeschichten, die sich auf das Thema bezogen. Eine dieser Geschichten war *A casa solonenta*¹¹⁸. In dieser Geschichte schlafen alle, die sich im Haus befinden: die Möbel, die Menschen, die Tiere, das Haus selbst. Die Geschichte wurde den Kindern erzählt, dann diskutiert und als Zeichnung umgesetzt. In einer weiteren Unterrichtsstunde schlug die Lehrerin vor, dass sie diskutierten, was der *Traum im Schlaf* und der *Traum am Tag* ist, und die

¹¹⁸WOOD 1999.

Kinder stellten in einer Zeichnung den Unterschied zwischen diesen Träumen dar. Eines der Kinder zeichnete als *Traum im Schlaf* ein riesiges Haus mit einem großen Hund und als *Traum am Tag* seinen Vater, der alle Rechnungen bezahlte! Eine weitere Überraschung war es, dass dieses Kind von sechs Jahren sich um die Probleme der Erwachsenenwelt sorgte. Wir sind uns dessen bewusst, dass diese Situation Auswirkungen auf ihr noch so junges Leben hatte; die Tatsache jedoch, dass ein Kind dieses Problem im Klassenzimmer auf so bewusste Weise darstellte, als *Traum am Tag*, war für uns etwas völlig Neues.



Zur selben Zeit wie dieses Projekt unsere Vermittlungsarbeit bei der Entwicklung der Kenntnisse unserer Schüler und unsere Umdeutung der Realität näher bestimmte, ermöglichte es uns, im Kollektiv über die Rolle der Schule zu reflektieren. Diese Bewegung führte jeden von uns dazu, die Praktik zu überdenken und gemeinschaftlich einen Lehrplan zu entwickeln, der den Konzeptionen einer Bildung des Wandels entsprechen sollte, sowohl für uns Pädagogen als auch für unsere Schüler.

Fehler, Irrtümer und Widersprüche können im Laufe dieses Narrativs herausgelesen werden – dennoch machte die Schule Aramy Silva durch Autonomie und Originalität die Bildung möglich¹¹⁹, wie andere Schulen, die sich für das Unterrichtssystem nach Bildungszyklen entschieden. Wie es Carlos Rodrigues Brandão ausdrückt:

¹¹⁹ Zum Ende der sechs Jahre unserer Leitung der Schule präsentierten wir, bei einer pädagogischen Versammlung am 9. Oktober 2001 vor der Wahl der Schulleitung, die uns ersetzen sollte, den Lehrern und Angestellten eine Retrospektive der letzten zwölf Jahre der Schule Aramy Silva, gemäß Anhang 10 – Die Geschichte der Escola Aramy Silva. Aus diesem Dokument wird ersichtlich, dass in diesem Zeitraum viele Veränderungen an der Schule stattfanden.

An der Grenze zu einer Welt, wo die Kenntnisse und die Entdeckungen sich in jedem Moment erneuern, ist der Wissenserwerb nicht länger nur eine formelle oder nützliche Etappe des jungen Lebens, sondern wird zum Sinn des menschlichen Lebens selbst. [...] Was in Rio Grande do Sul, in Porto Alegre und einigen anderen Städten des Bundesstaats vollzogen wird, ist das Wagnis, die bestmögliche Bildung zu erdenken und zu praktizieren. [...] Das Projekt einer Bildung nach Zyklen stellt die essentiellen Fragen mitten ins Leben der Schüler. [...] Diese Schule brachte die Möglichkeit eines Dialogs ins Klassenzimmer, der nicht nur aus Übungen zur Bildung und aus Kommentaren über dieselbe bestand. Zum ersten Mal kann sich eine beträchtliche und immer größere werdende Anzahl von uns treffen, um die Bildung anzuerkennen, die wir heute haben, und um die Bildung, die wir uns wünschen, zu entwickeln. Nicht für eine andere Zukunft, sondern für hier und jetzt. (BRANDÃO 2000a, S. 10-11)

4.3.1.1. Transdisziplinäre Inhalte¹²⁰, alternative Projekte und mehr

Die Veröffentlichung „Bildungszyklen – Politisch-pädagogisches Projekt der Schule des Citoyen“ („Ciclos de Formação – Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã“, Caderno Pedagógico Nr. 9, SMED 1999) ist eines der wichtigsten Dokumente des Bildungsprojekts der Stadt. Durch die Umsetzung des Unterrichtssystems nach Bildungszyklen in den Schulen des Netzes wurde das „Caderno Nr. 9“ (unter diesem Namen wurde es bekannt) zu dem Referenzdokument der Schule des Citoyen; rechtlich repräsentierte es die Schulordnung. Dieses Dokument enthält auch einen Punkt über Situationen, die in der Schule erlebt werden und die Arbeit des Kollektivs jedes Bildungszyklus beeinflusst, in dem der Unterpunkt „transdisziplinäre Inhalte“ enthalten ist.

Das Referenzdokument signalisiert, dass die „transdisziplinären Inhalten“ diejenigen aktuellen Themen sind, die lange Zeit aus dem schulischen Lehrplan verbannt waren. Diese Themen, anders als „touristische“ Themen, die die Schule zu bestimmten Anlässen „besuchen“ und/oder in einigen Fächern bearbeitet werden, jedoch nicht in allen, sollten in allen Wissensgebieten behandelt werden (SMED 1999). Die Gegenwart erfordert die Wahrnehmung, dass

[...] das Lernen und das Erleben der Diversität von Ethnizität, Gender, Klasse, die Beziehung zur Umwelt, das ausgeglichene Erleben von Liebe und Sexualität, der Respekt für kulturelle Vielfalt neben anderen Themen entscheidende Fragestellungen liefern, mit denen wir uns heute beschäftigen, und als solche von der Schule nicht übersehen werden dürfen. Der Bezug auf diese Themen erfordert somit eine Neudefinition der schulischen Inhalte, wodurch die Beziehung zwischen den Fächern des Lehrplans und gegenwärtigen Themen hergestellt wird. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE 1994)

¹²⁰ Die hier erläuterten „transdisziplinären Inhalte“ sind diejenigen, die im Dokument und in der Referenzschulordnung für die *Schule des Citoyen* vorgegeben werden (SMED 1999). Einige dieser Inhalte werden von der städtischen Gesetzgebung vorgegeben.

Ausgehend von dieser Einsicht plante das SMED eine Politik der menschlichen und materiellen Ressourcen, um an allen Schulen drei Themen der Gegenwart zu betrachten: Sexualität, Informatik und Umweltbildung; sie werden als „transdisziplinäre Inhalte“ behandelt.

Heute, durch meine Distanz zu den damaligen Geschehnissen und zur Schule in meiner Analyse, verstehe ich, dass es bei der Ausrichtung auf diese „transdisziplinären Themen“ einen großen Irrtum auf Seiten des Sekretariats und folglich auch der Schule gab. Indem das Sekretariat für Erziehung und Bildung das obige Zitat in das Referenzdokument aufnahm, nahm es die Abhängigkeit der „transdisziplinären Themen“ von den Fächern an, was einem Lehrplan widerspricht, der auf der Forschung und der Realität basiert. Bei genauerer Nachforschung erkennen wir, dass die „transdisziplinären Themen“ sich im pädagogischen Handeln der Schule Aramy Silva nicht manifestierten. Der Fokus lag nicht auf ihnen, da es andere Ereignisse oder andere Kenntnisse gab, die eher im Vordergrund standen.

Anders als im Verständnis des Sekretariats, oder vielleicht sogar als natürliche Konsequenz aus diesem Verständnis, stellte die Schule Aramy Silva, als sie diese gegenwärtigen Themen behandelte, fest, dass sie transdisziplinär sind, weil sie das Leben durchkreuzen und nicht, weil sie Themen aller Fächer sind. Die Wissenschaften der Gegenwart haben die Fragen und Phänomene dieser Themen noch nicht auf Objekte reduziert. Ebenfalls herrscht im schulischen Handeln eine Diskrepanz zwischen diesen ausgewählten „transdisziplinären Inhalten“: Informatik wird viel eher als eine technologische Ressource behandelt, die das Klassenzimmer bereichert, als eine Wissenschaft an sich. Durch die obligatorisch vom Sekretariat für Erziehung und Bildung zur Verfügung gestellten menschlichen und materiellen Ressourcen wurden die gegenwärtigen Themen, die wie andere alternative Projekte organisiert wurden, von Lehrern übernommen, die eine intrinsische Beziehung zwischen ihrem Wissensgebiet und dem Thema erkannten, ohne eine künstliche Annäherung zu erzwingen.

Sexualität – Die *Schule des Citoyen* begreift die Schüler als Menschen mit einer Sexualität, die in den Bereichen der Familie, der Schule und im sozialen Zusammenleben konstruiert wird. Als gegenwärtiges Thema erfordert die Arbeit mit Sexualität an der Schule einen integrativen und kontextualisierten Ansatz, da es „mit

Emotionen, Werten und Erfahrungen von großer Bedeutung und weitreichenden Konsequenzen für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Schüler zusammenhängt“ (SMED 1999, S. 68).

An der Schule Aramy Silva wurde die Arbeit über Sexualität von der Lehrerin Luiza Rosana Trindade vom Dienst für Pädagogische Beratung (SOE) und von der Lehrerin für Sport, Ana Cristina J. Kurz, ausgeübt. Die Schüler der II. und III. Zyklen wurden im Gegenturnus aufgerufen, spontan an den durchgeführten Treffen teilzunehmen. Die Arbeit war vielfältig. Sie diskutierten Themen und wohnten Vorträgen bei, sowohl innerhalb der Schule als auch außerhalb. „Wir gingen an Orte, wo es Vorträge gab, ins Gasômetro¹²¹ zum Beispiel. An die anderen Orte erinnere ich mich nicht, aber wir machten viele dieser Ausflüge“ (**Rodrigo**). „Die Schüler liebten es. Ich glaube, das war die Gruppe, die sie am meisten mochten“ (**Mônica**).

Die Diskussionsgruppen trugen dazu bei, Informationslücken zu füllen, mit Wahrnehmungen umzugehen, die auf Vorurteilen beruhten und mit Konflikten zu arbeiten, die zwischen dem eigenen Verlangen und dem Druck der Umgebung entstehen“ (SMED 1999, S. 68).

Die Jugendlichen der ärmeren Gemeinden wie die der Schule Aramy Silva beginnen ihr sexuelles Leben sehr früh. Die Arbeit, die in der Schule mit diesen Jugendlichen durchgeführt wird, leistet einen Beitrag, indem sie Erlebnisse und Erfahrungsaustausche ermöglicht, die bei der Umdeutung ihrer Sexualität helfen. **Rodrigo** spricht vom Einfluss dieses Lernprozesses auf sein Leben und davon, was ohne solche Erfahrungen geschieht:

Wir lernen viel. Jetzt habe ich eine Tochter, aber wenn ich an diesen Treffen nicht teilgenommen hätte, hätte ich bereits viel früher Kinder gehabt. Ich hätte nicht gewusst, was es zu bedenken gibt. Es kommt der Zeitpunkt, an dem man Dinge entdecken und ausprobieren will, aber man schützt sich nicht und dann passiert es, wie bei vielen. Ich habe Freunde, die schon viel früher als ich Kinder bekamen, da sie nicht wussten, welche Vorkehrungen sie zu treffen hatten. Sie sind 15 und haben schon ein Kind – ein Kind mit noch einem Kind. Es ist schlimm, wenn man nicht weiß, mit Sexualität umzugehen. Und was wird man dann tun? Man muss sich verteidigen, davon abgesehen, dass man gezwungen ist, zu arbeiten – nicht für sich selbst, sondern für das Kind. Nicht zu wissen... Das ist hart, man muss allen Menschen Orientierung anbieten. Es wäre besser, diese früh genug zu erhalten, denn dann wüsste man: Wenn ich jetzt ein Kind habe, das wird ein riesiger Einschnitt. Denn das Kind an sich, wie wir alle – wir waren schon so, wie unser Vater, unsere Mutter. Wir wollen es haben, wir wissen nicht, woher wir kommen, aber wir wollen es haben und Ende. Es ist schwierig. Stell dir mal vor, man muss mit 15, 16 Jahren beginnen, zu arbeiten, um ein Kind zu unterhalten; das ist schrecklich. J [seine Tochter] sollte eigentlich jetzt noch nicht da sein, aber

¹²¹ *Usina do Gasômetro* ist ein großes Kulturzentrum in Porto Alegre und Bühne für verschiedenste künstlerische Aufführungen, wie Theater, Tanz, Malerei, etc.

es ist alles in Ordnung. Ich war entsetzt. Struktur hat eigentlich keiner, denn ein Kind ist immer gut, je mehr man hat, desto besser. Aber es ist alles in Ordnung. Gott sei Dank kommen wir zurecht. Es wäre schlimmer, wenn man nichts hat – dann ist man wirklich erschrocken: „Ah! Ich bin schwanger!“ Nach ein paar Tagen gewöhnt man sich bereits daran. Aber ich wollte es so, ich wollte das Kind wirklich. Seien wir ehrlich, kein Kind zu haben und dann eins zu bekommen, ist das Schlimmste. Man könnte es sogar ablehnen. Dies geschieht sehr häufig, aber Gott sei Dank, bei uns ist alles in Ordnung, zumindest von meiner Seite. (**Rodrigo**)

Kurzum, die Arbeit im Bereich Sexualität war wichtig:

Ich vermisse den Unterricht in Sexualerziehung bis heute, denn es war ein wahrhaftiges Fest. Wir machten viele Späße und das nahm einen sehr ein, denn es handelt sich um viel diskutierte Themen, über die wir Bescheid wissen müssen. Davon abgesehen haben wir danach immer Volleyball gespielt, super! Wir sehnen uns nach Aramy! (**Douglas Fernando**)

Informatik – Das Arbeitsprojekt der *Schule des Citoyen* mit der informatisierten Umgebung, die in allen Schulen des Städtischen Unterrichtsnetzes von Porto Alegre installiert wurde, stellte sich als eine Nutzungsform dieser neuen Technologie dar, um der Arbeit im Klassenzimmer neue Möglichkeiten zu eröffnen, denn die Notwendigkeit zur Nutzung der Ressourcen der Informatik als Instrument der Interpretation und Repräsentation der Welt (SMED 1999), die wir heute haben, ist unbestreitbar. Darüber hinaus „ist es heutzutage ein grundlegendes Werkzeug für alles. Jeder Sektor, wo man heute arbeiten kann, ist informatisiert. In der Firma, wo ich arbeite, läuft alles über Computer“ (**Marcus Vinícius**).

Wir hatten einen tollen Computerraum. Es gab viele Leute, die bis heute keinen [Computer] haben. Natürlich haben sich seit drei Jahren viele Dinge verändert. Viel mehr Leute haben einen Computer, der Zugang ist viel leichter, aber es ist trotzdem sehr gut, dass die Schule Zugang zur Arbeit mit dem PC bereitstellt. [...] Es war ein Raum, zu dem ich Zugang hatte. Es geht darum, den Schülern etwas bereitzustellen, damit sie sich mehr als Teil der Gesellschaft fühlen. Denn wenn man bestimmte Dinge nicht hat, fühlt man sich ausgeschlossen. Wenn man keinen Zugang hat, wenn man nie einen PC gesehen hat, wenn man nie... (**Mônica**)

Einer der wichtigen Aspekte der Informatik an der Schule ist genau der, auf den Mônica sich bezieht: die digitale Inklusion. Der Zugang zu neuen Technologien ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen, sich als Teilnehmer der heutigen Welt zu fühlen. Da sie in ihren eigenen Häusern keinen Zugang haben, finden sie in der Schule diese Möglichkeit vor, die Einfluss auf ihr zukünftiges Leben ausübt, wie

Marcus Vinícius erklärt:

Für jemanden, der arm ist, ist es Wissen. Für mich ist es nicht so wichtig, denn die Mittelschicht verfügt bereits darüber, hat bereits Zugang. Für jemanden, der keinen Kontakt zu Computern hat, ist das schon etwas Grundlegendes, eine Ahnung davon zu haben, was ein Computer ist, was man im Internet erreichen kann, wo man Wissen suchen kann. Es gab Anleitungen dazu, wie man

Programme öffnet, wie man einen Text schreibt. Und dies ist wichtig, damit man beginnt, mit dem Computer umzugehen.



Abbildung 56 - Informatikraum

Die Informatikumgebung war nicht für spezifische Kurse in Informatik gedacht; ihr Nutzen bestand in der Entwicklung von Grundfähigkeiten, die für die Zukunft unentbehrlich sein würden.

Umweltbildung – Bei der Umwelt- oder ökologischen Bildung handelt es sich nicht um einen spezifischen Inhalt des Gebiets der Naturwissenschaften – obwohl die Lehrer dieses Gebiets eine entscheidende Rolle bei der Erarbeitung von Themen und der gemeinschaftlichen Planung einer pädagogischen Arbeit spielen, die alle Fachgebiete miteinbezieht.

Anders als die anderen beiden Themen war die Umweltbildung im pädagogischen Handeln der Schule Aramy Silva immer präsent. Über Jahre hinweg wurde ein Schulgarten bepflanzt, dessen Produktion an Lehrer verkauft und unter den Schülern verteilt wurde. Während der Bauarbeiten wurde über dem Bereich des Gartens ein kleiner Pavillon für provisorischen Unterricht errichtet, der sogenannte *Pica-pau*. Einige Jahre später wurde der Garten auf einem Raum zwischen der Frontmauer der Schule und einem Pavillon wieder eingerichtet. Die Arbeit beschränkte sich nicht auf den schulischen Raum, wie sich **Mônica** erinnert: „Ich erinnere mich, dass wir einmal zu einem Landsitz für Erbeerenbau fuhren. Wir machten oft solche Ausflüge. Wir sahen uns verschiedene Gärten an.“

Neben dem Schulgarten war das Recycling von Abfällen immer ein Thema in der Schule. Viele Projekte wurden diesbezüglich in den Klassen durchgeführt. Immer wenn es einen Wettkampf oder eine Schulrallye, ein Schuljubiläum oder den Kindertag gab, wurde die eine oder andere Aufgabe bezüglich Recycling durchgeführt. „Wir machten diese Wettkämpfe. Man musste recyclingfähigen Müll und Papier sammeln. Es gab sportliche Wettkämpfe. Unser Team sammelte Punkte, indem wir Recyclingmüll sammelten und Spiele gewannen“ (**Juliana**).

Bei einem dieser Wettkämpfe wurde von den Teams so viel Müll gesammelt, dass er fast einen gesamten Klassenraum füllte. Am Schluss wurde er verkauft und das Geld wurde zum Nutzen der Schule ausgegeben. Es war nicht viel

Geld. Der Wert des Recyclingabfalls ist gering – der Wert des Einflusses, der auf die Schüler ausgeübt wurde, ist jedoch unschätzbar, wie wir später sehen werden.

Es ist klar ersichtlich, dass die drei „transdisziplinären Inhalte“ die Schule mobilisierten. Dennoch ergänzten auch andere alternative Projekte das pädagogische Handeln; sie ermöglichten es, dass viele Schüler ganztags in der Schule bleiben konnten. **Douglas Fernando** erklärt dies:

[...] morgens und nachmittags zur Schule gehen und nachmittags zu Hause die Beine hochlegen, keineswegs! Ich hatte in der Schule Aramy immer etwas zu tun. Montags zum Beispiel arbeitete ich am **Garten** mit, dienstags hatte ich **Tanz**, mittwochs **Sexualerziehung** und **Volleyball**, donnerstags war ich wieder in der Gartengruppe. Man könnte sagen, dass Freitag mein Ruhetag war, in Anführungszeichen, denn freitags war ich auch hier, nicht wahr? Also **diese Diskussion über die Schüler, die in der Schule festgehalten werden, ist für mich überraschend!** Ich sehne mich danach! (meine Hervorhebungen)

Mônica ergänzt das Argument, indem sie ihre Teilnahme an verschiedenen Arbeitsgemeinschaften der Schule mit Ausflügen in Verbindung setzt:

Ich war in der Theatergruppe der Schule, nahm an der Tanzgruppe teil, war auch in der Band, und durch diese Teilnahme gingen wir auch für Auftritte an verschiedene Orte. Für mich waren die Ausflüge immer ein wichtiger Teil, denn da ich immer an den Gruppen teilnahm, die es innerhalb der Schule gab, war ich ständig unterwegs [...].

Viele der interviewten Jugendlichen nahmen an der Band Marcial teil, die in der Schule eine lange Tradition hat: „die Band gibt es schon seit vielen Jahren. Ich glaube, es gibt sie schon, seit die Schule eingeweiht wurde oder ein bisschen später“ (**Marcus Vinícius**). Tatsächlich geht die Existenz der Band bis zur Gründung der Schule Aramy Silva zurück. Wie sich derselbe Schüler erinnert: „Es war super, alle wollten an der Band teilnehmen. Es gab lange Schlangen bei der Anmeldung.“ Die Schulband, die in der Stadt Porto Alegre bekannt war, wurde immer eingeladen, um bei Ereignissen der Stadt aufzutreten, bei Veranstaltungen anderer Schulen, bei Umzügen – selbst in angrenzenden Städten. Dies bedeutete viele Ausflüge, sogar an den Wochenenden, und mobilisierte viele Menschen – Mütter und Angestellte begleiteten die Ausflüge, um zu helfen und sich um die Kinder, die Instrumente und die Verpflegung zu kümmern. **Fabricao** weiß um das Prestige, das die Band hatte: „Ich liebte die Reisen mit der Band, gerade weil sie uns aus den Klassenzimmern nahmen¹²² und wir keine Fehlstunden erhielten. Wenn es eine Prüfung gab, war es

¹²² Die Freude, „aus dem Klassenzimmer heraus“ zu gehen enthüllt in gewisser Weise die Monotonie dieses Raums. Die Klassenzimmer haben sich als Ort herausgestellt, in dem die Schüler sich nicht wohl fühlen. „Selbst diejenigen, die außerhalb der Schule gesprächig, schlau, neugierig und fröhlich

nicht so wichtig, die Band stand an erster Stelle. Natürlich machte sie den Namen Aramy Silva bekannt!“

Mônica war vier Jahre lang in der Band. **Aline** erinnert sich daran, dass es viele Ausflüge gab, was Aufführungen außerhalb der Schule bedeutete. **Fabrcício** betont „die Ausflüge, die wir ins Casa de Cultura Mário Quintana¹²³ machten, an Orte, die ich vorher nicht kannte. Einmal gingen wir sogar in eine FEBEM¹²⁴ für Jungen. Ich war noch niemals dort gewesen, um für sie zu spielen.“ Er war etwas besorgt, da seine Schwester Tambourmajorin der Band war und enganliegende, provozierende Kleidung trug. **Marcus Vinícius** nahm ebenfalls über Jahre hinweg an der Band teil, was ihm ermöglichte, verschiedene Instrumente zu spielen: „Ich spielte Marschtrommel, danach begann ich Blasinstrumente zu spielen, und im Jahr, als ich aufhörte [er machte seinen Abschluss], begann ich Trompete zu spielen.“ Es gab jedoch auch Frustrationen bezüglich der Band, wie im Falle von **Juliana**, die keine musikalische Begabung zu haben schien, obwohl sie die Tochter eines Multi-Instrumentalisten war:

Ich wurde für die Band nicht angenommen. Ich machte einen Test, als ich in der dritten Klasse war. Sie gaben mir eine Marschtrommel und ich musste die Band begleiten. Ich hatte [so ein Instrument] noch nie in der Hand gehabt. Danach versuchte ich es wieder und wieder, es gelang mir nicht, einen Ton aus einem Blasinstrument zu bekommen. Ich erinnere mich nicht, welches es war. Ich versuchte nicht, [den Test erneut zu machen], weil ich nicht Becken spielen wollte; ich wollte Lyra oder Marschtrommel spielen. (**Juliana**)

sind, bleiben innerhalb des Klassenzimmers still, passiv und traurig“ (CECCON *et al.* 1982, S. 16). Es ist schwierig, eine Unterrichtsstunde zu planen, die mit der Teilnahme an der Band konkurrieren kann. Es handelt sich um spezifische Aktivitäten (der Unterricht ist nicht mit der Band gleichzusetzen und sollte sie auch nicht nachahmen) und die Jugendlichen neigen viel mehr zu körperlichen und kulturellen Aktivitäten als zu rein konzeptuellen, die für den Unterricht typisch sind. Georges Snyders schreibt in seinem Buch *Alunos Felizes (Glückliche Schüler)*, dass man, wenn man die Schüler über ihre Freude in der Schule befragt, Antworten erhält, die an den Lärm und an die Kameradschaftlichkeit erinnern. Es sind Antworten, die „der Schule Freuden zuweisen, die von außerhalb kommen, wie Feste, die in der Schule organisiert werden, oder von der Schule geplante Ausflüge [...]“. Ohne die Bedeutung solcher Anlässe abzustreiten, betont dieser Autor jedoch die Freude, die der Schule eigen ist: „das Erleben der gepflegten Kultur, das seinen Ausdruck findet in der Beziehung zwischen den Schülern und den schönsten Resultaten, die von der Kultur erreicht wurden, die großen Errungenschaften der Menschheit in allen Bereichen, von Gedichten bis hin zu wunderbaren Entdeckungen und unglaublichen Technologien“ (SNYDERS 1993, S. 32).

¹²³ Dies ist eine Institution, die in Verbindung steht mit dem Bundesstaatlichen Sekretariat für Kultur von Rio Grande do Sul. Sie widmet sich dem Kino, der Musik, den visuellen Künsten, dem Tanz, dem Theater, der Literatur und der Durchführung von Workshops und Veranstaltungen, die mit der Kultur zusammenhängen.

¹²⁴ FEBEM – Bundesstaatliche Stiftung des Wohlbefindens Minderjähriger. Dies ist eine Institution der sozialen Fürsorge, wo Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Gründen untergebracht werden: sie sind Opfer von Misshandlungen, auf der Straße ausgesetzt, sind kriminell auffällig geworden oder befinden sich in anderen Risikosituationen.

Die Band mobilisierte viele Jugendliche. Die Gruppe traf sich nachmittags und die Teilnahme verlangte den äußersten Einsatz der Jugendlichen. „Die Schüler, die sich gut verhielten und sich einschrieben, hatten Musikunterricht. Zu Beginn war es mehr Musikunterricht [und später] gab es die Aufführungen, eine Sache, die mehr geplant war“ (**Marcus Vinícius**).

Heute ist die Band nicht mehr wie früher, beklagt **Marcus Vinícius**. „Als Mary¹²⁵ sie noch leitete, war sie gut organisiert und es gab viele Aufführungen, an den Wochenenden gingen wir überall hin“¹²⁶.

Die Schulband prägte das Leben vieler Schüler mit süßen Erinnerungen...

Meine Güte! Unsere Band war spitzenklasse! Wir hatten den ganzen Monat Aufführungen. Es gab eine ganze Reihe von Veranstaltungen mit der Band, worüber wir selbst heute noch sprechen. Ich spielte Marschtrommel, ich spielte Pauke, ich spielte Schlagzeug. Meine Geschwister nahmen teil [und die Mutter half mit], meine Freunde nahmen teil. Ich habe keinen Freund, der nicht von der Band von damals spricht. (**Fabricao**)



Juliana, die durch ihre Erfahrung bei der Band frustriert war, fand andere Ausdrucksmöglichkeiten bei der Tanzgruppe. Gemeinsam mit **Aline**, **Marcus Vinícius**, **Douglas Fernando**, der später selbst die Gruppe leitete, nahm **Juliana** nachmittags an der Tanzgruppe der Lehrerin Mara Tardivo teil. Selbst **Marcus Vinícius** bestätigt, dass er „hier an der Schule Aramy tanzen gelernt hat“.

Die Tanzgruppe nahm nicht nur an Vorführung an der Schule teil, sondern war auch an Veranstaltungen außerhalb beteiligt, wie *Die Schule macht Kunst*¹²⁷. **Juliana** erinnert sich: „Wir hatten Aufführungen am Tag der Einweihungszeremonie des Gebäudes und bei einigen weiteren Festen der Schule. Es gab einen

¹²⁵ Lehrerin Mary Wilma Ramos Mansur.

¹²⁶ Vgl. DVD1 – Anhang 7 - Reportage: Volksumzug - 1996

¹²⁷ *Die Schule macht Kunst (A Escola faz Arte)* ist eine Veranstaltung, die seit 1994 vom Städtischen Sekretariat für Erziehung und Bildung von Porto Alegre durchgeführt wird. Sie umfasst künstlerische Darbietungen in Tanz, Theater und Musik, Ausstellungen in Bildern der Schüler und Lehrer sowie pädagogische Erfahrungsberichte, die sich auf Kunst beziehen, um die künstlerischen Aktivitäten an den Schulen zu unterstützen.

Friedensmarsch, wenn ich mich nicht irre. Ich habe Fotos von uns im Krepprock.

Diese Gruppe bezog ebenfalls die Gemeinde stark mit ein. Die Schüler brauchten verschiedene Kleider für die Aufführungen und viele Menschen, besonders die Mütter und Lehrerinnen, beteiligten sich, um das Geld aufzutreiben, das sie für den Kauf des benötigten Materials brauchten; die Schule konnte teilweise die Kleidung bereitstellen und anfertigen.



Jedes Kind, jeder Jugendliche der Schule fand einen Raum, um sich auszudrücken. **Elisângela** erinnert sich an die Kunstwerkstatt. Bei dieser Aktivität lernte sie, mit bloßem Auge zu zeichnen. „Wenn ich ruhig in meiner Ecke sitze, nehme ich einen Bleistift und zeichne ein bisschen. Manche Leute müssen dafür einen Kurs belegen, ich habe das in der Schule gelernt.“ So weiß sie auch heute noch die Kunstwerkstatt zu schätzen.

Ich mochte die Kunstwerkstatt sehr, denn dort lernte ich zu zeichnen. Sie gaben uns nicht nur unsere Materialien, sondern auch die, die für den Kurs benötigt wurden. Ich habe gelernt, aus der Zeitung etwas zu falten. Heute mache ich aus der Zeitung eine Vase, wenn ich Zeit habe [...] ich kann das noch immer. Damals nahm ich nichts von den Dingen, die ich herstellte, mit nach Hause. Sie gefielen mir nicht. Eine Lehrerin bedankt sich heute noch dafür. Wenn ich sie sehe: „Ah! Ich habe immer noch deine Zeichnung.“ Ich konnte gut zeichnen, richtig gut. Manche behielten die Vasen, die ich aus Zeitungspapier machte. [Und mit Bezug auf mich fügt sie hinzu:] ich erinnere mich, dass ich sogar in Flieder malte. (**Elisângela**)

So hielt die Schule Aramy Sila viele verschiedene pädagogische Aktivitäten für ihre Schüler bereit. Manche davon hatten einen direkten Bezug auf spezifische Themen eines Fachs: „Wir gingen im Biologieunterricht in den *Parque Marinha*¹²⁸, um die Pflanzen und Blätter zu sehen“ (**Fabiane**). Auch andere kulturelle oder festliche Veranstaltungen der Stadt wurden besucht, Festa Junina, Weihnachten, Neujahrsumzüge, Kindertag und Schulabschlussfest. Außerdem gab es Veranstaltungen, die von SMED organisiert wurden, wie zum Beispiel: *Die Schule*

¹²⁸ *Parque Marinha do Brasil*: das ist ein Park, der, der das Stadtzentrum auf harmonische Weise mit der südlichen Zone der Stadt verbindet. Er weist eine Vielzahl von Bäumen und Buschen auf und bietet Sport- und Freizeiteinrichtungen.

*macht Kunst, Spiele der Schule des Citoyen*¹²⁹: „Ich war Meisterin, nein, zweifache Meisterin, nein! Ich war für die Schule Aramy zwei Mal Vizemeisterin in Schach bei den Stadtwettkämpfen. Zwei Mal habe ich gegen dasselbe Mädchen verloren. In verschiedenen Jahren gegen dasselbe Mädchen“ (**Juliana**).

„Wir hatten immer viele Ausflüge. Ich fand das an der Schule Aramy immer super; so etwas gibt es an der Schule João Vinte e Três¹³⁰ nicht so häufig. Die Leute da sind anders. Das fand ich hier immer toll“ (**Mônica**). Aus der Gesamtheit der verschiedenen Erinnerungen der Ereignisse ergibt sich ein Mosaik aus Worten, während die Geschichte erzählt wird... „Wir hatten tolle, schöne, wunderbare Momente...“ (**Elisângela**). „Es gab die Schulausflüge. Wir gingen einige Male ins Theater. [...] Das gefiel mir.“ (**Fabiane**). „Wir gingen ins Planetarium, auch ins Kino“ (**Cledson**). „Wir gingen ins Museum. Wir gingen zur Biennale¹³¹. Damals gingen wir zu Ausstellungen. Wir gingen immer gemeinsam in den Club, um den gesamten Tag miteinander dort zu verbringen. Ich fand das toll“ (**Mônica**). „Ich fand es spitze, dass wir zwei Mal zu AJURIS¹³² gingen“ (**Cledson** und **Elisângela**). Am Ende des Jahre machte die Schule immer einen ganztägigen Ausflug mit allen Schülern in einen Club, der entfernt vom Stadtzentrum lag. An den Ausflug zu AJURIS – einem Ort mit viel Raum zum Spielen und einem Hügel, den man hochgehen konnte – erinnern sich viele. Eigentlich fand dieser Ausflug an zwei Tagen statt: an einem Tag gingen die älteren Schüler, am anderen Tag die jüngeren. Zu dieser Zeit hatte die Schule bereits fast 1000 Schüler. Die Schule stellte die Mahlzeiten bereit. In den Pausen gab es Saft und Kuchen und zu Mittag gab es Hähnchen und Würste, die gegrillt wurden; dazu gab es Brot und Kartoffelsalat. Die Kinder brachten mit, was sie konnten, um die Mahlzeiten zu ergänzen, außerdem Radios, um Musik zu hören und Kleidung zum Wechseln, damit sie sich wohl fühlen konnten. *Es war ein Fest!*



¹²⁹ *Spiele der Schule des Citoyen*: dies ist eine integrative Sportveranstaltung, bei der alle städtische Schulen sich in verschiedenen Disziplinen wie Fußball, Volleyball, Handball, Leichtathletik und Schach messen. (Vgl. DVD1 – Anhang 5)

¹³⁰ João XIII, Privatschule, an der sie die Oberstufe besuchte, mit einem Stipendium.

¹³¹ *Bienal do Mercosul*: Eine Ausstellung visueller Kunst, die für die Öffentlichkeit geöffnet war; dazu gab es Seminare, Vorträge, Kurse für Lehrer, Ausbildung und Arbeit als Mediator für Jugendliche.

¹³² AJURIS – Vereinigung der Richter von Rio Grande do Sul.

Für einige Schüler waren diese Veranstaltungen die erste Chance, ins Zentrum der Stadt, ins Kino zu gehen – ohne die Eltern.

Ich erinnere mich daran, dass wir an einem verregneten Tag ins Casa de Cultura Mário Quintana gingen. Es war spitze. Ich war vorher noch nie ins Zentrum von Porto Alegre gegangen, zumindest soweit ich mich erinnere. Noch zudem ohne meine Mutter und Oma an meiner Seite. Aber ich benahm mich besser, wenn sie nicht da waren, als wenn sie da waren. (**Juliana**)

Als Zentrum zur Verbreitung von Kultur hatte die Schule Aramy Silva eine wichtige Rolle inne, wie **Mônica** anerkennt:

Ich erinnere mich daran, dass wir ständig Filme sahen. Manchmal finden die Leute, dass das Quatsch ist. „Ah, ihr zeigt den Schülern einen Film, weil ihr nicht unterrichten wollt.“ Das sagten die Leute. Wenn man an einer Schule ist, wo die Schüler arm sind, wie hier an dieser Schule, dann gibt es auch viele, die zu Hause keine Videos sehen können – einige hatten zu Hause kein Fernsehen. Es hatte also etwas Gutes, diesen Zugang zum Film zu haben; es gab auch nicht viele, die ständig ins Kino gingen.

4.3.2. Klassenraum

Zu Beginn der von dieser Arbeit abgedeckten Zeitphase äußerten einige Lehrerinnen an der Schule Aramy Silva den folgenden Gedanken: „Sobald ich die Klassentür schließe, ist die Arbeit meine. Ich kann sogar behaupten, dass ich gewisse Dinge hier draußen mache, die ich dort nicht mache. Wer wird das Gegenteil behaupten?“ (TITO 1994, S. 99-100).

Dieses Denken konstituiert sich um einen der neuralgischen Punkte des Lehr- und Lernprozesses. Die Autonomie, die in Relation zur Kontrolle des Klassenzimmers zu existieren scheint, relativiert sich in der unbestreitbaren Verbindung zwischen dem pädagogischen Handeln und den komplexen sozialen Beziehungen. Diesen Nexus nicht zu erkennen bedeutet eine Einschränkung des pädagogischen Handelns in vielerlei Hinsicht.

Jean-Claude Passeron, eine Referenz der Theorie sozialer Reproduktion, erläutert die komplexe Relation des pädagogischen Handelns zum sozialen Handeln:

Die pädagogische Relation könnte daher nicht ohne das Risiko der Selbstzerstörung darauf verzichten, dass die sozialen Mächte sich zu erkennen geben, denen sie letztlich ihre Kraft verdankt. Noch viel weniger könnte sie sich mit einer offen repressiven Kraft rüsten. In anderen Worten, der pädagogische Einfluss setzt voraus, dass diejenigen, die ihm unterzogen werden, an die Legitimität der Vermittler und der pädagogischen Botschaften glauben: so ist, im Falle der schulischen Bildung, die Erkenntnis der Legitimität einer pädagogischen Instanz nichts anderes als die Unkenntnis des sozialen Charakters der Autorität, die dieser verliehen ist. (PASSERON 1992, S. 11)

Das mangelnde Verständnis der Machtverhältnisse im pädagogischen Handeln auf Seiten einiger Lehrer führt zu einer Distanzierung zwischen „dem Wissen und der pädagogischen Praxis, was den Akt des Schließens der Klassentür zum Fetisch macht“ (TITO 1994).

In der Tat sind im Klassenzimmer all jene gesellschaftlichen Kräfte präsent, die in der Kultur der Schüler, der Kultur Lehrer und in der Organisationsstruktur der Schule zum Ausdruck kommen. Der einfache Ausdruck - „ich tue, was ich will“ - beruht auf dem Irrtum, alle *anderen* seines Denkens und Handelns auszuschließen zu versuchen. Sicher ist in diesem Klassenzimmer die Lehrerin diejenige, die weiß, welche Inhalte sie für ihre Schüler als relevant empfindet – wobei diese als passive Subjekte betrachtet werden. Ein solches Klassenzimmer vertritt damit „die arrogante Pädagogik, die sich das Recht herausnimmt, nicht nur das zu definieren, was studiert werden soll, sondern auch wie es studiert werden soll, denn sobald festgelegt wird, was für jeden gut ist, werden alle auf Gleichförmigkeit reduziert; der Reichtum an Beziehungen zur Alterität geht verloren“ (BENITES *et al.* 2000, S. 4). In diesem Falle lernt der Schüler nicht, während er vielmehr ein konditioniertes Verhalten zeigt, das auf dem oberflächlichen Erinnern von Fakten beruht.

Genau gegen diesen Schwindel, dass diese Art von Klassenzimmer zur Bildung von Subjekten beitrage, die ihre eigene Geschichte erfinden, konstituierte sich die Schule Aramy Silva Schritt für Schritt. Wir befanden uns auf der Suche nach der Überwindung der großen Farce des Unterrichtsystems, das in den 80er und 90er Jahren so sehr propagiert wurde: „wir tun so, als unterrichteten wir, die Schüler tun so, als lernten sie, und die Eltern tun so, als seien sie zufrieden...“ (VASCONCELLOS 1995b, S. 45).

Es ist unbestreitbar, dass die Arbeitsplanung des Klassenzimmers eine Konzeption der Gesellschaft, des Menschen und des Wissens konkretisiert. Das Projekt der Schule bildete sich auf Grundlage einer Methodologie aus einer dialektischen Perspektive heraus, mit dem Bild eines interaktiven und daher aktiven Menschen, der in Beziehungen zu anderen Menschen existiert. Dies bedeutet, dass das Wissen vom Subjekt weder übertragen noch erfunden wird – es wird vielmehr von den Menschen in ihren Beziehungen zu anderen Menschen und der Welt

konstruiert, wie Vygotsky bekräftigt. Laut Celso Vasconcellos (1995b) bedeutet dies, dass der Inhalt, den ein Lehrer präsentiert, in Verbindung stehen muss zu den Interessen und Bedürfnissen der Schüler; diese müssen ausgehend von ihrer sozialen Realität erdacht werden und von diesem selben Schüler erarbeitet, reflektiert und umgewandelt werden, damit sich dessen Wissen herausbilden kann.

Gleichzeitig zur Sorge, die bereits in der Schule existierte, brachte die Sekretärin für Erziehung und Bildung der Stadt während der ersten Volksregierung (1989/1993), Esther Pillar Grossi, durch ihren Text *Der Mut zur Änderung der Bildung* (*A coragem de mudar em educação*, 1989) einige Punkte zum Ausdruck, die für ein didaktisch-pädagogisches Projekt relevant und für die Auslösung von politisch-pädagogischen Veränderungen im Bildungsprojekt der städtischen Schulen grundlegend waren.

Laut Grossi bestand die Herausforderung darin, sich die Unangemessenheit der offiziellen Projekte für die Schulen einzugestehen. Darüber hinaus sei es ungünstig, die sozialen und kulturellen Unterschiede zu ignorieren, die Klassenunterschieden entstammen und von Schülern der unteren Schichten erfahren werden. Unterdessen sei es wichtiger, ein politisch-pädagogisches Projekt zu entwickeln, das den unteren Schichten und deren Besonderheiten zugewandt sei.

Wichtige wissenschaftliche Entdeckungen lassen es uns viel besser verstehen, wie man lernt, wie man Wissen und Kenntnisse erwirbt. Dies ist dadurch begründet, dass wir ein viel besseres Verständnis davon haben, wie wir als Personen strukturiert sind. Wir haben die Ideen überwunden, die der griechischen Welt von vor über 2000 Jahren entstammen, laut denen wir über Körper und Seele verfügen, ohne systemische Verbindung zwischen Intelligenz, Willen, Sensibilität, Bewegung, Träumen und Phantasie. (GROSSI 1989, S. 3)

Genau diese wissenschaftliche Komponente wurde zum Grundton ihrer Politik. Folglich setzte sie sich für fachliche Debatten bei offenen Veranstaltungen und pädagogische Beraterstäbe an den Schulen ein.

Unterdessen konzentrierte sie, die die Theorie Jean Piagets ausführlich studiert hatte, ihre Anstrengungen auf die ersten Schuljahre, vor allem auf die Alphabetisierung. Der Konstruktivismus wurde studiert und intensiv debattiert; die Alphabetisierungslehrer studierten, wie die Kinder Lesen und Schreiben lernen, was zu neuen methodologischen Strategien führte und einen großen Fortschritt für die Unterrichtspraxis bedeutete.

Davon abgesehen stellt das Projekt des Sekretariats für Erziehung und Bildung, „das den unteren Schichten zugewandt ist“, wie die Lehrerin Liliane schildert

(TITO 1994, S. 155), einen Ansatz dar, der die Lehrer anregt und ihre Position durch einen angemessenen Beraterstab aufwertet, was eine Bemühung um die Berufstätigen, deren menschliche und intellektuelle Seite zum Ausdruck bringt, wie die Lehrerin Fernanda bestätigt (TITO 1994).

Selbst der Lehrer Pedro, der im Lehrplan nach Fächern arbeitet und nicht an den konstruktivistischen Studien beteiligt war, erkennt ausgehend von den allgemeinen Lehrertreffen an, dass die Einführung der Diskussion basierend auf dem Konstruktivismus „einen sehr großen Fortschritt für die Lehre“ ausgelöst hat (TITO 1994, S. 156). Es dürfe jedoch nicht zu einem Übermaß an Neuerungen kommen – es müsse auch Zeit zur Assimilation geben. Dies können wir bestätigen, da wir wissen, dass sich Veränderungen nicht aufgrund einer Festlegung eines Sekretariats vollziehen, sondern ausgehend von der Praxis der beteiligten Subjekte.

Der pädagogische Fortschritt, der ab der ersten Amtszeit der Volksverwaltung präsent wurde, wird deutlich anerkannt, wie die Erfahrung der Lehrerin Jussara bestätigt: „Ich kam zu Beginn der neuen Regierung [Bürgermeister Olívio Dutra / 1989] an die Schule Aramy. Damals hatte ich eine traditionelle Sichtweise. Durch die Sitzungen und die Arbeitsgruppe dieser Schule veränderte sich meine Arbeit sehr“ (TITO 1994, S. 156).

Dennoch zeigte sich, dass diese Bemühungen in der Schule in den ersten Jahren nicht ausreichend waren. Es war notwendig, weitere Aspekte der Organisation der Schule zur Debatte zu stellen. Dabei ist es notwendig, die Konzentration auf die Pädagogik der Schule *als ein Ganzes* zu erläutern – selbst wenn man den Fortschritt in den Klassen der ersten Schuljahre anerkennt, in denen differenzierte methodologische Ressourcen zur Alphabetisierung erfolgreich angewandt wurden.

Juliana erinnert sich mit Begeisterung an ihre Lehrerin der ersten Klasse, Marília Martins, und bezieht sich dabei auf die „kleine Treppe“, anhand derer die Fortschritte im Bereich der Alphabetisierung¹³³ jedes Schülers festgehalten wurden. „Ich sterbe vor Sehnsucht nach ihr. Ich sterbe vor Sehnsucht nach ihrem Unterricht. Sie war sehr einfach. Sie war wunderbar. Sie hatte diese kleine Treppe und jedes Mal, wenn wir Fortschritte bei einer Sache machten, setzte sie uns eine kleine Stufe

¹³³ Die wichtigsten Alphabetisierungsstufen bei Emília Ferreiro (konstruktivistische Theorie) sind: Prä-Silben-Hypothese, Zwischenstufe I, Silben-Hypothese, Silben-Alphabet-Hypothese oder Zwischenstufe II und Alphabetshypothese.

höher“ (**Juliana**).

Es war notwendig, mit einigen Aspekten der Schulorganisation zu brechen. Dazu zählte der Unterschied in der Sichtweise des Lehr- und Lernprozesses, der zwischen den Lehrern des Lehrplans nach Aktivität (CAT) und den Lehrern des Lehrplans nach Fachgebiet existierte, unabhängig von dem realen Unterschied der Unterrichtsorganisation dieser beiden Gruppen. Die Lehrerin von CAT entwickelt ihre Arbeit nur in einer einzigen Klasse und der Fachlehrer ist in vielen Klassen mit anderen Kollegen tätig. Die einen sehen den Schüler in seiner Gesamtheit und die anderen, konzentriert auf ihre Fachgebiete und wenig in die gesamte Erfahrung der Schüler integriert, erhalten eine fragmentierte Sichtweise des Schülers und des eigenen Wissens. Darüber hinaus existieren Unterschiede bei den Altersstufen und ein möglicher Konflikt zwischen den verschiedenen Haltungen der Lehrer, die in denselben Klassen arbeiten und die Dichotomie verstärken, wie die Lehrerin Susana berichtet:

Die Lehrer sind verschieden. Zum Beispiel ist beim Lehrplan nach Aktivitäten nur ein Lehrer in einer bestimmten Klasse. Ich finde, dass die Arbeit dann leichter ist. Der Kopf der [Schüler] ist mehr... sie sind nicht so frech wie die älteren Schüler, die alle Tricks versuchen. [...] Beim Unterricht nach Fachgebieten gibt es mehrere Lehrer pro Klasse. Jeder Lehrer denkt anders über verschiedene Themen. Es gibt einige, die moralischer sind als andere, in der Art und Weise, wie sie die Dinge verstehen. Dann sagen die Schüler: die Lehrerin so-und-so ist aber nicht so. (TITO 1994, S. 151-152)

Die Lehrerin Manoela, die eine ähnliche Sorge hat, kritisiert, dass die Fachlehrer lediglich die Fragen erblicken, die in Bezug zu ihrem Fachgebiet stehen; sie verweigern sich dadurch auch den Fragen, die sich auf alle Fächer beziehen.

Mit den Fachgebieten ist es schwieriger. [...] Es scheint, als sei das Problem des Mülls ein Thema des Lehrers für Naturwissenschaften. Niemand ist in der *Umwelt* zu Hause, nur die da drüben. [...] Der Mathematik-Lehrer ist nicht in der Umwelt zu Hause. Selbst der Lehrer für Geographie wohnt vielleicht nicht dort. Dies ist das Problem. (TITO 1994, S: 149)

Diese Zwietracht reflektiert den Mangel an kollektiver Planung, den Mangel an Treffen, an einem Projekt für alle. Die Lehrerin Susana bringt dies auf deutliche Weise zum Ausdruck: „Niemand mischt sich in irgendetwas ein, auch weil man, wenn man nach Informationen über die Klassen fragt, diese nicht erhält“ (TITO 1994, S. 156-157). Obwohl einige Kollegen anderer Fachgebiete sich treffen, kommt es selten zum Austausch in ihrer Arbeitsgruppe.

Solche Unannehmlichkeiten fanden zunehmend Reflexionsräume, je mehr

das Projekt der Schule Form annahm und besonders während der Umsetzungsphase des Projekts der *Schule des Citoyen*, als Engpässe mit Deutlichkeit und Genauigkeit angegangen wurden. Viele Fragen, die von administrativen Entscheidungen des Sekretariats für Erziehung und Bildung abhängig waren, erhielten Antworten. Eine davon war die Frage des Unterschieds in der Stundenlast zwischen den Lehrern des Lehrplans nach Aktivitäten und denen des Lehrplans nach Fachgebieten. Durch die Veröffentlichung einer Normierung wurde die Arbeitszeit aller Lehrer auf dieselbe Stundenzahl festgelegt. Ausgehend von dieser Normierung sollten die städtischen Schulen sich entscheiden, ob alle Lehrer ihre Arbeitszeit in fünf Tagen à vier Unterrichtsstunden oder in vier Tagen à viereinhalb Stunden ableisten sollten. Die Schule Aramy Silva entschied sich für die Option, bei der alle jeden Tag eine halbe Stunde mehr und dafür einen Tag weniger pro Woche arbeiten sollten.

Ein anderer Aspekt, der dafür relevant war, dass das Lehrerkollegium einen größeren Zusammenhalt und eine größere Harmonie spüren sollte, war die Tatsache, dass bei der Umorganisation des Unterrichts nach Bildungszyklen ein Schnittpunkt zwischen den beiden Gruppen geschaffen wurde – CAT und Fachlehrer. Im zweiten Zyklus arbeiteten Lehrer beider Gruppen zusammen, da es sich um den Zwischenzyklus handelte, den die Schüler besuchten, die sich im Übergang zwischen dem Lehrplan nach Aktivität und dem nach Fächern befanden. Außerdem hatte der erste Zyklus, der die ersten Klassen umfängt, die eine einzige Lehrerin hatte, von da an mehr Lehrer: die Fachlehrer für Sport und Kunst. Und durch die Diskussionen, die mit größerer Sorge um die Lehre und die Einmaligkeit der Arbeit des gesamten Elementarunterrichts geführt wurden, kam es zu einem qualitativen Fortschritt im schulischen Handeln und die Arbeit im Klassenzimmer wurde mit größerer Kohärenz bezüglich der Konzeption der Gesellschaft und des Menschen geplant, die wir suchten.

Unterdessen spürten wir die Auswirkungen der Umstrukturierung des Lehrplans auf das pädagogische Handeln, was wichtiger war als diese organisationsbezogenen Interventionen an sich. Die Dynamik der Interaktion im Klassenzimmer strukturierte sich durch den Prozess der „Kodifizierung-Problematisierung-Dekodifizierung“, der von Paulo Freire (1983b) vorgeschlagen wurde, und der zur „Dekontextualisierung des Kontextualisierten“ im Sinne Vygotskys

führt, wie wir später noch sehen werden. Bei diesem Prozess sollten sowohl die *dialogische Dimension des pädagogischen Aktes* als auch die *problematisierende Dimension des gnoseologischen Aktes* betrachtet werden. Dieser Prozess zielt darauf ab, dass

[erstens] der Lehrer die den Situationen vom Schülersubjekt zugewiesene Bedeutung erfasst, als eine Interpretation, die aus dem Eintauchen des Schülers in seine alltäglichen Beziehungen entsteht, so dass diese Interpretation systematisch problematisiert werden kann.

Zweitens zielt er darauf ab, dass der Schüler über eine Problematisierung – die explizit die Formulierung von Problemen umfasst, die angegangen werden müssen – eine Interpretation erfasst, die aus wissenschaftlichen Kenntnissen entsteht, die vom Lehrer im Prozess der Problematisierung eingeführt wird und die im Voraus geplant und in Unterrichtseinheiten strukturiert wurde. (DELIZOICOV 2000, S. 2)

Diese Suche nach einer neuen Bedeutung für den Lehr- und Lernprozess findet in der Theorie Vygotskys grundlegende Konzepte für das Handeln im Klassenraum.

Im Folgenden schildere ich Unterrichtspraktiken der Schule Aramy Silva, die von einigen Lehrerinnen in Form von Artikeln niedergeschrieben wurden, die im *Caderno Pedagógico* Nr. 12 veröffentlicht wurden; oder die auf meine Bitte von einigen Kollegen geschildert wurden; oder die ich bei meiner Recherche in den Dokumenten fand; ergänzt wird diese Schilderung von meinen eigenen Praktiken, deren Berichte ich teilweise veröffentlicht habe, von einer umfangreichen Materialsammlung, bestehend aus Fotos und Schülerarbeiten, sowie von Erinnerungen, die mir noch lebhaft vor Augen sind. Die meisten Schilderungen der anderen Lehrerinnen sind bezüglich des Zeitausschnitts der Forschung aktueller und beziehen sich auf die Zeit, in der ich die Schulleitung innehatte und als wir uns für den Unterricht nach Bildungszyklen entschieden. Auf der DVD1, Anhang 6 – *Wissen entwickeln*, befindet sich die Arbeit der Lehrerin Lenir dos Santos Moraes mit einer Klasse des ersten Jahres des II. Zyklus. Ausgehend von der Kindergeschichte Margarida Fiorentina¹³⁴ entwickelte die Klasse eine mathematische Arbeit sowie eine Textproduktion am Computer. Meine Schilderung bezieht sich auf den Zeitraum davor, der im Kapitel III wiedergegeben wird.

Themenkomplex – Staatsbürgerlichkeit

Trotz der Kritik, die wir am Phänomen *Staatsbürgerlichkeit* des Themenkomplexes von 1997 aufgrund seiner Abstraktheit äußerten, wurden viele interessante Projekte

¹³⁴ ALMEIDA 1998.

in den verschiedenen Zyklen ausgehend von dieser Thematik durchgeführt. Die folgenden Berichte wurden in *Caderno Pedagógico 12* veröffentlicht.

(1) Die Entwicklung der Schrift durch die Menschheit und durch das Kind¹³⁵.

Rosângela de Lima Mesquita berichtet von der Arbeit, die die Klassen des I. Zyklus ab dem zweiten Trimester 1997 realisierten. Im Fokus stand dabei „die Entwicklung der Schrift durch die Menschheit und der Prozess des Erwerbs von Lese- und Schreibfertigkeiten durch das Kind.“ Sie hebt die Wichtigkeit der Schule hervor, für das Kind den Kontakt mit dem Lesen durch den Zugang zu verschiedenen Textquellen zu ermöglichen: Briefe, Rezepte, Bücher, Werbetexte, Verpackungen – einige dieser Quellen verwendeten die Kinder bereits vor Eintritt in die Schule. Die Arbeit mit Etiketten und Verpackungen war eine der Aktivitäten, die entwickelt wurden. Die Schüler erkundeten verschiedene Materialien, die sie zur Analyse unter folgenden Aspekten mit in den Unterricht brachten: „Name des Produktes, Zusammensetzung, Industrie, Herkunft, Hinweise zur Nutzung, vorhandene Symbole, verwendete Farben etc.“. Die Herstellung des Produktes und die Daten, die für das Etikett notwendig waren, wurden diskutiert. Daraufhin schlugen die Schüler die Herstellung irgendeines Produktes vor: „Shampoo, Whiskey, Bonbons, Pulverseife und Milch“, was zu „Fragen führte, die sich auf die Körperhygiene, die Nahrungskette und den Alkoholismus bezogen.“ Dann fehlte noch die Vermarktung des Produkts, was zur Ausarbeitung von Materialien zur Verbreitung in Zeitungen, Zeitschriften, Radio, Fernsehen, Plakaten und Werbeagenturen führte. Zum Ende der Arbeit führten sie Besuche bei Werbeagenturen durch und debattierten über übersteigerten Konsum, Machtbeziehungen und „die ungleichen Formen der Verteilung des Kapitals, die so präsent sind in einer kapitalistischen Gesellschaft, in der neue Produkte jede Minute entstehen, auf der Suche nach einem Zielprodukt, gierig nach 'konsumierbaren' Neuheiten“ (MESQUITA 1998, S. 33 und 35). Dabei wurde nie das Lesen und Schreiben als Achse der gesamten Arbeit aus den Augen verloren, da es sich ja um den Alphabetisierungszyklus handelte.

¹³⁵ Vgl. MESQUITA 1998.

(2) Die pädagogische Praxis diskutiert die Beziehungen der Arbeit und des Marktes anhand der Produktgeschichte¹³⁶.

Jane Karnopp Diedrich berichtet von einem Forschungsprojekt im Klassenzimmer des II. Zyklus, das auf den Konzepten Machtverhältnisse, Arbeit, Gesundheit und Kultur des Themenkomplexes Staatsbürgerlichkeit beruhte. Es bediente sich auch der verbindenden Konzepte: Umwelt, Recht auf gesundheitliche Versorgung, Bedürfnisse des Körpers, Ausdrucksformen, Lohn, Gesetze, Preise. Im Blickpunkt stand die Arbeit mit verschiedenen Produkten, wobei deren Geschichte sowie die am Produktionsprozess beteiligten Arbeits- und Marktbeziehungen erforscht werden sollten. Die sozio-anthropologische Forschung, die in der Schulgemeinde durchgeführt wurde, führte die Lehrergruppe dieses Zyklus dazu, die Widersprüche zwischen pädagogischem Handeln und der Realität der Schüler zu erkennen und schaffte für sie die Bedingungen, Wissen in Interaktion mit dieser Realität in der Unterrichtspraxis zu sammeln. Sobald die Neugier der Schüler geweckt war, alles über ein bestimmtes Produkt zu erfahren, stellten die Lehrer fest, dass

ein für die Forschung sehr fruchtbares Feld eröffnet war. Das Forschungsprojekt zu einem Produkt ist vielfältig und ermöglicht eine interdisziplinäre Arbeit, bei der wir folgende Aspekte erforschen wollen:

- Ursprung des Produktes und Personen, die an dessen Produktion beteiligt sind;
- Einfluss des Produktes auf den menschlichen Körper und dessen Beziehung zur Umwelt;
- Erforschung von Preisen und Löhnen und Konstruktion von Problemsituationen;
- Produktion von Texten, Berichten, Postern, schriftlichen Aktivitäten, die von der Präsentationsgruppe ausgearbeitet und den Klassenkameraden präsentiert wurden; Werbungen, Jingles, Ausstellungsstände, Interviews, Videos, Experimente, Besuche an Orten, die die Forschung auf irgendeine Weise bereicherten. (DIEDRICH 1998, S. 36)

Die in Gruppen durchgeführte Arbeit folgte diesem Ablauf: zunächst wurde auf verschiedene Weisen über das Produkt geforscht; dann wurde das Produkt, das von ihnen geschaffen wurde, in geschriebener und mündlicher Form präsentiert; daraufhin wurden Firmen, Geschäfte und Märkte besucht, die mit dem Produkt in Verbindung standen. Diese Arbeit machte Gebrauch von vielen verschiedenen Räumen der Schule: Bibliothek, Schulhof, Informatiklabor, Speisesaal, etc. und entwickelte außerdem bewusstseinsbildende Kampagnen bezüglich des Produktes, wie zum Beispiel Prävention von Krankheiten, Umweltschutz und Sicherheit.

¹³⁶ Vgl. DIEDRICH 1998.

(3) Prozentrechnung im II. Zyklus¹³⁷

Der Artikel der Lehrerin Liége Teixeira de Moraes beschäftigt sich mit der Lehre des mathematischen Konzeptes des Bruches im dritten Jahr des II. Zyklus. Dabei wurde die Notwendigkeit, mit Brüchen zu arbeiten, mit der Problematisierung der realen Welt vereint, ausgehend vom Phänomen des Themenkomplexes: Staatsbürgerlichkeit. Das Konzept wird in Form von Fragestellungen dargestellt, die sich auf alltägliche Situationen beziehen – zunächst anhand von konkreten Materialien und Zeichnungen, später durch direkte Fragestellungen. Diese Arbeit führte zur Herausbildung der Prozentrechnung, die bis zu jenem Zeitpunkt in dieser Klassenstufe noch nicht bearbeitet wurde. Da die Thematik anhand von konkreten Situationen dargestellt wurde – Prozentrechnung über Einkäufe im Supermarkt oder den Mindestlohn – hatten die Schüler keine Schwierigkeiten, sie zu verstehen. Eugênia, 13 Jahre, aus der Progressionsklasse des II. Zyklus (203) kommentiert: „Ich hatte an den Geschäften schon solche Schilder gesehen, aber ich wusste nicht, ob 20% viel oder wenig war!“ (MORAES, L. T. 1998, S. 40).

(4) Arbeiten zur Identität in den Progressionsklassen des II. Zyklus¹³⁸

Der Bericht der Lehrerin für Naturwissenschaften, Vera Maria Schossler, handelt von einem Projekt der Progressionsklassen des II. Zyklus zu Beginn des Jahres 1997, als die Schule nach Schulklassen (6., 7. und 8. Klasse) und nach Bildungszyklen organisiert war (I. und II. Zyklus). Während die Schule die sozio-anthropologische Forschung und die Ausarbeitung des Themenkomplexes plante, der erst im zweiten Halbjahr des Schuljahres in Kraft trat, „wurde vom Kollektiv der Schule in einer der ersten Sitzungen zu Beginn des Schuljahres [...] das Thema 'Identität' ausgewählt, das sowohl in den Zyklen als auch in den Schulklassen bearbeitet werden sollte“. Die Arbeit, die in den Progressionsklassen 202 und 203 aufgenommen wurde, wurde im Sinne der Notwendigkeit aufgenommen, Personen und Objekte zu identifizieren, mit der vorrangigen Zielsetzung, die Schüler bei ihrer Organisation im Klassenraum zu unterstützen. Die Progressionsklassen werden von Schülern besucht, bei denen eine Phasenverschiebung zwischen Alter und Schulbildung besteht, und oft bedeutet dies einen materiellen Mangel. Daher gewinnt das Thema der Identität im Sinne der Identifizierung von Besitz an Bedeutung, damit die Schüler ihre Materialien

¹³⁷ Vgl. MORAES, L. T. 1998.

¹³⁸ Vgl. SCHOSSLER 1998.

organisieren können. Aus der anfänglichen Debatte entstanden Berichte, die viel Diskussionsstoff lieferten: „Wenn die Polizei ins Viertel kommt und die Menschen sich nicht ausweisen können, führen sie uns ab.“ Diese Aussage löste eine Reihe von Berichten über Probleme aus, die in Zusammenhang standen mit dem Fehlen von Dokumenten. Später wurde die Arbeit über die Identität des Ichs in der Perspektive entwickelt, die beim ersten Treffen formuliert wurde. Wer bin ich? Wie bin ich zu Hause? Wie bin ich in der Schule? Anhand der produzierten Texte wurden Diskrepanzen in der Haltung bezüglich verschiedener Situationen festgestellt und debattiert. Während diese Arbeit entwickelt wurde, erhielten die Schüler Bücher vom Ministerium für Erziehung und Bildung und begannen auf Drängen der Gruppe die Arbeit in den Naturwissenschaften, bei der sie die Themen aus der Veröffentlichung behandelten. Das erste Thema des Buches war das Universum, das bereits mit der Lehrerin für Geographie behandelt wurde, was die Gelegenheit zu einem parallelen Studium der Sonne als Energiequelle lieferte. Es wurden Experimente über die Absorption von Hitze auf weißen und schwarzen Oberflächen durch den Gebrauch von Thermometern und Aluminiumdosen durchgeführt. Danach stand das Thema Wasser im Mittelpunkt, das um einen Besuch bei der Städtischen Behörde für Wasser und Kanalisation (DMAE) herum angelegt war. Bei diesem Besuch sollten die Schüler sehen, wie das Wasser behandelt wurde, das wir in Porto Alegre trinken. Die Schüler zeichneten Modelle von den verschiedenen Phasen der Aufbereitung, die das Wasser durchläuft, bevor es in unseren Häusern ankommt. Daraufhin war die Bedeutung des Wassers für die Gesundheit Unterrichtsthema. Das Studium des Wassers führte auch zum Studium des Bodens, der verschiedenen Erdschichten, der Aufnahme des Wassers durch den Boden. Dabei wurden Zeichnungen und Entwürfe über die Unterrichtsinhalte erstellt. Fragen über die Probleme der Bodenerosion und der Beziehung zwischen Boden und Gesundheit wurden hervorgehoben; dabei wurden die häufigsten Krankheiten aufgelistet, die über verseuchte Böden übertragen werden, darunter die Wurmerkrankung, die einige Schüler bereits gehabt hatten. Danach wurden die Umwelt und die Luft studiert, was die bereits im Unterricht behandelten Themen ergänzte und so ein Gesamtbild schuf. Es wurden Texte über die Verschmutzung des Bodenwassers und der Luft (durch Brände und Müll), den Umweltschutz und Vorsichtsmaßnahmen analysiert. Eine Liste wurde erarbeitet mit Vorschlägen, wie man dazu beitragen kann, die Umwelt zu verbessern.

Diese gesamte Arbeit wurde im Laufe des Schuljahrs mit vielen von den Schülern verfassten Texten entwickelt und am Ende (im Rahmen der Fragen bezüglich der Arbeitswelt, die Bestandteil des Themenkomplexes waren) besuchte die Klasse eine Gerberei, um die verschiedenen Phasen der Lederbearbeitung kennenzulernen und gleichzeitig die Strategien zur Bewahrung der Umwelt zu registrieren, die das Unternehmen während der Produktion einsetzte; auch die Maßnahmen zur Sicherheit bei der Arbeit und zum Erhalt der Gesundheit der Beschäftigten wurden registriert (SCHOSSLER 1998, S. 65-67).

(5) Einrichtung des Lernlabors des Unterrichts nach Bildungszyklen der Städtischen Schule Aramy Silva¹³⁹

Maristela Lerina Costa und Marlene Machado Ávila berichten in einem langen und detaillierten Artikel von der Geschichte des Lernlabors der Schule und beschreiben Aktivitäten, die sie im Labor des I. Zyklus durchführten. Seit 1994 hatte die Schule den Raum für *pädagogische Nachhilfe*, der als Ausgangspunkt für die Organisation des Labors diente, das mit der Einführung des Unterrichts nach Bildungszyklen 1997 entstand. Bei diesem neuen Projekt „hat das Labor die Aufgabe, den Prozess der Wissensentwicklung der Schüler zu untersuchen, Strategien ergänzender pädagogischer Betreuung zu schaffen und die im Lernlabor entwickelten Aktivitäten mit der Arbeit der Klassen zu verbinden, wodurch verschiedene Erfahrungen ermöglicht werden, die auf die Förderung des Schülers in all seinen Dimensionen abzielen; es soll sich auch an den pädagogischen Sitzungen und an den Klassenräten beteiligen und die übrigen Anforderungen erfüllen, die im politisch-pädagogisch-administrativen Plan der Schulen festgelegt sind.“ Im ersten Trimester des Jahres 1997 wurden die Schüler der Progressionsklassen sowie die Schüler, die am Ferienprojekt zur pädagogischen Ergänzung teilgenommen hatten, betreut. Erst im zweiten Halbjahr wurden auch die Schüler der übrigen Klassen berücksichtigt. Durch die Beratung von Iole Faviero Trindade, die diese Lehrerinnen in einem Fortbildungskurs unterrichtete, der in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) durchgeführt wurde, konzentrierte sich die Arbeit des Labors auf Fragen der Alphabetisierung: individuelle und gemeinschaftliche Produktion von

¹³⁹ Vgl. COSTA; AVILA 1998.

Texten, Lektüre von Texten verschiedener Quellen und die Registrierung der Produktionen der Schüler im sogenannten Fantasieheft. Die Kinder mochten diesen Raum so sehr, dass einige „vor ihrem eigentlichen Unterrichtsbeginn eintrafen, um mehr von ihm zu profitieren“ (COSTA; ÁVILA 1998, S. 42 und 53).

Eine Stadt im Klassenzimmer¹⁴⁰

Dieses Projekt wurde im Sozialunterricht der vierten Klassen in den Jahren 1993 und 1994 durchgeführt. Es umfasste Konzepte aus Geschichte und Geographie und behandelte die Geschichte der Menschheit, also auch unsere Geschichte – die von Schülern und Lehrern. Unter diesem Gesichtspunkt schuf das Projekt, das basierend auf einer Lehrplankomponente durchgeführt wurde, eine Verbindung zu anderen Lehrplankomponenten. Somit waren die vorgesehenen Aktivitäten umfassender, interdisziplinär und vor allem ersetzten sie die aufgelisteten Inhalte der Schule durch ein relationales Projekt, das weniger fragmentiert war.

Ausgehend von der Beratung von Professorinnen des Fachbereichs für Anwendung der UFRGS schlug ich die Planung einer Stadt im Unterricht vor, was das Erleben der verschiedensten Alltags- und Arbeitssituationen ermöglichen sollte und dadurch auf gewisse Weise als Synthese der sozialen Beziehungen und Umwälzungen verstanden werden konnte. Gleichzeitig sollten die für die vierte Klasse vorgesehenen Kenntnisse, vor allem über die Geschichte des Bundesstaats, nicht außer Acht gelassen werden. Die Arbeit über die Geschichte der Immigration von Rio Grande do Sul wurde verknüpft mit dem familiären Ursprung jedes Kindes. Die Bevölkerung der geographischen Räume durch die ersten Einwohner, die Indigenen, und die verschiedenen Immigranten (Deutsche und Italiener) stand in enger Verbindung zur Bevölkerung des Stadtteils, des Viertels, das die Schüler bewohnten. So wurde ständig eine Verbindung zwischen der Gesellschaft und dem Leben der Kinder gesucht.

Da wir den Fokus unseres Unterrichts auf gesellschaftliche Fragen richteten, studierten wir auch den Feiertag 1. Mai – den Tag der Arbeit: nicht nur, weil die Arbeit der Männer und Frauen den sozialen Raum produziert, in dem wir leben, sondern auch, weil dieser Tag ein wichtiges Zeichen für den historischen Prozess

¹⁴⁰ Diese Arbeit wurde beim *III. Internationalen Seminar zur Umstrukturierung des Lehrplans: Neue kulturelle Landkarten, neue pädagogische Perspektiven* vorgestellt. SMED/Porto Alegre, Vgl. TITO 1996.

der Arbeit ist. Indem ich im Unterricht die Geschichte Chicagos vorlas, entnommen aus einer gewerkschaftlichen Zeitung, schaffte ich in den Kindern einen Zustand geistiger Wachheit, wodurch ich ein kleines Forschungsprojekt über das Thema einleitete, bei dem wir die verschiedenen Formen von Arbeit, Arbeitszeiten, Arbeiterrechten und Heimarbeit diskutierten. Nach vielen Debatten und Reflexionen erstellten wir Berichte über die Bedeutung der Arbeit für die einzelnen Schüler und deren Familien. In diesen Berichten stellten sie sich als Arbeiter vor, einige Mädchen beschrieben sich als Verantwortliche für den Haushalt, was auch als Arbeit verstanden wurde, oder sogar als Arbeiter mit unterschriebenem Vertrag (ähnlich wie einige ältere Kollegen, die bereits auf dem Arbeitsmarkt tätig waren). Im Folgenden einige dieser Produktionen:

ICH ALS ARBEITER

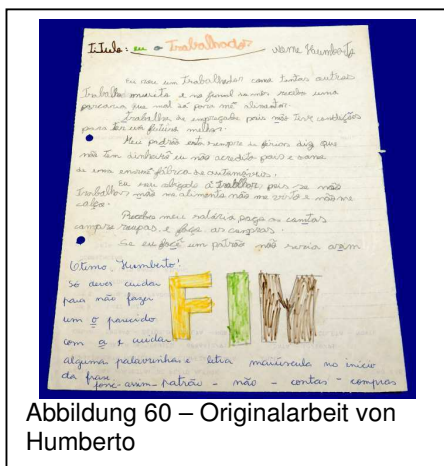


Abbildung 60 – Originalarbeit von Humberto

Ich bin ein Arbeiter wie viele andere.
 Ich arbeite viel und am Ende des Monats erhalte ich einen lächerlichen Betrag, der kaum reicht, um mich zu ernähren.
 Ich arbeite als Angestellter, denn ich hatte nicht die Voraussetzungen für eine bessere Zukunft.
 Mein Chef hat ständig Urlaub. Er sagt, er habe kein Geld.
 Ich glaube ihm nicht, denn er ist Besitzer einer riesigen Automobilfabrik.
 Ich bin gezwungen zu arbeiten, denn ohne Arbeit kann ich mir weder Nahrung noch Kleidung und Schuhe leisten.
 Ich erhalte meinen Lohn, bezahle die Rechnungen, kaufe Kleidung und kaufe Lebensmittel.
 Wenn ich selbst Chef wäre, wäre es nicht so.
 Humberto, 10 Jahre

BERICHT

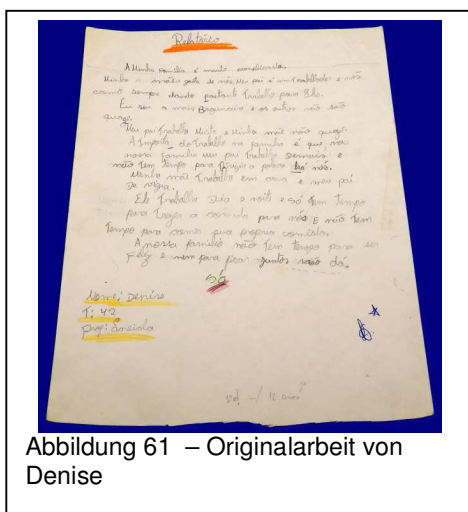


Abbildung 61 – Originalarbeit von Denise

Meine Familie ist sehr schwierig.
 Meinen Mutter mag uns. Mein Vater ist Arbeiter und er gab uns immer sehr viel Arbeit fuer die Mutter und den Vater.
 Ich selbst bin sehr unordentlich und die anderen nicht so sehr.
 Mein Vater arbeitet viel und meine Mutter nicht ganz so viel.
 Die Arbeit wirkt sich auf meine Familie insofern aus, als mein Vater so viel arbeitet, dass er keine Zeit hat, mit uns zu sprechen.
 Meine Mutter arbeitet zu Hause und mein Vater arbeitet als Wächter.
 Er arbeitet Tag und Nacht und hat nur Zeit, uns Essen zu bringen. Und er hat keine Zeit, sein eigenes Essen zu essen.
 Unsere Familie hat keine Zeit, um glücklich zu sein. Wir können keine Zeit zusammen verbringen.
 Denise, 12 Jahre

DIE BEDEUTUNG DER ARBEIT FÜR DIE FAMILIE

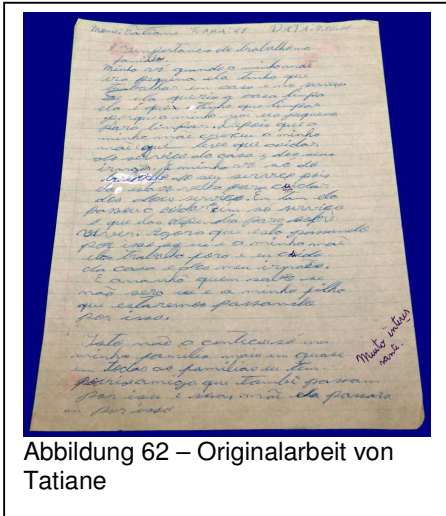


Abbildung 62 – Originalarbeit von Tatiane

Als meine Mutter klein war, musste meine Oma zu Hause und gleichzeitig als Dienstmädchen arbeiten.

Wenn sie das Haus sauber haben wollte, musste sie es putzen, denn meine Mutter war dafür zu klein.

Als meine Mutter älter wurde, musste sie ihr einen Job als Dienstmädchen abnehmen, denn meine Ome war zu alt, um sich um beide Jobs zu kümmern. Also machte meine Oma nur noch einen Job, den sie zum Überleben brauchte.

Jetzt machen ich und meine Mutter dasselbe durch. Sie arbeitet draußen und ich kümmere mich um das Haus und um meine Brüder.

Und morgen, wer weiß, vielleicht werde ich mit meiner Tochter dasselbe durchmachen.

Dies geschah nicht nur in meiner Familie, sondern in beinahe allen Familien. Ich habe viele Freundinnen, die es ebenfalls durchmachen und deren Mutter bereits dieselbe Erfahrung machten.

Tatiane, 15 Jahre¹⁴¹

All diese Reflexionen gehen von Lebensgeschichten aus und konzentrieren sich auf Arbeitsbeziehungen in unserer Gesellschaft, in der die Arbeiter viele Entbehrungen ertragen, auch die der Freizeit. Tatiana beschreibt, wie die Frau in diesem sozialen Kontext verstanden wird: Generation für Generation fällt ihr die Aufgabe zu, sich um das Haus und um die Kinder zu kümmern sowie gleichzeitig im Beruf zu arbeiten. Das weibliche Geschlecht hat in unserer Gesellschaft, die von Männern beherrscht wird, wenig Raum.

Später studierten wir die Geschichte von Rio Grande do Sul und die Geschichte jedes einzelnen Schülers und erarbeiteten Konzepte über die Organisation einer Gemeinde in ihren verschiedensten Aspekten: physisch, politisch, sozial. Je mehr wir die Arbeit entwickelten, desto besser planten wir einen Entwurf dafür, wie wir unsere Entdeckungen für die Organisation einer Stadt im Klassenzimmer¹⁴² nutzen konnten. Somit erhielten die Bewohner dieser Stadt – die Schüler – verschiedene Dokumente: Personalausweis, Wahlberechtigung,

¹⁴¹ Am Alter der Schüler lässt sich erkennen, dass bei zwei von ihnen eine Phasenverschiebung zwischen Alter und Schulbildung vorlag. Dies befähigt sie zu einem komplexeren Verständnis der Realität. Das vorgesehene Alter für diese Klasse liegt bei 10 Jahren.

¹⁴² Mein erster Kontakt mit dem Projekt, eine Stadt im Klassenzimmer zu planen, geschah durch meine eigene Tochter, Ana Karina, Schülerin der Lehrerin Lara Merg am Fachbereich für Anwendung/UFRGS, die dieses Projekt in einer 3. Klasse durchführte, die sie betreute. Durch die Beratung, die Professorinnen dieser Universität bei der Schule Army Silva tätigten, konnte ich meine Kenntnisse dieses Projektes vertiefen und es an meine Klassen anpassen.

Arbeitsgenehmigung, Führerschein. Jeder musste eine bestimmte Arbeit ausüben, ob als Busfahrer, Florist, Losverkäufer, Arzt, Kosmetiker oder Pharmazeut. „Ich erinnere mich an die vierte Klasse, an die Stunden im Sozialunterricht, die toll waren. Wir bauten so kleine Geschäfte. Ich erinnere mich daran, dass wir das Geld hatten, das wir selbst erfanden. Wir kauften Sachen. Jeder musste ein Geschäft selbst bauen“, erinnert sich **Fabiane**. Sie erinnerte sich nicht mehr daran, aber ich weiß noch, dass sie und **Aline** zusammen ein Floristikgeschäft aufmachten, das Bestellungen erhielt, um Blumen (echte Blumen, die sie an dem bestimmten Tag mitbrachten) an verschiedene Lehrerinnen der Schule auszuliefern; die Aktivität hatte damit die Grenzen des Klassenzimmers überwunden.

Das Projekt bezog auch Geschehnisse aus der brasilianischen Gesellschaft mit ein. Wir führten einen Plebiszit für die Wahl der Regierungsform durch: Parlamentarismus oder Präsidentialismus. Wir führten Präsidentschaftswahlen durch, auch Senatoren und Abgeordnete wurden gewählt, was ständig zu Studien und Debatten führte, um den Prozessen des wahren Lebens zu folgen.

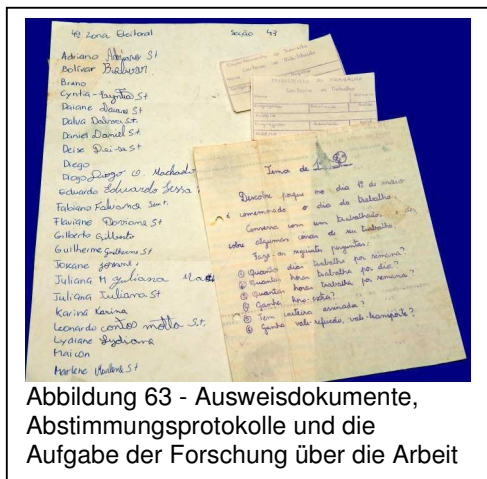


Abbildung 63 - Ausweisdokumente, Abstimmungsprotokolle und die Aufgabe der Forschung über die Arbeit

Da dieses Projekt in drei Klassen durchgeführt wurde, bestand die Möglichkeit, drei Städte und einen Staat einzuführen. Die Namenswahl für die Stadt brachte manchmal die sozialen Unterschiede der Kinder zu Tage: während eine Gruppe mit besseren Lebensbedingungen amerikanisierte Namen wählte (Los Angeles, Beverly Hills, New York), wollte ein anderer Schüler, Einwohner des Viertels Nossa Senhora das Graças, bekannt als Resvalo, dass die Stadt diesen Namen tragen sollte. Er warb für diesen Namen, betrieb Lobbyarbeit, und hatte dabei nicht das geringste Problem damit, sich mit seinem Wohnort zu identifizieren – ein recht armes Wohnviertel.

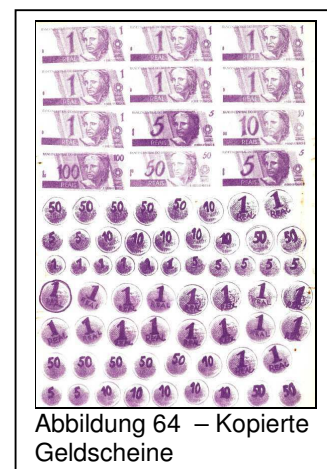


Abbildung 64 – Kopierte Geldscheine

Der physische Raum des Klassenzimmers wurde in Form von Straßen und Häuserblöcken geplant. Und ausgehend vom Verständnis, dass die Arbeit die Triebfeder der Gesellschaft ist, konnten wir auch nicht auf die Zirkulation von Geld verzichten, von dem die Einwohner Waren kauften und verkauften, also Arbeitskraft kauften und verkauften. Alle erhielten eine bestimmte Menge an kopiertem Geld¹⁴³, die einem Mindestlohn entsprach. So schufen wir eine Stadt im Klassenzimmer, bei der jede Gruppe eine Aufgabe ausübte, ihren Arbeitsplatz organisierte, kaufte und verkaufte und in der Stadt zirkulierte. Viele der Arbeitsorte verfügten über echte Produkte, wie die Bäckerei, die Schokoladenkuchen verkaufte, der Schönheitssalon, der Fingernägel bemalte und Haare wusch, der Zeitschriftenladen, das oben erwähnte Floristikgeschäft, das Blumen verkaufte, die aus Gärten in der Nähe der Schule gepflückt wurden, und der Club mit Musik. In der Stadt gab es sogar eine Geburt im Krankenhaus Parque Belém.



¹⁴³ Im ersten Jahr dieses Projektes kopierten wir das Geld in schwarz-weiß. Zweifelsohne machten einige Schüler Kopien von diesem Geld, was zu einer „Inflation“ in der Stadt führte. Im folgenden Jahr wurden farbige Geldscheine ausgegeben.

Aus dieser Aktivität entstanden viele andere, wie zum Beispiel eine Diskussion des Gewinns oder der Verluste ökonomischer Aktivität, sozialer und politischer Fragen wie der Präsenz von Polizisten und Dieben in der Stadt, Fragen bezüglich der Arbeit, wie die Rollen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Kurzum, Aktivitäten verschiedener Wissensgebiete wurden ermöglicht und dieses Projekt wurde zu einer Referenz für einige Kinder dieser Schule, die bereits zu Beginn des Schuljahrs fragten, ob es das Stadtprojekt geben würde, mit Geld und Arbeitsplätzen.

Wie man merkt, ermöglichten die vorgesehenen Aktivitäten, die Textproduktion in Form von Geschichten des Alltäglichen mit dem Ziel der Entwicklung der Mündlichkeit, Lesen und Schreiben sowie verschiedene Arbeiten aus dem Bereich der Sozialkunde umfassten, eine ständige Debatte zwischen schulischen Inhalten und dem Leben der Schüler, zwischen sozialer Realität und der Realität der Schüler, was den Schülern ein Verständnis der Welt um sie herum erleichterte.

Das Wissen wurde ausgehend von Räumen erarbeitet, die von den Kindern erlebt wurden, so dass sie sich selbst und die anderen darin lokalisieren und Referenzpunkte konstruieren konnten. Sie lernten, die Gesellschaft als Resultat der Interaktion von Menschen mit der Natur sowie den Einfluss der Arbeit auf die Gesellschaft zu begreifen. Anhand dieser Aktivitäten lässt sich feststellen, dass das Studium der Menschheitsgeschichte und der sozialen Beziehungen sowie der Beziehungen zwischen Mensch und Natur ein gemeinsames Handeln mit dem Ziel der Staatsbürgerlichkeit erfordert. Dadurch wird der Mensch als Subjekt seiner Geschichte gebildet. Das Studium der sozialen Gruppe, die dem Kind am nächsten steht – der Gruppe also, der es angehört – trägt dazu bei, dass es lernt sich selbst zu verorten und seine soziokulturelle Identität zu entwickeln.

Diese Berichte zeigen auf unterschiedliche Weise Aspekte des pädagogischen Handelns, die grundlegend bei der Organisation des Unterrichts nach Lernzyklen und des strukturierten Lehrplans ausgehend vom Themenkomplex waren. Die Kontexte des Klassenraums erkunden die dialogische Dimension des pädagogischen Aktes. Bei diesem Akt „werden die Schüler angeregt, stets Fragen zu stellen, in Frage zu stellen und zu zweifeln. Die durchgenommenen Konzepte werden nicht als reine und einfache Information präsentiert, sondern von historischen Prozessen, an deren verschiedene Personen beteiligt waren, begleitet, die deren

Entwicklung ermöglichen“ (PAIN 1993, S. 21). Sie berücksichtigen die Historizität des Menschen und lösen ein Überschreiten der *Zone der nächsten Entwicklung* aus, denn selbst wenn die Konzepte, die bei diesen Projekten beteiligt sind, nicht vollständig verstanden werden, kommt es gleichzeitig zum Erwerb von Instrumenten zum Denken, was eine Wissensvertiefung im Laufe des Prozesses ermöglicht (BARBOSA; MANGABEIRA 1982). Es sind Projekte, die die Verpflichtung der verschiedenen Fächer für das Lesen und Schreiben unterstreichen.

Lesen und Schreiben sind Aufgaben der Schule, die allen Fächern gestellt werden, da sie unverzichtbare Fähigkeiten für die Bildung darstellen. [...] Unterrichten bedeutet, dem Schüler die Bedingungen bereitzustellen, durch die er sich das Wissen aneignet, das historisch konstruiert ist, damit er als Produzent von Wissen Teil dieser Konstruktion wird. Unterrichten bedeutet, Lesen zu unterrichten, damit der Schüler zu dieser Aneignung befähigt wird, denn das angesammelte Wissen steht in Büchern, Zeitschriften, Zeitungen, Berichten und Archiven geschrieben. Unterrichten bedeutet, schreiben zu unterrichten, da die Reflexion über die Wissensproduktion in geschriebener Form zum Ausdruck kommt. (GUEDES; SOUZA 2000, S. 13)

Sie beruhen ebenfalls auf der Dialogizität, durch die wir uns entwickeln und die uns auf pädagogische Weise alphabetisiert.

Die verbale Entwicklung durch die Mündlichkeit ist grundlegend für den Erwerb des Schreibens. Die Alphabetisierung ist ein übergreifender Prozess des Wissenserwerbs. Der Text, ob mündlich oder schriftlich, ist immer interdisziplinär. Der Erwerb des Schreibens ist ein Prozess, bei dem die linguistische Form nicht von ihrer Bedeutung getrennt werden kann (MORAES, E. R. 1990, S. 50).

Die durchgeführten Unterrichtsprojekte stehen in direkter Verbindung zur Realität der Schüler, denn „das Lernen ist umso effizienter, je mehr es für den Schüler bedeutsam ist. Lernen ist ein Prozess, der sich nicht auf die Schule beschränkt, sondern das vorherige und parallele Wissen des Kindes miteinbezieht“ (MORAES, E. E. 1990, S. 49). Das Kind erlernt das Reale ausgehend von konkreten Formen, was einen Abstraktionsprozess einleitet, wie uns Vygotsky lehrt.

Von den Erinnerungen, die ich heute an meine Zeit als Lehrerin habe, sehe ich eine immer noch wie einen Film vor mir. Warum? Vielleicht durch den Kommentar eines achtjährigen Mädchens, der eine wichtige Reflexion meines pädagogischen **Wissens und Handelns** auslöste. Dieser pädagogische Moment geht auf die wahre Aufgabe der Schule zurück: **das Kontextualisierte zu dekontextualisieren**. Ein wahrhaftiger *insight*, den ich nun näher erläutere.

Karina hat's verstanden

Im Schuljahr 1989 wurden in einer 2. Klasse¹⁴⁴ Konzepte zur Multiplikation behandelt, die grundlegend für die Entwicklung vieler weiterer Rechenkonzepte waren. Die Multiplikationskonzepte der sukzessiven Addition gleicher Mengen und das kombinatorische Denken, bei dem überprüft wird, wie viele Möglichkeiten zur Bildung gleicher Zahlen aus zwei Mengen existieren, wurden mit verschiedenen konkreten Materialien in Problemsituationen entwickelt, die auf alltäglichen Erfahrungen beruhten, die im Dialog in der Gruppe bearbeitet wurden.

Im Laufe einer der Unterrichtsstunden sagte Karina, mit feuerroten Haaren und Sommersprossen im Gesicht, zu mir: „Wissen Sie, letztes Jahr in São Paulo, in der ersten Klasse, ließ unsere Lehrerin uns die ganze Multiplikations- und Divisionstabelle auswendig lernen. Ich konnte das gut, aber jetzt verstehe ich es auch...“

Karinas Reflexion betont die Bedeutung der pädagogischen Praxis für den Lehr- und Lernprozess. Wie bis hierher beschrieben sind die durchgeführten schulischen Aktivitäten insofern wichtig, als sie das Begreifen von Konzepten durch die Abstraktion einleiten.

Sofern man es aus Karinas Aussage schließen kann, steht die Arbeit, an die sie sich aus São Paulo erinnert, für eine Betonung des Auswendiglernens und nicht des Verstehens des zugrundeliegenden Konzeptes. Das Auswendiglernen von grundlegenden Fakten der Operation und die mechanische Durchführung der Multiplikation bringen viele Unsicherheiten mit sich, wie die Ungewissheit bei Problemsituationen, in denen man sich entscheiden muss, welche Rechenoperation durchgeführt werden muss.

Laut Vygotskij (1989b, S. 72)

zeigt die praktische Erfahrung ebenfalls, dass das direkte Unterrichten von Konzepten undmöglich und fruchtlos ist. Ein Lehrer, der dies versucht, erhält meist kein Ergebnis außer das Rezitieren leerer Worte durch das Kind – eine Kenntnis der korrespondierenden Konzepte, die jedoch tatsächlich ein Vakuum verbirgt.

Eine kohärente pädagogische Praxis lässt nicht außer Acht, dass „das schulische Lernen nie bei Null anfängt“ (VIGOTSKII 1988, S. 109). Wenn das Kind in der Schule beginnt, Mathematik zu lernen, betritt es keine ihm völlig unbekannt Welt. Es hat vorher bereits viele konkrete Problemsituationen der verschiedenen

¹⁴⁴ Dies Klasse entspricht dem dritten Jahr des ersten Zyklus.

Rechenoperationen wie der Division und der Addition erlebt – auf komplexe und einfache Weise, die zur Abstraktion dieser Konzepte beitragen werden.

Die Diversität der pädagogischen Projekte im Klassenzimmer, die Anerkennung des kontextualisierten Wissens der Schüler, der Gebrauch von konkreten Situationen, die die Schüler kennen, bei der Problematisierung von Konzepten und die Kenntnis des Prozesses, den das Kind geistig durchläuft, sind von grundlegender Bedeutung für das pädagogische Handeln.

Das Erzielen des korrekten Ergebnisses bedeutet nicht immer eine erfolgreich durchgeführte Operation. Das richtige Ergebnis kann lediglich eine mechanische Antwort bedeuten, eine Strategie, die Karina bei den Multiplikationsaufgaben in ihrer Schule in São Paulo anwandte. Es ist wichtig, dass der Lehrer, der das behandelte Konzept kennt, den Prozess versteht, den das Kind gebraucht, um zu den Antworten zu gelangen. Auf diese Weise kann er eingreifen, Anreize geben, das Kind anregen oder unterstützen, wenn es Schwierigkeiten bei einem bestimmten Punkt des Prozesses aufweist, was es möglich macht, mit Konzepten zu arbeiten, die noch nicht gefestigt sind. Darüber hinaus wird er seinen Unterricht so planen, dass es zu einem Dialog zwischen allen kommt, denn die Antworten werden in der Interaktion gefunden.

Wie Karina berichtet, präsentieren viele Schulen anstelle der Beachtung und der Begleitung des mentalen Prozess der Kinder bei der Abstraktion von Konzepten ein Wissen, das bereits dekontextualisiert ist, das bereits abstrahiert ist und das man verstehen muss. Dies führt kaum zu Lernerfolg.

Vygotsky konzentriert sich auf den Übergang zwischen konkreten und abstrakten Konzepten, beim Vergleich zwischen komplexen und wahrhaftigen Konzepten ebenso wie bei der Gegenüberstellung zwischen konkreten und wissenschaftlichen Konzepten. Dabei hebt er die Veränderung hervor, die sich von der größeren Verwicklung in konkrete Situationen, ausgehend von praktischen Aktivitäten und persönlicher Erfahrung, hin zu einem höheren Grad der Verallgemeinerung und Abstraktion entwickelt, bei dem die Bedeutung von gemeinsamen und organisierten Wissenssystemen vorherrscht. (OLIVEIRA 2005, S. 68)

Bei dieser Transformation besteht die explizite Aufgabe der Schule darin, die Entrückung des Subjektes von seiner praktischen und unmittelbaren Realität, von seiner persönlichen Erfahrung und erlebten Situationen, die daher **kontextualisiert** sind, hin zu einer Arbeit mit abstrakten Konzepten zu fördern; einer Arbeit mit Wissen, das sich nicht auf direkte sinnliche und direkt erfahrene Situationen jedes Subjektes bezieht, sondern auf das organisierte, systematisierte Wissenssystem der

Menschheit, wodurch Abstraktionen und Verallgemeinerungen ausgelöst werden. Es kommt also zu einer Herausbildung von **dekontextualisiertem** Wissen.

Indem die Schule das **Kontextualisierte dekontextualisiert**, hilft sie Karina dabei, über reines Auswendiglernen hinauszugehen. Dies führt zur Produktion von Wissen, dem epistemologischen Unterschied zwischen dem Verstehen des Konzeptes der Multiplikation und dem Auswendiglernen des Einmaleins.

4.4. Leistungsbeurteilung

In der *Schule von Porto Alegre*, einem Ort der Wissenskonstruktion, der Staatsbürgerlichkeit durch die partizipative Demokratie und der Autonomie des Subjekts, vollziehen sich die Prozesse der Leistungsbeurteilung auf mehreren Ebenen und mit verschiedenen Zielsetzungen, die voneinander untrennbar sind und sich im ständigen Austausch untereinander befinden. Neben der Beurteilung des Lernens von Kindern und Jugendlichen ist die Bewertung der Schuldynamik, geleitet von einem kollektiven politisch-pädagogischem Projekt, ebenso wie die des Schulsystems, im vorliegenden Falle des städtischen Unterrichtsnetzes, notwendig. Die Beurteilung dieser Prozesse „sollte nicht der Verantwortung nur einer Person zufallen – sie liegt in der Verantwortung sowohl des Kollektivs als auch jedes Einzelnen“ (FERNANDES; FREITAS 2006, S. 18).

Aus dieser Arbeit geht hervor, dass die Schule und das städtische Unterrichtssystem ständig auf die Probe gestellt wurden, sowohl von Seiten aller Schulsegmente als auch der Gemeinde. Es ist unbestreitbar, dass dieser systematische Prozess des Hinterfragens und Evaluierens das Bildungsprojekt der Stadt vorangebracht hat. Hier soll nun der Beurteilungsprozess des Lernens der Schüler der Schule Aramy Silva auf detailliertere Weise analysiert werden, wobei auch die Interrelationen zu den anderen Evaluationsebenen nicht außer Acht gelassen werden sollen.

Im Einklang mit der demokratischen Schule, die das Bewusstsein für gesellschaftliche und kulturelle Unterschiede fördert, ist die Leistungsbeurteilung fester Bestandteil des pädagogischen Prozesses, gemeinsam mit der pädagogischen Praxis, ihrem Lehrplan und ihrer Methodologie. Die Leistungsbeurteilung ist ein dynamischer, kontinuierlicher und systematischer Prozess, der den Lernfortschritt

der Schüler und die Unterrichtsprozesse der Lehrer betrachtet und daher eine Problematisierung oder Hinterfragung in ständiger Reflexion über die Praxis darstellt. Dadurch wird sie emanzipatorisch: sie zielt auf einen ständigen Fortschritt der Schüler durch Überwindung ihrer Schwierigkeiten durch neue Kenntnisse ab. Sie hat die Zielsetzung, sowohl den Lernprozess zu begleiten, um ihn neu zu orientieren, als auch das Endresultat anzuerkennen. Ihre emanzipatorische Dimension ergibt sich aus dem kritischen Bewusstsein der Situation und aus dem Vorschlagen von Lösungsalternativen, wodurch sie für alle Teilnehmer der Leistungsbeurteilung zu einem wichtigen Faktor für Veränderung (SAUL 1988) wird.

Wenn wir verstehen, dass die Schüler auf unterschiedliche Weise und in einem Tempo lernen, das nicht immer für alle homogen ist, ausgehend von persönlichen Erlebnissen und vorherigen Erfahrungen, und wenn wir zudem verstehen, dass die Rolle der Schule darin bestehen sollte, die Schüler miteinzubeziehen, Wachstum zu fördern, Möglichkeiten zu entwickeln, damit die Subjekte für ihr Leben lernen, Erfahrungen zu sozialisieren, Kultur zu verbreiten und neu zu gestalten, sollten wir die Leistungsbeurteilung als diese Prinzipien fördernd verstehen. Daher sollte ihre Rolle nicht darin bestehen, die Schüler zu klassifizieren und auszuwählen, sondern darin, Lehrern und Schülern dabei behilflich zu sein, auf organisiertere Weise ihre Prozesse des Unterrichtens und Lernens zu begreifen. (FERNANDES; FREITAS 2006, S. 21)

Eine solche Bewertungsperspektive macht das Projekt einer demokratischeren Schule aus, die sich des Prinzips bewusst ist, dass alle Menschen fähig sind, zu lernen. Die pädagogischen Aktionen, die Unterrichtsstrategien und das Wissen sollten ausgehend von den unbegrenzten Möglichkeiten der Umsetzung des Lernens auf Seiten der Kinder und Jugendlichen geplant werden. Daher handelt es sich um eine Konzeption der Leistungsbeurteilung, „die von der Logik der Inklusion, des Dialogs, der Entwicklung von Autonomie, der Vermittlung, der Partizipation und der Entwicklung von Verantwortung für die Gemeinschaft geprägt ist“ (FERNANDES; FREITAS 2006, S. 20).

Diese neue Ethik deutet auf ein Verständnis der Leistungsbeurteilung als eine kontextualisierte Aktion im Schulalltag hin, die in ihrer Gesamtheit problematisiert werden sollte und durch die „effektive Partizipation aller Segmente an den schulischen Aktivitäten einen dynamischen Dialog herstellen sollte [...]“. Sie sollte sich über die Organisation des schulischen Arbeitens, die Herausbildung der kollektiven Identitäten und einer sozialen Ethik erstrecken“ (SMED 1999, S. 28-29).

Als häufig studiertes Objekt im Bereich der Erziehung und Bildung und einer der wichtigsten Aspekte des Lehr- und Lernprozesses war die

Leistungsbeurteilung in der Schule Aramy Silva Ziel einer der fruchtbarsten Debatten, die in den ersten Jahren des Zeitausschnitts dieser Forschung geführt wurden – sogar noch vor dem Projekt der *Schule des Citoyen*. Die neue Praxis implizierte die Durchführung einer kohärenten Leistungsbeurteilung, denn es existiert keine Praxis ohne Evaluation. „Die Praxis benötigt die Evaluation wie der Fisch das Wasser oder die Feldarbeit den Regen“, wie Paulo Freire feststellt (1997).

Während der Jahre 1991 und 1992, als wir uns auf den Beurteilungsprozess des Lernens konzentrierten, verfügten wir über die beratende Unterstützung der Professorin Jussara Hoffmann (FACED/UFRGS), und nach vielen Debatten wandten wir neue Bewertungskriterien an, die mit der Praxis, die wir im Klassenraum entwickelten, besser übereinstimmten. In anderen Worten: diese Kriterien passten besser zur Schule, der wir ein völlig neues Gesicht gaben. Wir suchten nach pädagogischen Alternativen, um mit der Diversität umzugehen und die hohen Indizes des Schulabbruchs und der Jahrgangswiederholung von Kindern und Jugendlichen der Elementarbildung zu senken. Es ging darum,

pädagogische Alternativen zu finden, um mit den Unterschieden der Schülen auf solche Weise umzugehen, dass diese als positiv und nützlich angesehen wurden, nicht als negativ. Das Recht auf öffentliche Schulbildung wurde dadurch zu einem sozialen Privileg jedes Bürgers, so dass die Schule zu einem Raum der Gleichheit im Sinne eines besseren Lernens für alle wurde. (HOFFMANN 2000, S. 6)

Fünf Jahre später diente diese Erfahrung als Grundlage für die Veränderungen, die sich in der Schule abspielten. Die Schule wurde nach Zyklen organisiert. „Millionen Dinge geschahen zur selben Zeit: Treffen von Lehrern, Eltern, der Schulleitung, Umstrukturierung der Stundenpläne, Konstruktionen des Themenkomplexes und natürlich die Vorbereitung für den Klassenrat [zur Leistungsbeurteilung]“ (PEREIRA 1998, S. 73).

1997 entschieden wir uns für den Unterricht nach Bildungszyklen; wir schufen die Zyklen I und II (Vorschule bis zur fünften Klasse) und behielten für ein Jahr die drei letzten Jahrgänge des Unterrichts nach Jahrgangsklassen (sechste bis achte Klasse), was zu einer enormen Bewegung in der Schule zu den Zeitpunkten der Leistungsbewertung führte. Trotz dieses Wandels führten wir die Umformulierungen des Bewertungsprozesses fort, der mit dem Referenzdokument der Schule des Citoyen¹⁴⁵ (SMED 1996b) radikalere Möglichkeiten zum Wandel

¹⁴⁵ Das Referenzdokument der Schule des Citoyen ist die Schulordnung der ersten Schule, die nach Bildungszyklen organisiert wurde, der EMEF Monte Cristo, die später zur Schulordnung aller

erhielt, wie das automatische Progressionssystem,

[...] das die Kinder mit ihren unterschiedlichen Lernrhythmen und -strategien respektiert und vom Pädagogen eine kontinuierliche sowie häufigere Untersuchung des Prozesses verlangt, den seine Schüler durchleben, damit er offen sein kann für alle Möglichkeiten der Intervention, der intellektuellen Herausforderung und Motivation, stets mit dem Hauptziel, den Lernverlauf zu optimieren. (SMED 1996b, S. 7)

Seit den ersten in der Schule durchgeführten Untersuchungen der Leistungsbeurteilung zeigte der Bewertungsprozess einige Fortschritte. Die Lehrer der ersten Schuljahre sahen in den Unterrichtsaufgaben bereits einen Wegweiser der pädagogischen Praxis, die das Lernen ermöglicht. Durch einige Fortschritte führten die Lehrer der Abschlussjahrgänge mehr Prüfungen und Tests im Laufe des Bimesters durch, was die Möglichkeit eröffnete, misslungene Aufgaben zu wiederholen und somit den Schülern mehr Chancen bot. Dadurch sammelten die Lehrer auch mehr Informationen über den Lernfortschritt der Schüler. Die Überwindung der Aufgabenzuweisung der traditionellen Leistungsbeurteilung jedoch, „bei der Tests und Aufgaben der Schüler lediglich durchgeführt werden, um korrigiert, registriert und archiviert zu werden“ (HOFFMANN 2000, S. 7), wurde erst durch den Unterricht nach Bildungszyklen vollständig in die Tat umgesetzt. Bei dem Bewertungsprozess, der auf der emanzipatorischen Mediation beruhte,

[...] sind diese Tests und viele andere Manifestationen der Schüler Daten, die von den Lehrern registriert und interpretiert werden, damit diese pädagogische Entscheidungen treffen können, die für die Bedürfnisse und Möglichkeiten des jeweiligen Schülers angesichts seiner Ideen und des entwickelten Wissens angemessen sind. (Hoffmann 2000, S. 7)

Die Qualität, die wir für den Bewertungsprozess suchten, lag nicht in „seiner Fähigkeit, die besten und die schlechtesten Kenntnisse, Prozesse, Resultate oder Personen festzustellen, sondern in seiner Fähigkeit, ein Hinterfragen zu ermöglichen und Reflexionen auszulösen, in Abstimmung mit einer ständigen Anwendung des Wissens und des Problemlösens“ (ESTEBAN 2000, S. 8).

Dieser reflexive Prozess bezüglich der Beurteilung des Lernens erfolgte, neben anderen schulischen Räumen, vor allem bei den Sitzungen der Klassenräte: Treffen im zweimonatigen, dreimonatigen oder halbjährigen Rhythmus, je nach Organisation der Schule, bei denen die Lehrer, Supervisoren, Berater, die Schulleitung und die Schüler (im partizipativen Falle) über das Lernen der Schüler

städtischen Schulen wurde, die sich für dieses Unterrichtssystem entschieden.

diskutieren. Traditionell liegt der Schwerpunkt bei diesen Treffen auf dem Lehrer, auf der Note der einen oder anderen Aufgabe und auf der Beurteilung des Verhaltens der Schüler. Unterdessen wird dem Klassenrat eine neue Bedeutung zugewiesen, die über die reine Feststellung hinausgeht, ob der Schüler die Versetzung schafft oder nicht (eine Entscheidung des letzten Klassenrats des Jahres, im Falle der Schule nach Jahrgangsklassen): vielmehr geht es darum, die Fortschritte und Schwierigkeiten der Schüler und der Klassen als Ganzes zu diskutieren sowie gemeinsam Strategien zur Umformulierung schulischer Praktiken zur Überwindung dieser Schwierigkeiten zu entwerfen. Die tatsächliche Qualität der Leistungsbeurteilung

[...] liegt nicht in der Möglichkeit, dass alle über ähnliche Wege zum selben Ziel gelangen, sondern in der Möglichkeit, die unterschiedlichen Kenntnisse, Erfahrungen, Ansichten, Wege, Prozesse, Vorgänge und Resultate in Dialog und Konfrontation zueinander zu setzen. Ihre Qualität liegt in der Anerkennung der Heterogenität als Wert und Struktur, die die Konfiguration von Alternativen ermöglicht – und nicht als etwas, das überwunden werden muss, um eine Homogenität zu erreichen, die immer reduzierend und diskriminierend ist. (ESTEBAN 2000, S. 8)

Claire Sant'Ana Pereira, Beraterin der Schule Aramy Silva, schreibt in ihrem Artikel *Reorganizando uma prática* (1998):

Letztendlich jedoch sind die Leistungsbeurteilung und der Klassenrat keine Neuheiten für die Lehrer, Berater, Supervisoren und Schulleiter, warum also diese anxiogene Situation? Was hat sich denn verändert?

Vieles hat sich verändert, besonders unsere Haltung gegenüber dem Thema Leistungsbeurteilung. Im Projekt der Bildungszyklen existiert die Jahrgangswiederholung nicht; die Bewertung ist eine Aufgabe, die über die individuelle Sicht hinausgeht und sich auf das Kollektiv überträgt, das mit dem Schüler handelt. Dies erfordert Kenntnisse des Lernprozesses des Schülers, die seine Beurteilung und die Beschreibung seiner Bedürfnisse und Phasenverschiebungen ermöglichen, damit man in diese Prozesse eingreifen kann. (PEREIRA 1998, S. 73)

Als Alternative, um die autoritäre Praxis zurückzulassen, die gänzlich auf den Lehrer ausgerichtet war, öffnete sich der Klassenrat für andere Akteure, besonders für die Teilnahme der Schüler. Somit ermöglichten die Bewertung und der partizipative Klassenrat die Verbindung der verschiedenen Segmente der Schule um den Lehr- und Lernprozess herum, der die zentrale Achse der schulischen Arbeit darstellt. „Eltern, Schüler und Angestellte gewinnen Raum im Bewertungsprozess, wobei jeder auf seine Weise und durch sein Verständnis zur Diskussion beiträgt“ (PEREIRA 1998, S. 73).

Indem der Klassenrat die wichtigsten Protagonisten des Klassenraums – Schüler und Lehrer – zusammen brachte, förderte er den Dialog, die Partizipation, die Machtteilung des bewertenden Aktes, die kollektive Konstruktion und das Verständnis der Bewertung als Prozess. Er zielt auf neue Formulierungen der Praxis ab.

Durch die Partizipation der Schüler wurden die Klassenräte zu einem bedeutsamen Raum für deren Manifestationen in Bezug auf den Unterricht, auf die Haltungen der Lehrer und auf das Lernen.

Wir nahmen gemeinsam mit den Lehrern teil, sie sprachen von unseren Schwierigkeiten und wir sprachen davon, was besser sein könnte, damit wir lernen. Ich meldete mich zum rechten Zeitpunkt zu Wort: „Das könnt ihr mit mir nicht machen.“ Sie beschwerten sich über uns. Ich beschwerte mich, wenn sie schrien. Ich mag es nicht, ich mag es nicht, wenn sie mich anschreien. Ich hatte schon eine turbulente Familie mit zehn Personen, niemand sprach bei uns zu Hause leise. Also war [der Unterricht] wunderbar, wenn es leise war; es nervte mich, wenn sie schrien. (**Elisângela**)

Für **Aline** war das Treffen mit Lehrern und Schülern ein Moment des Austausches von Vorschlägen und Ratschlägen. „Wir nahmen am Klassenrat teil [...]. Sie sagten, worin wir schlecht waren und worin die Klasse sich verbessern musste.“ Selbst bei diesem kollektiven Moment war es normal, sich auf einen bestimmten Schüler zu beziehen. „Jener Schüler... Ihr könnt das nicht machen, ich finde das nicht richtig. Es war ziemlich gut, wir beteiligten uns. Früher beteiligten sich die Schüler mehr als heute“ (**Aline**).

Bei all den Veränderungen, die nach und nach umgesetzt wurden, ermöglichte der einfache Wechsel auf diversifizierte evaluative Instrumente, die über die traditionellen Prüfungen und Tests hinausgingen, eine Erfahrung, die entscheidend von der Tradition abwich. Der Lehrer beschränkte sich nicht mehr auf eine einzige Form der Bewertung, sondern erweiterte sein Repertoire. Musik, Theater, Informatik und Forschung wurden von den Schülern sehr positiv angenommen. Viele Arbeiten wurden in der Gruppe durchgeführt.

Das Mittel der Prüfung war bei den neuen Bewertungsvorgängen des qualitativen Ansatzes nicht mehr vorherrschend und verlor so seinen Schrecken für die Schüler, wie **Juliana** berichtet: „Es zählt nicht nur die Prüfung. [Der neue Prozess] bewertet wirklich das, was wir wissen, denn ich schneide zum Beispiel bei Prüfungen nicht gut ab. Ich werde bleich, mir wird schlecht.“ Somit schafften wir die ungerechte Möglichkeit ab, die Schüler durch eine einzige Prüfung, die in der Woche

oder sogar am Tag vor dem Klassenrat durchgeführt wird, zu bewerten. Die Aufgaben sollten systematisch sein, wie **Juliana** selbst vorschlägt: „Die Schule musste mehr damit arbeiten, ob die Lehrerin die Arbeit die gesamte Woche erklärt, ob sie jenes verstand und bereits eine Prüfung, einen kleinen Test durchführt. So kommt es nicht dazu, verschiedene Materialien anzusammeln“ (**Juliana**).

In diesem Kontext, in dem es keine Noten mehr gab, wurde das Dossier, das sich aus verschiedenen schriftlichen Beurteilungen und Unterrichtsarbeiten zusammensetzte, zu dem Dokument, in dem die Beurteilung des Schülers festgehalten wurde.

Die Entwicklung des Dossiers vom Lehrerkollegium war komplex und erfolgte schrittweise. Nach und nach wurden Konzeptionen und Praktiken zur Diskussion gestellt, obwohl der Großteil der Gruppe bereits seit geraumer Zeit sein pädagogisches Handeln und seine Bewertungsmethoden veränderte. Diese neue Bewertungsform war naturgemäß kollektiv. Das *gemeinsame Nachdenken* führte zur Darlegung, zur Verunsicherung und zum Konflikt. Andererseits führte es auch zu einem Lernprozess auf Seiten der Pädagogen und zur Überwindung ihrer Schwierigkeiten.

Der Beurteilungsprozess und die erste Aushändigung der Dossiers an die Eltern im Mai 1997 waren eine große Herausforderung für die Schule. Ein Teil der Schulleitung war recht besorgt und die Gruppe der Fachlehrer war mit der Ausarbeitung der schriftlichen Beurteilung der Schüler beschäftigt, was für sie etwas völlig Neues war¹⁴⁶. Nach diesem Moment stellten wir uns bei einem Treffen der Leitungsgruppe die unten stehenden Fragen zur Reflexion. Später präsentierten wir der Lehrerguppe unsere Zweifel und hörten uns die Bedenken der Lehrer an; im Laufe der folgenden Trimester fanden wir passende Antworten.

Städtische Schule Aramy Silva. Entwicklung des Dossiers – Team – Reflexionen.

1. Auf welche Weise können die Lehrer die Entwicklung der Schüler registrieren?
2. Welche Ziele sollen im nächsten Rat bewertet werden?
3. In welcher Form können wir die schriftliche Beurteilung der Schüler entwickeln, um unsere erste Erfahrung zu übertreffen?
4. Wie kann eine Selbstbeurteilung stattfinden?

¹⁴⁶ Merkwürdigerweise blieben einige der Mitglieder der Gruppe der Schulleitung, der Betreuer und Supervisoren während der Woche der Klassenräte der Zyklusklassen, insbesondere des dritten Jahres des zweiten Zyklus (230, Klassen der Fachlehrer) der Schule mit Krankmeldung fern. Die Vizedirektorin Marília Martins und ich übernahmen gemeinsam mit den Lehrern die Räte, die Ausarbeitung der schriftlichen Beurteilungen der Schüler und die Organisation der Dossiers.

5. Welche und wie viele Produktionen sollen für das Dossier gesammelt werden?
6. In welcher Form werden wir uns organisieren, um diese Dokumente zu archivieren?
Juni 1997.

Das Dossier der Schüler der Schule Aramy Silva setzte sich aus Dokumenten zusammen, die zu verschiedenen pädagogischen Momenten erarbeitet wurden. Unter anderem:

(1) Vor den Klassenratssitzungen:

* Selbstbeurteilung – Eine Aufgabe für die Klassen des zweiten und dritten Jahres des II. Zyklus und alle Klassen des dritten Zyklus, die von der Referenzlehrerin oder dem Ratslehrer koordiniert wird. Jeder Schüler schreibt über sich – über interpersonale Beziehungen und Lernen. Seltsamer und nachgewiesener Weise sind die Kinder und Jugendlichen sehr selbstkritisch und erwarten Bestrafungen.

* Beurteilung der Klasse durch die Gesamtheit der Schüler der Klasse¹⁴⁷ - eine Aufgabe, die von der Referenzlehrerin oder dem Ratslehrer gemeinsam mit dem Dienst für Pädagogische Beratung (SOE) und dem Dienst für Pädagogische Supervision (SSE) durchgeführt wurde. Als eine kollektive Selbstbeurteilung reflektiert sie die interpersonalen Beziehungen, die Lernprozesse, die Schwierigkeiten jeder Klasse und die allgemeinen Probleme der Schule.

Schriftliche Beurteilung der Klasse 101 durch die Gesamtheit der Schüler – 3. Trimester.

Die Klasse respektierte die Lehrerin Maristela, aber mit den anderen Lehrerinnen sind wir nicht befreundet, nur mit einigen.

Wir lernten viel: Lesen, Schreiben, Dinge, die wir zuvor nicht wussten, kleine Geschichten, Kunstunterricht, Sportunterricht, und einige lernten ihren Namen zu schreiben, denn das konnten sie ebenfalls noch nicht.

Was wir an der Schule am meisten mochten, war die Abstimmung bei der Wahl der Direktorinnen Eneida und Cristina.

Wir mochten die Feste, das Jubiläum der Schule und die Sportwettkämpfe. Die Ausflüge waren sehr gut. Der Besuch des Zirkus und des Theaters von SESI ebenso.

Es gefiel uns nicht, nur so wenige Stunden Sportunterricht zu haben, denn die Lehrerin war beurlaubt. Vorschläge für 99: überdachte Sporthalle, Tanzstunden, Capoeira-Unterricht, einen Schulhof, der genauso ist wie der von JI.

Nachricht an die Lehrer: Einen Kuss, eine Umarmung und frohe Weihnachten!

¹⁴⁷ Bei der Auswahl des Materials, das diese Art des Berichts darstellt, dachte ich zunächst daran, lediglich Ausschnitte zu verwenden, diese Aufgabe stellte sich jedoch als sehr schwierig dar. Die ausgewählten schriftlichen Beurteilungen stammen aus verschiedenen Zyklenjahren und beinhalten sehr interessante Bemerkungen.

Schriftliche Beurteilung der Klasse 222 durch die Gesamtheit der Schüler – 3. Trimester.

Die Schüler der Klasse 222 lernten in diesem über sehr viele Dinge: die Natur zu achten, Mülltrennung, die Sorge um den Wassergraben, verschiedene römische Nummern, Rechnungen mit zwei Nummern, der menschliche Körper, die Atmung, der Blutkreislauf, das Zeitalter der Dinosaurier, was Flachland und was Hochland ist, die Geschichte der Bevölkerung von Rio Grande do Sul, wie Flüsse entstehen, Lärmbelästigung. Sie lernten auch, wie man sich in der Klasse organisiert und machten ein Buch über das Viertel.

Was sie an der Schule am meisten mochten, waren die Lehrerinnen und die Schulleitung, wie diese sie behandeln und wie sie Spiele lernen, und die Angestellten. Die Sauberkeit der Toiletten kann noch verbessert werden, ebenso sollten die Aufsichtspersonen in der Pause sich besser um die Schüler kümmern. Schlösser sollten gewechselt, Trinkwasserhähne und Mülleimer sollten auf dem Schulhof aufgestellt werden, die Klassen sollten sich organisieren und die Arbeiten nicht ruinieren, Spitznamen sollten abgeschafft werden.

Für das kommende Jahr wünschen sie sich, dieselbe Lehrerin zu erhalten oder eine, die so wie sie ist, eine Lehrerin, die unterrichtet, egal wie sie qualifiziert ist, und einen Lehrer, der einen festen Zeitraum einplant, um sie in den Informatikraum zu bringen.

Schriftliche Beurteilung der Klasse 232 durch die Gesamtheit der Schüler – 2. Trimester.

Die Klasse 232 hatte in diesem Semester das Studium folgender Themen als Schwerpunkt: Bruchrechnung, Potenzieren, Wurzelbildung, Quadratwurzel, Sonnensystem, die Länder des Mercosul und Zeichensetzung. Sie zeigte noch einige Schwierigkeiten beim Lernen des Einmaleins und der Bruchrechnung.

1) Die Klasse verbesserte sich im vergangenen Trimester erheblich, die Mädchen und Jungen spielen bereits gemeinsam, die Schülergruppe beginnt, alle Möglichkeiten des Unterrichts auszuschöpfen, sie sind immer mit den Aufgaben beschäftigt. Einigen Schülern gelingt es noch nicht, sich zu organisieren, um die Aufgaben zu erledigen; sie stören den Unterricht.

2) Die Schüler mögen all ihre Lehrer sehr. Sie berichten, dass die Lehrer aufmerksam sind, Fachinhalte gut erklären und den Schülern viel helfen.

3) Es gelingt der Klasse, die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit einzureichen und sie sorgfältig und vollständig durchzuführen.

4) Es gelingt der Klasse bereits, beim Stundenwechsel in der Klasse zu bleiben und nicht ständig zu bitten, auf Toilette gehen zu dürfen. Sie verpflichten sich, auf die Ventilatoren im Klassenzimmer zu achten. Es herrschen immer noch eine große Schwierigkeit in den Momenten, wenn der Vertreter der Klasse mit den Schülern spricht.

Nachrichten an die Schule: Wir würden gerne einen Ausflug machen; die Toiletten sollen sauberer sein; jemand soll sich darum kümmern, dass die Schüler auf den Toiletten und auf dem Volleyballplatz nicht rauchen; Beim Sportunterricht soll ein Angestellter die Toiletten aufschließen; Frühstück soll in die Pausenzeit verlegt werden, da die Schüler zur Mitte des Morgens hungrig werden; die Anzahl der Streitfälle in der Pause soll verringert werden; ein Angestellter soll sich darum kümmern, dass die älteren Schüler in den Toiletten nicht mit Wasser spritzen; Musik soll in den Pausen wieder laufen; es soll darauf geachtet werden, dass Personen, die die Nebengebäude der Schule nutzen, die Räume sauber zurücklassen; es soll darauf geachtet werden, dass die Schüler des Nachmittagsturnus die Räume nicht verschmutzen; die Angestellten sollen die Räume in der Mittagspause schließen, damit die Schüler nicht die Klassen und Ventilatoren beschädigen; wir hätten gern Unterricht im Labor und mehr Informatikunterricht.

Schriftliche Beurteilung der Klasse 233 durch die Gesamtheit der Schüler – 2. Trimester

Die Klasse 233 hält fest, dass es zu einer Verbesserung des Verhältnisses zwischen der Schülergruppe und den Lehrern und Angestellten kam. Sie sind organisierter und spielen nicht mehr so viel, und es gelingt ihnen, sich weniger zum Unterricht zu verspäten.

In den Pausen haben sie Schwierigkeiten, in der Klasse zu bleiben, einige laufen in der Klasse umher und andere spielen Kreisel. In der Klasse wird viel geredet, besonders während des Mathematikunterrichts, was zur Verzögerung der Gruppenarbeit bis zu dem Moment führte, in dem die Klasse sich besser organisiert. In Portugiesisch arbeiten sie weiterhin in der Gruppe, damit es zum Austausch kommt.

Als wichtigste Lerninhalte heben sie hervor: Bruchrechnung, Kochrezepte, freies Malen (Kunst), die Geschichte von Evita Perón (Spanisch), Fußball, Tanzunterricht, Jazz (Sportunterricht), Ende der Welt, Sonnensystem (CSHC), Debatten über verschiedene Texte. Als wichtige Ereignisse in der Schule in diesem Trimester wurde hervorgehoben: der Wettkampf in der *Direkten Demokratie über den Haushalt*.

Als Nachricht an die Schule sagt die Klasse: „**Die Schule ist super, sie hat alles, was die Schüler brauchen. Es ist eine Schule der Zukunft.**“ Sie erinnern sich daran, dass es im Klassenzimmer wichtig ist, um Erlaubnis zu fragen, um Materialien von Klassenkameraden zu verwenden, und dass man Respekt für Unterschiede haben muss; rassistische oder beleidigende Witze und Sprüche sollen vermieden werden.

Schriftliche Beurteilung der Klasse 321 durch die Gesamtheit der Schüler – 2. Trimester. 99

Ratslehrerin Terezinha.

Wir von der Klasse 321 verstehen uns gut untereinander und mit den Lehrern und Angestellten. Wir erachten den Unterricht in den Fächern Mathematik, Portugiesisch, Philosophie und Sport als wichtig, da wir das Gefühl haben, er wird uns im Leben helfen.

Am schwierigsten war es, Mathematik zu lernen: die Zahl Pi und Kreisumfang. Die Klasse empfindet sich als normal bei der Erfüllung der verlangten Aufgaben. Meist werden die Regeln des Zusammenlebens eingehalten.

Nachrichten an die Schule: dringend einen Sportplatz anlegen und Ausflüge einführen.

Schriftliche Beurteilung der Klasse 322 durch die Gesamtheit der Schüler – 3. Trimester.

Ratslehrerin Tânia.

Wir verstehen uns gut, aber manchmal gibt es Streit und Diskussionen. Das Verhältnis zu unseren Lehrern ist ebenfalls gut, allerdings kommt es auch hier zu Diskussionen. Wir mögen die Angestellten sehr, außer die Angestellte Leda.

Der Erdkundeunterricht über die USA war interessant und die Portugiesischstunden waren lehrreich. Der Unterricht in Mathematik und Geschichte war am schwierigsten. Im naturwissenschaftlichen Unterricht stellten wir fest, dass wir uns falsch verhielten, wir unterhielten uns oft und liefen viel umher. Wir möchten jedoch betonen, dass wir die Themen nicht sehr interessant für unser schulisches Niveau finden. Wir sind unseren Arbeiten verpflichtet und müssen uns verbessern, was die Regeln des Zusammenlebens angeht.

Nachrichten an die Schule: Ausflüge; mehr Informatikunterricht; Musik in der Pause; Organisation der Pause; Reinigung der Toiletten und dafür sorgen, dass der Unterricht interessanter wird.

* Beurteilung der Klasse über den Ernährungs- und Reinigungssektor und umgekehrt. Eine Aufgabe, die von den Lehrerinnen von SOE, SSE und der Schulleitung gemeinsam mit der Ernährungsexpertin und oder der Angestellten der Küche sowie eine Reinigungsangestellten durchgeführt wird. Diese Beurteilung bezieht sich auf die Mahlzeiten, die in der Schule angeboten werden, auf das Verhalten der Schüler im Speisesaal, auf die Bewegung der Schüler im schulischen Raum und auf die Pflege der Schulräume, besonders der Klassenzimmer. Sie wird bei der Bewertung der Klasse durch die Klasse verfasst. Diese schriftliche Beurteilung war in ihrer Durchführung eine der schwierigsten. Nicht in allen Trimestern wurde die schriftliche Beurteilung unter Anwesenheit der Ernährungsberaterin und/oder der Küchenangestellten und einer Reinigungskraft durchgeführt, denn es war notwendig, die Arbeitszeiten vieler Personen zu koordinieren, die in der Schule andere Aufgaben zu erledigen hatten, während die Schüler Unterricht hatten. Wenn dies geschah, wurden die Beschwerden, Vorschläge und Lobe an die jeweiligen Sektoren weitergeleitet.

In Bezug auf die Treffen, die mit den Schülern durchgeführt wurden, um deren Lernfortschritte zu debattieren, berichtet die Beraterin des I. Zyklus, Clair Sant'Ana Pereira, vom ersten Treffen der neuen Dynamik mit den Progressionsklassen des I. Zyklus.

Wir trafen uns mit den Schülern, dem Lehrerkollektiv, das in diesen Klassen tätig war, dem für die Reinigung der Klasse zuständigen Angestellten, der wandernden Lehrerin, SOE und SSE.

Der Raum wurde nur durch die Anordnung von Stühlen in einem Kreis vorbereitet. Als wir das Gespräch begannen und die Dynamik der Arbeit erklärten, sagte eine Schülerin (Carine): „Das ist wie bei der Sendung von Márcia¹⁴⁸, man kann alles sagen...“

Es herrschte ein Klima der Neugier und des Interesses.

Die Schüler beteiligten sich intensiv an der Diskussion. Auf ihre Weise äußerten sie ihre Kritik – einfach und direkt. Die Lehrer nahmen die Kritik an und es gelang ihnen, auf angemessene Weise zu debattieren; die Diskussion wurde von den Diensten vermittelt (SOE/SSE).

Die Beurteilung, die von den Teilnehmern durchgeführt wurde, war sehr positiv. (PEREIRA 1998, S. 74)

* Bedeutsame Produktionen – Jeder Lehrer wählt gemeinsam mit den Schülern Arbeiten aus, die den Lernfortschritt, die Schwierigkeiten, die Überwindungen im schulischen Prozess darstellten. Als Bewegung, die vor dem

¹⁴⁸ Die Moderatorin Márcia Goldschmidt hat eine Sendung auf dem Kanal TV Bandeirantes, die die Dramen von gewöhnlichen Menschen auf der Suche nach Lösungen für ihre Probleme zeigt. Liebe, Betrug, Missverständnisse und viele Geheimnisse in einer täglichen Live-Sendung.

Klassenrat als Unterstützung der Bewertung von Seiten der Lehrer beginnt, bezog die Auswahl der Arbeiten für die Mappe jedes Schülers alle mit ein. Besonders die Schüler waren von dieser Auswahl ihrer Produktionen erfreut. Sie wählten Arbeiten aus, die sie mit Vergnügen angefertigt hatten, aber auch solche, die ihre Schwierigkeiten offenbarten. Diese Momente im Klassenraum waren immer reich an kollektiven Reflexionen.

(2) Während der Klassenratssitzung:

* Schriftliche Beurteilung der Klasse – Aufgabe des Kollektivs der Lehrer des Klassenrats in einer Debatte mit den Lehrerinnen von SOE, SSE und der Schulleitung. Diese Beurteilung reflektiert die interpersonalen Beziehungen im Klassenraum und in der Schule und sucht eine Idee dafür zu vermitteln, wie die Gruppe sich für Lernsituationen organisiert. Sie versuchen dabei, Strategien zum Überwinden der Schwierigkeiten und zur Beibehaltung der positiven Aspekte vorzuschlagen.

Schriftliche Beurteilung der Klasse 213¹⁴⁹ durch das Kollektiv der Lehrer – 1. Trimester – 1999.

Die Klasse zeigt eine geringe Toleranz bei der Lösung von Konfliktsituationen. Wenn wir sie zur Organisation anleiten, bleiben sie ruhiger und produzieren mehr.

Sie weisen unterschiedliche Lernrhythmen, Interessen und Schwierigkeiten auf. Sie sind chaotisch, haben sich jedoch im Vergleich zum Beginn des Jahres stark verbessert: sie konzentrieren sich besser und sind aufmerksamer.

Schriftliche Beurteilung der Klasse 222 durch das Kollektiv der Lehrer – 3. Trimester – 1999.

Es handelt sich um eine recht chaotische Klasse, bei der die Schüler sich jedoch ebenso rege am Unterricht beteiligen. Die Schüler führen die verlangten Aufgaben verantwortlich durch. Sie sind herzlich und zeigen eine gute Leistung im Verlauf des Jahres.

Ihre Reife hat sich sehr gut entwickelt; sie streiten weniger und widmen sich mehr ihrer Arbeit. Meistens halten sie sich an die Regeln. Nächstes Jahr sollten sie weiterhin interessiert und mit derselben Teilnahmebereitschaft weiterarbeiten.

Es lässt sich nicht abstreiten, dass die obigen Beurteilungen wenig aufschlussreich sind. Jedoch war der Moment der Diskussion unter den Lehrern zum Verfassen der Texte stets sehr produktiv. Die kollektiven Strategien, die von den Lehrern gegenüber ihren Klassen angenommen wurden, wurden bei diesen Debatten entworfen. Die Vielfalt an Meinungen führte häufig dazu, dass radikalere Lehrer neue

¹⁴⁹ Bedeutung der Nummerierung: 213 – erstes Jahr des zweiten Zyklus; 222 – zweites Jahr des zweiten Zyklus.

Wege fanden, um Beziehungen zu den Schülern aufzubauen und Wissen zu entwickeln.

* Individuelle schriftliche Beurteilung der Schüler – Eine Aufgabe der Lehrer des Klassenrats in einer Debatte mit den Lehrerinnen von SOE und SSE und, in spezifischen Fällen, mit der Schulleitung. Dieses Dokument durchlief im Laufe der Jahre die größten Veränderungen, besonders im Hinblick auf die Beurteilung der Abschlussklassen der II. und III. Zyklen, die notwendigerweise von einem größeren Kollektiv von Lehrern erarbeitet werden musste. Wie bereits erwähnt, war es die Gruppe der Fachlehrer, die beim Verfassen des Beurteilungsschreibens auf die größten Schwierigkeiten stieß. Im Gegensatz zu den Lehrerinnen der ersten Schuljahre hatten sie keine Erfahrung in dieser Praxis. Um diese Schwierigkeit zu überwinden, organisierten sich die Lehrergruppen, um die wichtigsten Aspekte der Bewertung jedes Schülers aufzuzeichnen, und während der Woche der Klassenräte war die gesamte Schule am Verfassen der abschließenden Beurteilung und an der abschließenden Organisation der Dossiers beteiligt.

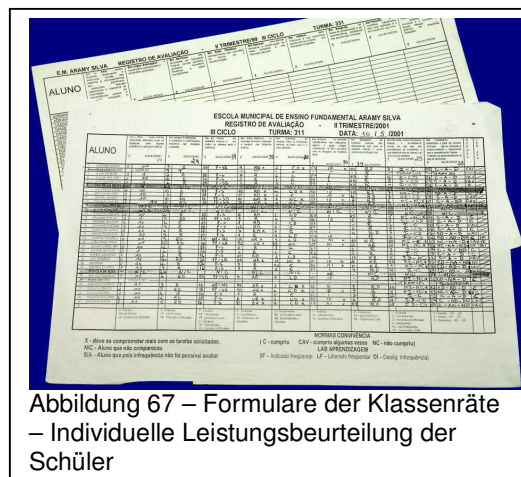


Abbildung 67 – Formulare der Klassenräte – Individuelle Leistungsbeurteilung der Schüler

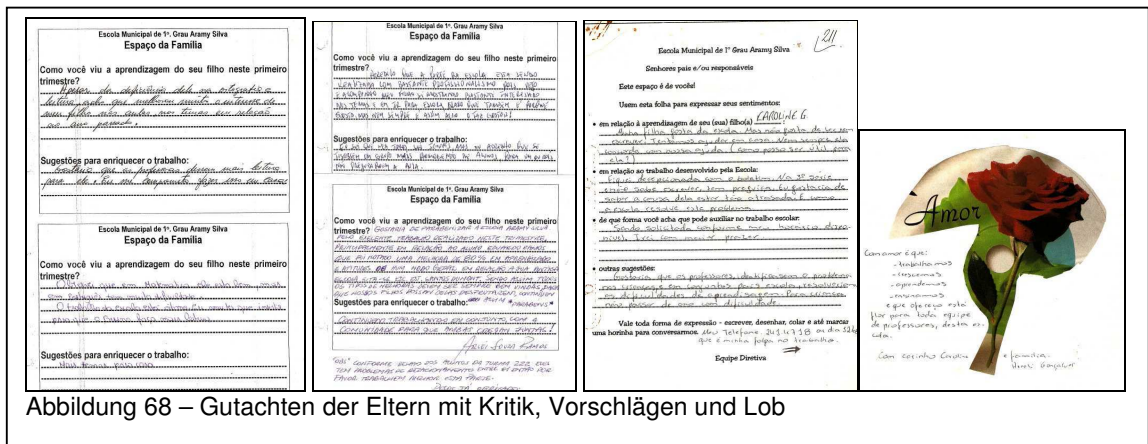
(3) Nach der Klassenratssitzung:

* Beurteilung der Eltern oder Erziehungsberechtigten über die Lernfortschritte ihrer Kinder und über die Schule – Zusammen mit dem Dossier der 1. und 2. Trimester gab es auch einen Vorschlag der Bewertung von Seiten der Eltern über das Lernen ihrer Kinder und über die Schüler. Diese Bewertung wurde der Schule bei der Rückgabe des Dossiers ausgehändigt.

Städtische Schule für Elementarbildung Aramy Silva
 Sehr geehrte Eltern und/oder Erziehungsberechtigte,
 Nun sind Sie gefragt!
 Verwenden Sie diese Seite für Ihre Eindrücke:

- . Bezüglich des Lernens Ihres Kindes:
- . Bezüglich der Arbeit, die in der Schule durchgeführt wurde:
- . Auf welche Weise können Sie ihrer Meinung nach zur schulischen Arbeit beitragen?:
- . Weitere Vorschläge:

Jede Form des Ausdrucks wird akzeptiert – Sie können schreiben, zeichnen, kleben und sogar einen Termin für ein Gespräch vereinbaren.
 Ihre Schulleitung



Bei diesem gesamten Prozess war die schriftliche Leistungsbeurteilung der Schüler durch die Lehrer, besonders der Klassen des zweiten und dritten Jahres des II. Zyklus und der Klassen des III. Zyklus, das Dokument, das im Laufe der Jahre die größten Veränderungen durchlief. Die Schwierigkeiten tauchten im Laufe des Prozesses auf. Zunächst hatten die Lehrer, besonders die der Fachgebiete, Probleme beim Verfassen der Beurteilungen.

Als diese Aufgabe zum ersten Mal nach dem Klassenrat durchgeführt wurde, verfassten die Lehrer, ausgestattet mit den Informationen über das Lernen der Schüler, in Zweierpaaren einen oder zwei Absätze über die Leistung des jeweiligen Schülers. Dieser Bericht wurde gemeinsam mit den Zielen des Trimesters vorgestellt. Der Themenkomplex war zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausgearbeitet worden.

Dies repräsentierte die Vollendung einer wichtigen Etappe der Veränderung, die die Schule durchlief. Die Eltern kamen nicht mehr mit einem Zettel voller Zahlen und Konzepte nach Hause, die das Lernen ihrer Kinder darstellten, sondern sie erhielten eine Mappe voller Materialien. An diesem Tag erlebten die Kollegen, die im Schulsekretariat arbeiteten, ein bedeutendes Ereignis. Das öffentliche Telefon war neben dem Fenster des Sekretariats angebracht, sodass sie den folgenden Kommentar einer Mutter mit dem Dossiers ihres Sohnes in Händen gegenüber einer Bekannten nicht überhören konnten: „Ich bin in die Schule gekommen, um Paulos Zeugnis abzuholen und bekam eine Mappe voller Materialien über ihn. Es ist etwas ganz anderes. Super toll!“

Dennoch stellten wir bald fest, dass wir noch fast gar nichts über das schulische Leben der Kinder festgehalten hatten. Wir mussten Alternativen suchen,

um den Eltern und den Schülern selbst auf noch deutlichere Weise die Kenntnisse und die Lernentwicklung zu bescheinigen, die die Kinder in der Schule erworben bzw. durchlaufen hatten. **Juliana** erinnerte sich an diese Schwierigkeit:

Ich fand den Beurteilungsrat an unserer Schule spitze. [...] Es wurde auch den Eltern ein bisschen schlecht erklärt. Eine Mutter, die liest, hat Zeit, um zu lesen und unsere eigene Sprache zu verstehen. Sie würde das perfekt verstehen. Aber eine Mutter, die den ganzen Tag arbeitet, muss sich um ihre Kinder kümmern, es gibt keine andere Möglichkeit, sie hat keinen Zugang zum Lesen. Später wurde es ein wenig einfacher, nicht wahr? Aber dennoch fand ich es ein bisschen kompliziert. (**Juliana**)

Im zweiten Trimester 1997 bestand eine der Alternativen zur Erarbeitung des Dossiers in der Ausarbeitung von Phrasen, aus denen sie die schriftliche Beurteilung zusammensetzen konnten. Diese Phrasen wurden in Gruppen aufgeteilt: (1) allgemeines Leistungsniveau; (2) Ziele des Fachs; (3) Verantwortlichkeit und Entwicklung; (4) Resultat und Empfehlung. Im Folgenden ein Beispiel:

Gesellschafts- und Kulturwissenschaften, Geschichte	
Klasse:	
Name:	
<input type="checkbox"/>	Nimmt in vollem Umfang an den durchgeführten Projekten teil.
<input type="checkbox"/>	Beteiligt sich an folgenden Aspekten der durchgeführten Projekte:
<input type="checkbox"/>	Beteiligt sich nicht an folgenden Aspekten der durchgeführten Projekte:
<input type="checkbox"/>	Nimmt sich als Akteur der Geschichte wahr.
<input type="checkbox"/>	Nimmt sich nicht als Akteur der Geschichte wahr.
<input type="checkbox"/>	Versteht die politische Organisation der studierten Zivilisationen..
<input type="checkbox"/>	Versteht die politische Organisation der studierten Zivilisationen nicht.
<input type="checkbox"/>	Erkennt soziale Unterschiede und kann soziale Schichten jeder Gruppe aufzählen.
<input type="checkbox"/>	Erkennt soziale Unterschiede nicht und kann soziale Schichten jeder Gruppe nicht aufzählen.
<input type="checkbox"/>	Erkennt die Bedeutung der kulturellen Beiträge.
<input type="checkbox"/>	Erkennt die Bedeutung der kulturellen Beiträge nicht.
<input type="checkbox"/>	Kann verschiedene wirtschaftliche Organisationen identifizieren.
<input type="checkbox"/>	Kann verschiedene wirtschaftliche Organisationen nicht identifizieren.
<input type="checkbox"/>	Kann Beziehungen herstellen zwischen den im Unterricht behandelten Gesellschaften und den Gesellschaften der Gegenwart.
<input type="checkbox"/>	Kann keine Beziehungen herstellen zwischen den im Unterricht behandelten Gesellschaften und den Gesellschaften der Gegenwart.
<input type="checkbox"/>	Fehlt im Unterricht.
<input type="checkbox"/>	Besonders zum ersten Abschnitt des Unterrichts.
<input type="checkbox"/>	Reicht Arbeiten ein.
<input type="checkbox"/>	Reicht Arbeiten nicht ein.
<input type="checkbox"/>	Besucht das Lernlabor nicht, was seine/ihre Leistung gefährdet.
<input type="checkbox"/>	Für eine bessere Leistung sollte er/sie das Lernlabor besuchen.
<input type="checkbox"/>	Er/sie kann seine Studien fortführen. Das Resultat dieses Semester kann die Gesamtleistung am Ende des Jahres gefährden.

Sollte seinen Arbeitsrhythmus beibehalten, um weiterhin gute Resultate zu erzielen.

Anzahl von Stunden:

Davon versäumt:

Diese zweite schriftliche Beurteilung enthielt das allgemeine Trimesterziel und die Phrasen jedes Wissensgebietes, die aus den Modellen wie dem obigen entnommen wurden:

Städtische Schule für Elementarunterricht Aramy Silva Beurteilungszeugnis – 2. Trimester 1997 2. Zyklus, Klasse 202	
Lehrer: Ana Cristina, Ana Lúcia, Ethel, Índio, Léa, Nilza, Maria Rosa, Terezinha, Vera	
Name des Schülers/der Schülerin: Ádina O. R. Der Klassenrat kam zu folgendem Schluss:	
<u>Verhalten</u>	
Die Schülerin sollte ihre Haltung gegenüber den Lehrern und den Klassenkameraden verbessern.	
<u>Kognitives Gebiet</u>	
Ausdruck	
<i>Portugiesische Sprache und Literatur</i>	
Sie beteiligt sich an folgenden Aspekten der durchgeführten Projekte: Sie wendet grammatikalische Konzepte nicht angemessen an. Sie produziert deskriptive Texte. Sie produziert erzählerische Texte. Sie rekonstruiert Sätze nach Informationen eines Referenzsatzes. Sie reicht ihre Arbeiten ein. Um bessere Leistungen zu erzielen, sollte sie das Lernlabor besuchen.	
Anzahl von Stunden: 34	Davon versäumt: 07 [...]
<i>Chemie, Physik, Biologie</i>	
Sie beteiligt sich an folgenden Aspekten: Sie kann die Notwendigkeit der Wasseraufbereitung für den Konsum der Bevölkerung begründen. Sie kennt Methoden der Wasseraufbereitung zu Hause. Sie kennt verschiedene Bodenarten und deren Beziehungen zur Umwelt. Sie reicht ihre Arbeiten ein. Sie sollte diesen Arbeitsrhythmus beibehalten, um weiterhin gute Resultate zu erzielen.	
Anzahl von Stunden: 37	davon versäumt: 02 [...]

Später ergänzten wir dieses Format der deskriptiven schriftlichen Beurteilung. Jedes Fach definierte seine Zielsätze des Trimesters und die Möglichkeiten zum Ausfüllen gemäß der Bewertung.

2. Trimester 98 – 2. Zyklus, Klasse 223

[...] ... erkennt sich (nicht) als Subjekt mit Rechten und Pflichten in seinem Umfeld an.

... stellt Beziehungen zwischen historischen Fakten und der Gegenwart (nicht) her.

[...] --- interpretiert mündliche und schriftliche mathematische Geschichten (nicht) und wendet die vier Rechenoperationen (nicht) an. [...]

2. Trimester 99 – 3. Zyklus, Klasse 331

[...] In *Portugiesisch* kann ... verschiedene Texte unter Beachtung der korrekten Aussprache der Worte und der Wortbedeutung (lesen/nicht lesen/mit Schwierigkeiten lesen).

... kann Texte unter Beachtung der Kohärenz der Information, der Konjugation und Deklination, Orthographie und Zeichensetzung (verfassen/nicht verfassen/mit Schwierigkeiten verfassen). [...]

In *Naturwissenschaften* hat ... eine für den Erhalt der Umwelt und der natürlichen Ressourcen günstige Haltung (entwickelt/nicht entwickelt/mit Einschränkungen entwickelt).

[...]

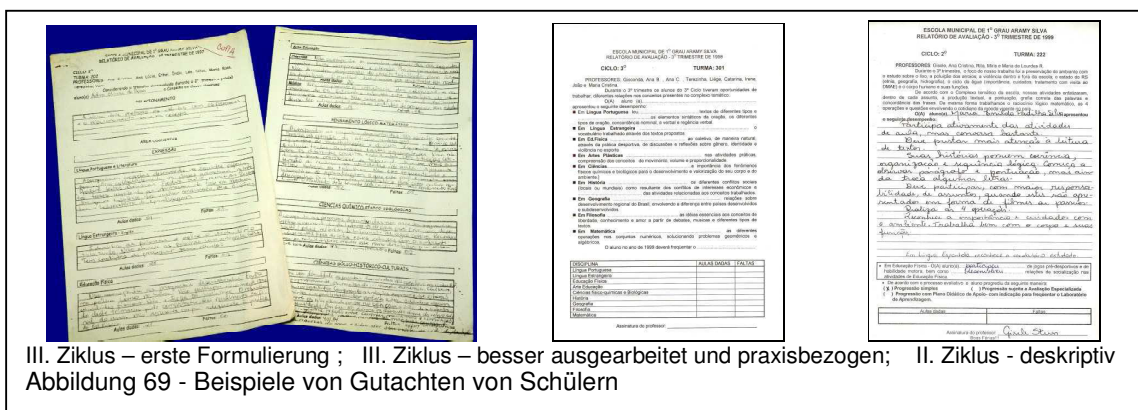
In *Mathematik* beherrschte ... Operationen mit relativen rationalen Zahlen (nicht/mit Schwierigkeiten).

... stellte Beziehungen zwischen diesen Zahlen und dem Konzept der Zeit und des Raumes (her/nicht her/mit Schwierigkeiten her).

... analysierte Grafiken verschiedener Situationen (nicht/mit Schwierigkeiten). [...]

Wenn wir einige von den Lehrern definierte Zielsetzungen betrachten, finden wir noch Verbindungen zum traditionellen Unterricht: „Sie wendet grammatikalische Konzepte nicht angemessen an.“ „In *Portugiesisch* kann ... verschiedene Texte unter Beachtung der korrekten Aussprache der Worte und der Wortbedeutung (lesen/nicht lesen/mit Schwierigkeiten lesen).“ In der gesamten Zeit an der Schule sahen wir uns mit dieser Tatsache konfrontiert. Selbst in **Cledsons** Erinnerungen gibt es Hinweise auf das Studium der grammatikalischen Regeln: „Bei ihr [Portugiesischlehrerin Gioconda¹⁵⁰] habe ich viel gelernt. Ich war sehr schlecht in Portugiesisch, sehr, sehr schlecht. Ich habe n immer vor p und b gesetzt¹⁵¹. Also lernte ich viel in Portugiesisch.“

Von diesem Moment an füllten die Supervisorinnen bei den Klassenräten ein Formular mit der Bewertung jedes Schülers in den einzelnen Fächern aus, und nach den Klassenratssitzungen versammelte sich das Lehrerkollegium, um die schriftlichen Beurteilungen auszufüllen.



¹⁵⁰ Lehrerin Gioconda Berlese de Matos Dourado.

¹⁵¹ Im Portugiesischen werden Wörter, die ein vokalisches Nasalophonem aufweisen, das durch einen nasalisierten Vokal dargestellt wird, vor den Buchstaben „p“ und „b“ immer mit „m“ geschrieben: *campo* /kãpu/, *combinado* /kõbinadu/; vor den anderen Konsonanten wird „n“ verwendet: *canto* /kãtu/, *contexto* /kõtestu/.

Was die Beurteilungen der ersten Jahrgänge angeht, verbesserten die Lehrer, die bereits daran gewohnt waren, die Lernfortschritte ihrer Schüler zu verschriftlichen, ihre Beurteilungstexte stetig und fügten dem Dokument die Trimesterziele und die Bewertung aller spezialisierten Lehrerinnen hinzu. Wie die Beraterin des I. Zyklus bestätigt:

An der Schule Aramy Silva wandten wir im Lehrplan nach Aktivitäten bereits seit 1991 die schriftliche Beurteilung an. Dennoch wurde diese Beurteilung allein vom Klassenlehrer verfasst und redigiert. Nun ist die Teilnahme der spezialisierten Lehrer und des Wanderlehrers ebenfalls notwendig. (PEREIRA 1998, S. 73)

Die Entwicklung der Arbeit erfolgte nicht nur durch das Verfassen der schriftlichen Beurteilung der Klassen des zweiten und dritten Zyklus. Die Diskussionen, die während der Ratssitzungen durchgeführt wurden, wurden ständig durch neue Aspekte ergänzt. Die Schüler wurden nicht mehr nur aufgrund ihres Verhaltens beurteilt. Die Debatte erfolgte basierend auf dem Lernen, und dabei wurden widersprüchliche Resultate diskutiert, was die Lehrer dazu führte, ihre Unterrichtspraktiken wie auch ihr Verhältnis zu den Schülern zu überdenken, was häufig zu Veränderungen der Beurteilung führte.

Die Lehrer trafen sich im Klassenrat nicht nur mit einem Blatt mit Resultaten in der Hand, die dann den Kollegen mitgeteilt wurden. Sie wurden herausgefordert und stellten Aufzeichnungen der Schüler vor, besonders der Schüler mit Schwierigkeiten; außerdem präsentierten sie zuvor ausgearbeitete schriftliche Beurteilungen über die Klassen. Mit der Einführung des Unterrichtssystems nach Bildungszyklen stellte dies eine wichtige Veränderung im schulischen Prozess dar, wie Menga Lüdke (2000, S. 50) schreibt:

Indem wir die grundlegende Schulstruktur nach Klassen durch das neue System ersetzen, machen wir einen Schritt bei der Suche nach Lösungen für das große Problem der schulischen Exklusion, mit dem wir seit Jahrzehnten zu tun haben. Die notwendige Neuordnung der schulischen Struktur impliziert sicher eine Neudefinition der Arbeit des Lehrers, die traditionell als individuell und einem einzigen Berufstätigen zugeordnet verstanden wurde, der allein die volle Verantwortung für seine Schüler trug. Im neuen System liegt die Verantwortung für einen Schüler bei mehreren Lehrern, die seine Schullaufbahn innerhalb der und zwischen den Zyklen begleiten, wobei die Lehrer sich dazu verpflichten, ihre Arbeit mit den Kollegen zu teilen, um die Bedingungen zur Begleitung und Betreuung der Schüler sicherzustellen. Im Gegenzug trägt kein Lehrer mehr die immense emotionale Last bei der Entscheidung alleine, einen Schüler im Elementarunterricht einen Jahrgang wiederholen zu lassen. Die Gesamtheit der Lehrer und der Klassenrat sind dafür zuständig, innerhalb einer flexiblen Struktur nach Mitteln zu suchen, um den verschiedenen Bedürfnissen und Stilen jedes Schülers in seiner individuellen Laufbahn gerecht zu werden.

Somit konsolidierte sich eine Kultur der Partizipation am Klassenrat, mit konkreten Daten und gesicherten Informationen über die Schüler und Klassen, was neue Lehrer, die aus einem anderen Umfeld kamen, schlecht aussehen ließ, wenn sie zum ersten Mal an einem Rat teilnahmen – mit lediglich einem Zettel voller Noten in Händen. Als die Schule dies wahrnahm, traf sie Vorkehrungen für diese Situationen, um vor allem die neuen Lehrer bei ihrer Vorbereitung auf die Ratssitzungen zu unterstützen. In den Wochen vor den Treffen verteilten die Supervisorinnen und die Beraterinnen Vorschläge und Aufgaben zur Organisation der Woche der Klassenratssitzungen.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ARAMY SILVA

Senhores Pais:
Tendo em vista a realização dos Conselho de Classe do 3º trimestre que serão realizadas no período de 10 a 14 de dezembro. As turmas que estiverem em conselho de classe, nos dias indicados abaixo não terão aula, as demais turmas terão aula das 7:30 as 10:00, conforme horário colocado nas salas de aula.

DIAS DE CONSELHO	DIA DA SEMANA	TURMAS EM CONSELHO
10/12	Segunda-feira	233 – 201 – 331 – 332 - 302
11/12	Terça-feira	231 – 232 -323 – 301
12/12	Quarta-feira	111 – 112 – 101 – 311 – 312 - 313
13/12	Quinta-feira	321 - 322
14/12	Sexta-feira	FINALIZAÇÃO DOS CONSELHOS

Atenciosamente,
EQUIPE DIRETIVA

Abbildung 70 - Mitteilung an die Eltern über die Woche der Klassenräte

Die Woche der Klassenratssitzungen in der Schule war immer auf andere Weise organisiert. Meist fanden die Sitzungen parallel zu den Unterrichtsturni statt, sodass die Lehrer sich aufteilen mussten. An diesen Tagen teilten sich die Klassen zur Mitte ihres Turnus. Die Klassen im Rat hatten keinen Unterricht und wurden dazu aufgerufen, zu Beginn der Treffen teilzunehmen. Für die übrigen Klassen wurden die Stundenpläne umorganisiert und Lehrer eingeteilt, die gerade nicht an den Räten teilnahmen; dieser Prozess war immer ein Puzzle, das es zu lösen galt. Nachdem die Schüler den Unterricht verlassen hatten, nutzten die Lehrer die übrige Zeit, um die schriftlichen Beurteilungen zu erstellen, Dokumente der Dossiers zu archivieren und das gesamte Bewertungsmaterial zu organisieren¹⁵².

¹⁵² Im Laufe der Jahre wurden die Klassenratssitzungen an der Schule Aramy Silva zu Momenten der Kameradschaftlichkeit unter den Lehrern. Bei allen Sitzungen gab es einen Snack bestehend aus belegten Broten, Tee und Kaffee, zu dem alle etwas beisteuerten. Da immer zwei Ratssitzungen parallel stattfanden und die Schulleitung sich teilte, um an beiden Sitzungen teilzunehmen, kam es immer zum Streit zwischen der Schulleitung und den Lehrern um die Frage, wer sich im Raum mit den besseren belegten Broten befand. Diese Tatsache, offensichtlich ohne besondere Bedeutung, machte die Gruppe entspannter, vereinter und ruhiger, um mit ihren Meinungsverschiedenheiten umzugehen.

Wir glaubten an unseren Erfolg, jedoch waren Irrtümer und Fehler immer Teil dieses Prozesses und werden nie ganz auszumerzen sein, wie eine Mutter zum Ausdruck brachte, die die Schulleitung am Ende des Jahres mit einer Beschwerde aufsuchte:

Wissen Sie, Frau Direktorin, ich habe mit meinem Mann gesprochen und wir wissen, das diese Form der Bewertung, die Sie hier in der Schule Aramy vornehmen, den Lehrern viel mehr Arbeit macht. Auf diese Weise erfahren sie viel mehr über unsere Kinder und können ihnen besser helfen. Ich habe jedoch eine Frage: Wenn mein Sohn während des gesamten Jahres nicht so gut in der Schule war, warum wird ihm erst jetzt, im letzten Trimester, der Besuch des Lernlabors empfohlen? Nun wo das Jahr bereits fast zu Ende ist?

Es war nicht von der Hand zu weisen, dass sie bei beiden Aspekten Recht hatte. Der Bewertungsprozess an der Schule Aramy war recht komplex und bezog alle mit ein, woraus Vorteile für Lehre und Lernen gezogen werden konnten. Was den Sohn der Frau anbetrifft, hatte ich keine genauen Informationen, verpflichtete mich jedoch dazu, seine Lehrerin, die Supervisorin und die Betreuerin aufzusuchen, um ihnen von ihrer Unzufriedenheit zu berichten und die Situationen besser zu verstehen, um ihr später eine Rückmeldung zu geben. Diese Situation machte uns aufmerksamer dafür, dass pädagogische Entscheidungen im gesamten Verlauf des Schuljahres getroffen werden müssen. Die Vermittlung eines Schülers an das Lernlabor durfte nicht hinausgezögert werden. Zum Ende des Jahres sollten Schüler nur auf präventive Weise ins Lernlabor geschickt werden, um ihren Platz zu sichern und deren Besuch des Labors gleich zu Beginn des neuen Schuljahres zu ermöglichen.

Der Tag, an dem die Beurteilung an der Schule Aramy Silva ausgehändigt wurde, war immer ein Tag großer Erwartungen. Ein Samstagmorgen wurde dafür ausgewählt, um die Teilnahme der Eltern zu erleichtern. Alle Lehrer waren anwesend und standen zur Klärung von Fragen bereit. Die Schüler des ersten Zyklus und des ersten Jahres des zweiten Zyklus empfingen ihre Eltern in ihren Klassenräumen. Die anderen Klassen, die viele Lehrer hatten, wurden von den Lehrergruppen zusammengetrommelt, die sie gemeinsam hatten, und empfingen die Eltern in den größeren Schulräumen, wie dem Speisesaal, dem Multifunktionssaal und der Bibliothek. Wir wünschten uns, dass alle Eltern diesen Höhepunkt eines Semesters voller Arbeit miterlebten. Die Räume waren geschmückt mit den Arbeiten der Schüler, die Lehrergruppen organisierten Präsentationen über das Lernen der Kinder. Neben der Präsentation über den Themenkomplex gab es in den Alphabetisierungsklassen immer eine erläuternde Tafel darüber, wie das Kind Lesen

und Schreiben lernt, um die Sorgen der Eltern zu verringern. Viele machten sich Sorgen, als sie die Arbeiten der Schüler lasen, die voller Fehler waren. Sie verstanden die Texte nicht als eine Lernetappe und verlangten sogar, dass die Lehrerinnen die Fehler durchstrichen und korrigierten oder sogar mit Rotstift darüber schrieben. Die Lehrer der älteren Schüler organisierten die Vorstellung des Themenkomplexes, dessen Entfaltung und die Verfügbarkeit jedes Lehrers für individuelle Erklärungen. **Juliana** erinnert sich an diese Momente:

Etwas anderes Tolles, was sie machten, war, dass sie sich mit den Eltern unterhielten. Die Lehrer sprachen mit ihnen und erklärten Dinge: „nein... auch... das bedeutet...“ Man braucht nicht rot, blau und grün, um zu sagen, dass es gut ist, man braucht keine Note. Es war ein tolles Beurteilungssystem. Es zählt nicht nur die Prüfung. Es wurde wirklich das bewertet, was wir wussten, weil ich in Prüfungen wirklich einen Blackout bekomme. (**Juliana**)

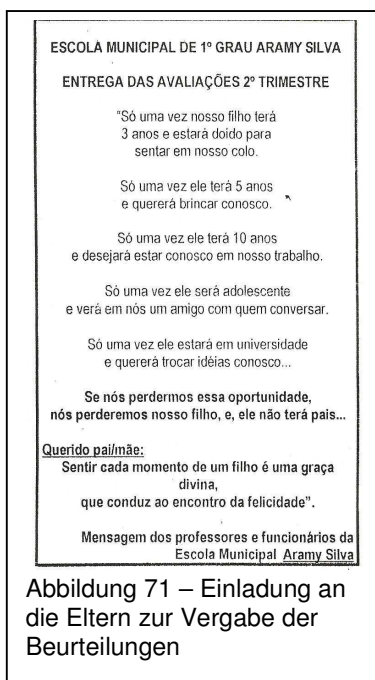


Abbildung 71 – Einladung an die Eltern zur Vergabe der Beurteilungen

Wir sparten nicht an Bemühungen zum Aufruf und zur Verbreitung des Tages der Bewertungsvergabe. Auf den Einladungen stand immer etwas mehr als nur das Datum und die Zeit.

Der Beurteilungsprozess setzte das Recht der Schüler auf eine Fortführung und Vollendung ihres schulischen Lernens voraus, gemäß ihres Alters und ihrer Klassenstufe; er zog die Anhäufung von Wissen in Betracht und sah „den Schüler als ein Wesen, das sich entwickelt, wobei ihm die Aufgabe zufällt, sein Lernen anzuregen und zu stärken“ (AZEVEDO 2000, S. 3). Laut Augusto Silva Triviños wendet ein Unterrichtssystem die automatische Versetzung wie

das der Bildungszyklen Porto Alegres deshalb an,

[...] weil es prinzipiell die Menschen respektiert, besonders die Kinder, die zum ersten Mal in die Schule kommen und sogleich das Scheitern kennenlernen. Dies ist eine Aggression für den menschlichen Geist, der seinen Weg durch die Welt erst beginnt. Das Zyklensystem, das ein progressives Fortschreiten erlaubt, ist teuer, und dennoch stellt es eine gelungene Initiative dar, wenn man sich bemüht, es unter angemessenen Bedingungen durchzuführen. (TRIVIÑOS 2000, S. 12)

Da es am Ende des Schuljahres kein Sitzenbleiben mehr gab, zeigte die Beurteilung die Versetzungsform des Schülers auf folgende Weise an:

1. *Einfache Versetzung*: Der Schüler wird ohne Bedingungen versetzt.

2. *Versetzung mit didaktisch-pädagogischem Unterstützungsplan*: Dies bedeutet, dass ein Schüler, der noch gewisse Schwierigkeiten aufweist, das nächste Jahr mit Hilfe einer speziellen didaktisch-pädagogischen Begleitung erreicht. Dieser Plan zieht den bis dato durchlaufenen Weg des Schülers in Betracht. In diesem Sinne wird das Dossier, das während des Schuljahres erarbeitet wird, zu einer wichtigen Quelle, das den Lehrern des folgenden Jahres als Leitlinie dienen kann, um ihre Arbeit den Schülern anzupassen und die spezifischen Schwierigkeiten dieses bestimmten Schülers miteinzubeziehen.

3. *Versetzung mit spezifischer Beurteilung*: Ein Schüler, der die Notwendigkeit einer intensiveren Überprüfung im Hinblick seiner Schwierigkeiten aufweist, kann eine spezielle Beurteilung durchlaufen, die die Grundlagen dafür aufzeigt, wie ein individualisierter didaktisch-pädagogischer Unterstützungsplan für ihn ausgearbeitet werden kann, der die speziellen Eigenschaften der Schülers berücksichtigt und ihm Bedingungen zusichert, um die Schwierigkeiten zu überwinden (SMED 1999).

„Der Schule fällt die Aufgabe zu, den Schülern den Zugang zu allen Diensten und Aktivitäten zu ermöglichen, um deren Lernen sicherzustellen. Falls das Kollektiv des Jahrgangs/Zyklus das Lernen des Schülers nicht vermitteln kann“ (AZEVEDO 2000, S. 3), wird dieser ans Lernlabor vermittelt, damit eine intensivere Untersuchung seiner Schwierigkeiten durchgeführt und die Erstellung eines detaillierteren didaktisch-pädagogischen Unterstützungsplanes ermöglicht werden kann.

Die Schule sollte ebenfalls, falls nötig, in anderen Sekretariaten und/oder Institutionen nach Ressourcen für eine punktuelle und spezialisierte Beurteilung suchen. Die Untersuchungen, die aus solchen Partnerschaften hervorgehen, sollten neue Interventionsmöglichkeiten und Aktivitäten aufzeigen, die vom Lehrerkollektiv geplant werden, die am pädagogischen Handeln beteiligt sind, um Lernfortschritte sicherzustellen.

Die *Schule des Citoyen* von Porto Alegre wurde, während sie die schulischen Praktiken grundlegend veränderte und dadurch in der Gesellschaft sichtbar wurde, und während die *Direkte Demokratie* der Stadt national und international

Anerkennung erfuhr, innerhalb wie außerhalb der Schule oft kritisiert. Intern fühlten sich die Lehrer selbst, die gemeinsam die Entscheidung für den Unterricht nach Bildungszyklen getroffen hatten, bedroht, da sie merkten, dass die Schüler bei dieser neuen Organisationsform der Schule automatisch versetzt wurden. Die traditionelle Macht der Drohung der Nichtversetzung könnte nicht mehr angewendet werden; diese ließ außer Acht, dass die „Effekte des schulischen Scheiterns sozial und individuell sind und nicht rein erzieherisch“ (TRIVIÑOS 2000, S. 12). Zu Beginn des neuen Projekts und angesichts des „Tapetenwechsels“ verzichteten einige Lehrer darauf, ihre Autorität im Klassenraum anzunehmen (die für den Erwachsenen als Vermittler trotz allem stets weiterhin existieren wird); sie verabschiedeten sich von der Verpflichtung für die Bildung der Kinder und Jugendlichen und erlaubten im Klassenraum, dass die Schüler sich nicht den Aufgaben widmeten und stattdessen undiszipliniert waren. „Ah! Du willst die Aufgabe nicht machen, dann mach sie nicht. Du wirst sowieso bestehen. **Macht nichts!**“ Dies war die in der Schule am häufigsten vorgefundene Haltung. Während die Lehrer das Unterrichtssystem für dessen Schwierigkeiten der Durchführung des Unterrichts beschuldigten, erleichterten sie einigen Schülern diese Haltung und kehrten sich damit gegen sie selbst. Von außen war die Versetzungsgarantie der Schüler der Hauptkritikpunkt an der Bildung unter der Volksverwaltung, worüber Vitor Henrique Paro (2000, S. 11) schreibt:

Wenn die Umsetzung des Zyklensystems im Elementarunterricht hinterfragt wird, ob bei den Diskussionen des gesunden Menschenverstandes oder im Bereich der Medien, die nicht aufgeklärt sind (oder schlechte Absichten verfolgen), wird am häufigsten die sogenannte Gefahr genannt, dass der Schüler „von Jahr zu Jahr weitergreicht wird, ohne zu lernen“, aufgrund der Neuerung im Unterrichtssystem (Versetzungsgarantie). Wenn man jedoch so argumentiert, scheint das Problem eher oder vielleicht einzig darin zu bestehen, dass er versetzt wird – und nicht, dass er nicht lernt. Dies taucht in der Argumentation – die weit verbreitet unter den Gegnern des Projekts ist – auf, dass der Schüler bei der Versetzungsgarantie die achte Klasse erreichen kann, ohne entsprechende Kenntnisse zu erwerben. Bis hierhin scheinen diese Kritiker nicht zu beachten, dass das Problem darin besteht, **dass er nicht gelernt hat**, nicht **dass er die achte Klasse erreicht hat**; und dass dies eine **pädagogische** Frage ist, nicht einfach eine Frage der Versetzung oder Nichtversetzung. Was jedoch manchmal behauptet wird, ist, unter anderem, dass der Schüler in all dieser Zeit nichts gelernt hat, weil er keine Motivation (oder keine Drohung) des Sitzenbleibens hätte: da er sich bewusst wäre, dass er, ob mit oder ohne Wissen, das Jahr besteht, würde er sich nicht bemühen und daher auch nicht lernen. Letztlich scheint es, dass die Schlussfolgerung in der Anwendung der Jahrgangswiederholung als pädagogisches Mittel besteht, was eine völlige Absurdität darstellt für jemanden, der auch nur das Geringste von Pädagogik und Unterrichten versteht. [...] Die Umkehrung dieser Situation erfordert die Bewusstwerdung der unangemessenen Unterrichtsbedingungen und den politischen Kampf für deren Überwindung. Es muss dafür gesorgt werden, dass das Element, das die Elementarschule strukturiert, nicht länger die Jahrgangswiederholung, sondern das Lernen ist. (Hervorhebungen des Autors)

Lange Zeit war die *Schule des Citoyen* Zielscheibe vieler Kritiken, hauptsächlich in den Wahljahren. Die politischen und pädagogischen Gegner der nach Bildungszyklen organisierten Schule fassten die Aussetzung der Jahrgangswiederholung als Schwäche des Projekts auf, wobei sie die grundlegenden Prinzipien der *Schule des Citoyen – Lernen für alle* nicht kannten.

Wenn in Porto Alegre die Rede ist von Lernen für alle, handelt es sich nicht um eine leere Phrase. Wir unterstützen die Konzeption, die das Wissen als etwas versteht, das von den Subjekten konstruiert werden muss, die als konkrete Akteure bestimmter sozialer Praktiken in einer ganz bestimmten Kultur verwurzelt sind. [...] Wir können behaupten, dass alle in der Tat immer mehr lernen können. (BARCELOS 2000, S. 16)

Im Jahr 2002 veröffentlichte die Zeitschrift *Nova Escola* eine kurze Reportage über die Streitfrage: „Zyklen oder Klassen? Das ist hier die Frage.“ Sie bat die Leser, ihre Meinungen auf der Website der Zeitschrift zu äußern und veröffentlichte drei Beurteilungen. Polemische Kommentare zweier Bundesabgeordneter, die den Bundesstaat Rio Grande do Sul repräsentierten und direkt mit der Stadt Porto Alegre in Verbindung standen, wurden veröffentlicht.

Der Bundesabgeordnete Alceu Collares¹⁵³ präsentierte 2002 im Nationalen Kongress ein Gesetzesprojekt, das die Unterteilung in Klassen in allen Schulen des Elementarunterrichts vorsah und dadurch den Ausdruck „Zyklus“ aus dem Bildungsrahmengesetz von 1996 entfernte. Sein Argument besagte, dass die Schule nicht einmal Lesen unterrichte, was eine riesige Gefährdung für die ärmeren Schichten darstelle. „Die Regierung tut so, als investiere sie, die Lehrer tun so, als unterrichten sie und die Kinder tun so, als lernen sie. Alles ist nur „so tun als ob.““ Seine Kritik kam nicht allein. Paradoxer Weise sagt Esther Pillar Grossi von der Arbeiterpartei (PT), die in Porto Alegre in der Regierung war, dass „der Kern der Probleme der Erziehung und Bildung in den Lehrern und deren Form des Unterrichtens liegt. [...] Es wird versucht, dem Problem des nicht-Unterrichtens durch falsche Lösungen zu entgehen, wie die schulische Organisation nach Zyklen.“ Professor Mario Cortella von Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sagt im Gegenzug zu den Äußerungen zugunsten des Unterrichtens nach Jahrgangsklassen, es gebe keinen Grund, zu den Jahrgangsklassen zurückzukehren: „Die zentrale Idee

¹⁵³ Der Bundesabgeordnete Alceu Collares stammt von der Demokratischen Labour-Partei (PDT) des Bundesstaats Rio grande do Sul. Seine Partei stand in Opposition zur Arbeiterpartei (PT), der wichtigsten Partei in der Regierung Porto Alegres. Er war Bürgermeister von Porto Alegre von 1985 bis 1988, ließ sich zur Wiederwahl aufstellen und verlor gegen die Volksfront (PT und andere Parteien). Während seiner Verwaltung war die Lehrerin Neusa Canabarro, mit der er verheiratet ist, Sekretärin für Erziehung und Bildung.

der Versetzungsgarantie des Unterrichts nach Bildungszyklen besteht darin, das unnütze Sitzenbleiben zu vermeiden, das durch das Versagen der Schule und nicht des Schülers verursacht wird. In der Tat hat das System nach Zyklen nichts mit der Vereinfachung des Bestehens der Schüler zu tun“ (NOVA ESCOLA 2002, S. 9).

Fabricao, einer der interviewten Jugendlichen, der vor Einführung des Unterrichts nach Bildungszyklen seinen Abschluss machte, äußert ebenfalls Kritik:

Im Unterricht nach Zyklen muss man nicht lernen. Es ist eine Komödie. Ich habe nicht [die Schule nach Bildungszyklen] besucht, aber ich weiß es von den Leuten, die dorthin gehen. Ich habe ein vierzehnjähriges Mädchen kennengelernt, das in der achten Klasse (drittes Jahr des III. Zyklus) keine Subtraktion und Division konnte. Ich sah sie an: Bist du sicher, dass du in der achten Klasse bist? Sie schrieb sogar Buchstaben falsch. (**Fabricao**)

Douglas verteidigt den Unterricht nach Bildungszyklen: „Es ist leicht für diejenigen, die es so wollen. [...] Leichter Unterricht ist für diejenigen, die keine Herausforderung mögen, die keine Verantwortung übernehmen möchten. [...] Man muss nur den Lehrer fragen und er bringt es einem bei. Wer alle Möglichkeiten der Geschenke nutzt, die der Unterricht nach Zyklen für einen bereithält, der macht übrigens sehr gute Fortschritte!“ Und **Juliana** ergänzt, dass es „leicht zu sein schien, aber es entwickelte in mir eine andere Form von Kultur, ein gewisses Unterscheidungsvermögen.“

Das Jahr 2000, in dem die Wahlen zur Regierung des Bundesstaats stattfanden, begann mit einer Probe für die städtischen Schulen. Die Stadt war voller Polemiken. Oppositionsparteien scheuten in diesem Wahljahr keine Anstrengung, um die Volksregierung zu schwächen. Die Schule Aramy Silva, die durch ihren Kampf gemeinsam mit der Direkten Demokratie und durch einige ihrer Bildungsprojekte, die in lokalen Medien veröffentlicht und bei nationalen und internationalen Seminaren vorgestellt wurden, im Rampenlicht stand, blieb von Kritik nicht verschont¹⁵⁴.

Zero Hora, eine Zeitung der Stadt, schreibt am 30. April: „Schule nach Zyklen steht vor Probe: Eltern und Pädagogen sind geteilter Meinung über Unterrichtsqualität des Systems, das Prüfungen und Noten abschaffte“. Der Artikel stellt fest, dass das Unterrichtssystem nach Bildungszyklen der Schulen von Porto Alegre

¹⁵⁴ Vgl.. DVD1 - Anhang 2 - Programm Cidade Viva, Anhang 4 – Die Gesellschaftliche Realität an der Schule des Citoyen, Anhang 7 – Reportage: Volksumzug – 1996 und Anhang 9 – EMEF Aramy Silva – ein Beispiel für den Bereich der Erziehung und Bildung: Kampagne von Olívio Dutra (PT) zum Gouverneur des Bundesstaats – 1998.

[...] vor seiner ersten großen Prüfung steht. Vertreter der Opposition und Eltern von Schülern greifen das Modell an, das eine der Visitenkarten der Regierung der Hauptstadt ist. Sie beschuldigen die Schule nach Bildungszyklen, einen Unterricht schlechter Qualität anzubieten und die Versetzung von Schülern zu ermöglichen, die nichts lernen. Das Städtische Sekretariat für Erziehung und Bildung (SMED) weist die Kritik zurück. (ZERO HORA 2000, S. 42)

Der Sekretär José Clóvis de Azevedo ist stolz auf die niedrigen Indizes für Schulabbrecher und verkündet, dass „die Stadt etwa 750 Schüler mit Lernschwierigkeiten betreut – in Schulen nach dem Klassensystem wiederholen Schüler mit solchen Bedingungen mehrmals eine Klasse und brechen letztendlich die Schule ab. Einer der schärfsten Gegner der Zyklen befindet sich jedoch in den Reihen unserer eigenen Regierung.“ Hiermit meint er die ehemalige Sekretärin für Erziehung und Bildung der Regierung von Olívio Dutra. Sie sagt: „neueste Kenntnisse über das Lernen treiben die Zyklen in die Enge. Einige Klassen sind sehr heterogen und behindern das Lernen“ (ZERO HORA 2000, S. 42).

Die Polemik über die Zyklen wurde vor kurzem von einer Fernsehsendung verstärkt. Eine Schülerin im Alter von 10 Jahren einer städtischen Schule [der Schule Aramy Silva] wurde dazu gebracht, vor laufenden Kameras zu zeigen, was sie gelernt hatte. Sie offenbarte gravierende Mängel im Lesen und Schreiben und wurde zum Symbol der Ineffizienz des Schulnetzes. (ZERO HORA 2000, S. 42)

Die Reportage fährt mit der Position zweier Schüler fort: auf der einen Seite Maicol, der die städtische Schule abbrach, weil er in den zwei Jahren, die er an der Schule nach Bildungszyklen verbrachte, weder Lesen noch Schreiben richtig lernte. „An der Schule nach Bildungszyklen haben sie die Vorstellung, dass wir arm sind und nie unsere Armut überwinden werden, dass wir immer unwissend bleiben. Aber ich möchte etwas Besseres für meinen Sohn,“ sagt seine Mutter. Auf der anderen Seite steht Gustavo, der in der bundesstaatlichen Schule schlechte Noten kassierte und nicht verstand, worum es im Unterricht ging; er wurde an die Schule nach Bildungszyklen verwiesen. An der neuen Schule erklären die Lehrer und überprüfen, ob die Schüler sie verstehen. Wenn sie große Schwierigkeiten haben, werden sie ins Lernlabor geschickt. Und die Eltern werden immer in die Schule bestellt, damit sie über die Arbeit im Klassenraum und den Fortschritt ihrer Kinder informiert werden. An dieser neuen Schule „fand Gustavo sein Selbstbewusstsein wieder“ (ZERO HORA 2000, S. 43).

Wenden wir uns der Geschichte des Mädchens aus unserer Schule zu, auf die sich die Reportage bezog, die im vorherigen Jahr vor laufenden Fernsehkameras auf die Probe gestellt wurde.

Schülerin der Schule Aramy Silva, die im Fernsehen bloßgestellt wurde¹⁵⁵

Wie zuvor dargestellt, nahm das Bildungsprojekt der städtischen Schule während der Volksregierung viel Raum in den Medien ein und wurde folglich während des Wahlkampfes von den Oppositionsparteien heftig angegriffen. Zu den Kritikpunkten der *Schule des Citoyen* zählte die automatische Versetzung.

Obwohl die Schule eine sehr gute Beziehung zur Gemeinde hatte, blieb ihr Kritik nicht erspart, besonders nicht zu Zeiten des Wahlkampfes, wenn die ärmeren Gemeinden im Zentrum der Aufmerksamkeit der Politiker standen, die gegen die Zahlung geringer Summen und das Versprechen einiger anderer Vorteile Stimmen und in einigen Fällen Informationen oder sogar Aussagen erhalten wollten, die sie dann gegen ihre Gegner verwenden konnten.

So geschah es auch mit uns. Die Eltern zweier unserer Schüler, die beim Lernen recht erfolgreich waren, standen in Verbindung mit einer Oppositionspartei und informierten einige Stadträte, dass es bei ihren Nachbarn ein 10-jähriges Mädchen im zweiten Jahr des II. Zyklus, Klasse 222, einer städtischen Schule gab, das noch nicht lesen und schreiben konnte, was für diese Altersgruppe und dieses Schuljahr inakzeptabel wäre.

Die Fernsehsendung Bibo Nunes von Canal 20 brachte, als es diese Information erhielt, das Mädchen mit Zustimmung ihrer Eltern auf Sendung und zeigte sie im Mai 2000 als Beispiel ausbleibenden Lernens im Unterrichtssystem nach Bildungszyklen.

An der Sendung nahmen auch der Stadtrat Jocelim Azambuja von der Demokratischen Labour-Partei (PTB) und die Lehrerin Neuza Canabarro teil, Sekretärin für Erziehung und Bildung von Porto Alegre der Regierung vor der Volksregierung und Ehefrau des damaligen Bürgermeisters, Alceu Collares von der



Abbildung 72 - Reportage über die Sendung Bibo Nunes, mit einem Foto unserer Schülerin beim Schreiben

Quelle: Jornal do Comércio, 7. Abr. 2000

¹⁵⁵ DVD2 - Programm Bibo Nunes

Demokratischen Labour-Partei (PDT). Bei der Vorstellung des Problems richtete der Stadtrat Jocelim Azambuja die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass die Arbeiterpartei, besonders in Person der Bundesabgeordneten Esther Pillar Grossi (Sekretärin für Erziehung und Bildung der Stadt während der ersten Regierungszeit der Volksregierung), sich dafür einsetzte, die Bildungszyklen als eine der Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation in das Bildungsrahmengesetz aufzunehmen, dass diese jedoch dem städtischen Unterrichtssystem nun sehr kritisch gegenüberstand, was die Kritik verstärkte.

Das Mädchen, das zwischen dem Stadtrat und dem Moderator der Sendung saß (mit dem Rücken der Kamera zugewandt), schrieb einige Wörter, die der Moderator ihr diktierte: *segurasa* (*segurança* - Sicherheit); *picesa* (*princesa* - Prinzessin); *educasão* (*educação* – Bildung). Sie wurde harsch kritisiert. Danach verlangte der Moderator, dass sie einige Sätze einer Zeitschrift lesen sollte, die sie aus ihrem Alltag nicht kannte. Bei dieser bizarren Bloßstellung gelang es ihr nicht, zu lesen.

Sowohl an der Schule als auch im Sekretariat für Erziehung und Bildung löste dies ein Gefühl der Traurigkeit und der Empörung aus. Es wurde das Recht einer Reaktion erbeten und zwei Sendungen unter Anwesenheit von Vertretern der Schule, des Sekretariats für Erziehung und Bildung und von Pädagogen der Opposition wurden ausgestrahlt, bei denen die Bloßstellung des Mädchens und dessen mangelndes Lernen debattiert wurden.

Für uns bestand der Hauptkritikpunkt in der Tatsache, dass das Kind im Fernsehen bloßgestellt und als lächerlich dargestellt wurde; die materielle Armut und der kulturelle Mangel der Familie waren ausgenutzt worden. Dieses Kind wurde aus ihrer Realität genommen, ebenso wie es aus seinem schulischen Prozess genommen wurde. Wir alle, die in öffentlichen Schulen ärmerer Gemeinden tätig sind, sind uns der Tatsache bewusst, dass die große Mehrheit der Schüler mit Lernschwierigkeiten, die aus Familien mit sehr armen Lebensbedingungen stammen, in den ersten Schuljahren aus der Schule ausgeschlossen sind: die Jungen gehen mit ihren Vätern arbeiten, machen kleine Jobs, sammeln Papier; die Mädchen müssen sich um das Haus und um ihre kleineren Geschwister, Cousins oder irgendeinen Nachbarn kümmern – falls sie keine Drogen nehmen, sich prostituieren oder schwanger werden.

Die Prinzipien des Projekts der *Schule des Citoyen* wirken gerade diesem verfrühten Schulabbruch entgegen. Neben der pädagogischen Arbeit des Lehrerkollektivs, das die Entwicklung der Schüler immer aufmerksam begleitet, verfügt die Schule über viele andere Ressourcen, die das Lernen im Gegenturnus ergänzen, wie das Lernlabor und verschiedene Arbeitsgemeinschaften.

Als Kind einer Familie, in der die Eltern keine Schulbildung besaßen und die älteren Söhne bereits die Schule abgebrochen hatten, hatte das Mädchen, um das es hier ging, tatsächlich große Schwierigkeiten – die Schule ging jedoch stets auf diese Schwierigkeiten ein. Die spezifische Arbeit, die in der Klasse durchgeführt wurde, wurde durch die Stunden im Lernlabor im Gegenturnus ergänzt. Ihr gesamter Lernprozess wurde von der Supervision und der schulischen Beratung betreut. Und als eine Ausnahme in öffentlichen Unterrichtssystemen – etwas, was ich in meiner Laufbahn als Lehrerin nie zuvor erlebt hatte – verfügte das Sekretariat für Erziehung und Bildung über seine Beraterinnen über Informationen und eine pädagogische Dokumentation dieses und anderer Kinder, die ähnliche Schwierigkeiten aufwiesen. Dies bestätigt, dass das gesamte Bildungssystem den Kindern zugewandt war, die das Profil aufwiesen, eigentlich beim ersten Hindernis die Schule abzubrechen.

Die Eltern des Mädchens, die das Programm nicht sahen (es wurde im Privatfernsehen ausgestrahlt), wohl aber die Auswirkungen auf die Schule und



Abbildung 73 -
Veröffentlichung unserer
Reaktion auf die
Sendung Bibó Nunes
Quelle: Jornal do Comércio,
21.nov.2000

Gemeinde miterlebten, bereuten, dass sie ihre Tochter so der Öffentlichkeit ausgesetzt hatten, konnten jedoch nichts mehr dagegen unternehmen, geschweige denn klagen. Es gab hierfür keine Struktur.

Die Lokalzeitung, die den Bericht über die Sendung veröffentlichte, in der das Mädchen auftrat, gewährte uns das Recht einer schriftlichen Stellungnahme. Die Schule, vertreten durch die Lehrerin Marília Martins¹⁵⁶ (MARTINS 2000), brachte ihre Empörung zum Ausdruck.

¹⁵⁶ Die Lehrerin Marília Terezinha Martins de Martins, die Journalismus studiert hatte und als Alphabetisierungslehrerin ausgebildet war, war Vizedirektorin der Schule und zum damaligen Zeitpunkt Supervisorin des I. Zyklus.

Meinung

Inklusion und Respekt

Marília Martins*

In einer Wahlsendung die Lernschwierigkeiten einer Schülerin bloßzustellen, um den Unterricht nach Zyklen des städtischen Unterrichtsnetz von Porto Alegre in Frage zu stellen, hat das Interesse der Politiker verdeutlicht, Stimmen zu gewinnen, selbst wenn die Situation die Verunsicherung und Demütigung für das Kind bedeutete. Ein Mensch wurde lediglich als Objekt behandelt, ohne Sehnsüchte, Gefühle und Rechte. Das Mädchen diente ihnen auf willkürliche Weise dazu, Vorteile bei der Wahl zu erlangen, ohne diese menschlichen Gefühle und Rechte zu achten. Was wir als städtische Lehrerinnen im Fernsehen gesehen haben, hat bei uns Empörung und Entsetzen über die respektlosen und opportunistischen Attacken unserer pädagogischen Praxis aus, über das Unverständnis des Prozesses der Wissensentwicklung und die fehlende Betrachtung der Realität und der Geschichte des Lebens der Schüler. Die Sendung gründete auf Unmenschlichkeit und einem Mangel an Sensibilität und widersprach damit dem Statut für Kinder und Jugendliche (ECA), das in diesem Jahr sein 10-jähriges Bestehen feiert. Es verleiht den Titel „Freund der Kinder“ an Einrichtungen mit Bildungsprojekten, die sich Kindern zuwenden. Wir erinnern uns daran, dass die Verpflichtung von ECA gegenüber der Staatsbürgerlichkeit durch den Städtischen Rat für Kinder und Jugendliche (CMDCA) gestützt wird.

Wir sind uns unserer Kompetenz und der ständigen Notwendigkeit bewusst, unsere Arbeit weiterzuentwickeln und zu perfektionieren. Daher theoretisieren und reflektieren wir alltäglich über unsere Praxis. Dies hat uns ermöglicht, den schulischen Raum zu verbessern und ein besseres und umfangreicheres Lernen für alle Schüler zu gewährleisten, denn dies ist eine Schule der Inklusion, wo die Schwierigkeiten nicht verhindern, dass alle sich weiterentwickeln. Es werden verschiedene Strategien und Mittel gesucht, damit kein Schüler auf der Strecke bleibt. Die *Schule des Citoyen* begründet sich durch namhafte Theoretiker wie Piaget, Wallon und Vygotsky, u.a. Ohne die geringste Kenntnis der pädagogischen Voraussetzungen wurde unsere Arbeit als inkompetent und nicht den Schülern verpflichtet verurteilt; unsere Schüler wurden als Subjekte dargestellt, die über kein Wissen verfügen und ideologisch manipulierbar sind.

Wir Lehrer sind der Entwicklung einer gerechteren, solidarischeren, partizipativeren und inklusiveren Gesellschaft verpflichtet. Aus diesem Grund könnten wir angesichts dieser Herabwürdigung, die wir in der Wahlkampagne gesehen haben, nicht schweigen. Die Schüler, die wir ausbilden, sind Subjekte mit Rechten, die nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, sondern auch ein Bewusstsein für ihre Teilhabe an der Geschichte entwickeln und an ihre Möglichkeiten glauben. Wenn die Wahlen vorbei sind, können wir uns über unser Projekt wieder äußern, ohne Gefahr zu laufen, dass unser Protest mit Wahlwerbung verwechselt wird. Wir öffnen der Bevölkerung von Porto Alegre die Pforten unserer Schule, damit sie die Gelegenheit hat, die Arbeit, die wir durchführen, kennenzulernen und die Freude und das Vergnügen unserer Schüler beim Lernen zu erleben

*Lehrerin der Städtischen Schule Aramy Silva

Jornal do Comércio, 21. November 2000.

Der spezielle Fall dieses Mädchens stand stellvertretend für weitere Fälle im städtischen Unterrichtsnetz von Porto Alegre, die das erwünschte Lernziel nicht erreichten und, abgesehen vom Einsatz aller Mittel der Schule, vom Sekretariat für Erziehung und Bildung begleitet wurden (etwa 1% der Gesamtschülerzahl). Es handelte sich um ein Mädchen, das 1999 das erste Jahr des zweiten Zyklus besuchte und vom Städtischen Sekretariat als ein Kind geführt wurde, das im Juli 1999 dazu in der Lage war, für jede Silbe eines Wortes, das ihm vorgeschlagen wurde, einen Buchstaben zu schreiben (AZEVEDO 2000a; KRUG 2000).

Das Mädchen S. L. L., das in den Medien als ein Beispiel für die Kinder dargestellt wurde, die in der Schule nach Bildungszyklen nicht lernen, war ein Jahr nach seiner Bloßstellung im Fernsehen dazu in der Lage, alphabetische Texte zu produzieren (ein Buchstabe für jeden Laut), wobei sie natürlich pädagogischer Unterstützung bedurfte, um ihre Schrift zu systematisieren (KRUG 2000). Einer ihrer Texte:

O GATOEPEZINHO
O GATO QUE RIACOMER OPEXI
UM DIAELEPEGO UM ANSOL
MAS O PAPAGAIO AVISOU PARA DONA DO PEISXINHO
A DO NA BOTOU OPEXI N O MAR

DIE KATZE UND DER KLEINE FISCH
DIE KATZE WOLLTE FISCH ESSEN
EINES TAGES NAHM SIE EINE ANGEL
ABER DER PAPAGEI WARNT DIE BESITZERIN DES FISCHS
UND DIE BESITZERIN WARF DEN FISCH INS MEER¹⁵⁷

In der traditionellen Schule wäre dieses Kind immer noch in der ersten Klasse, wo sie ihre Zeit mit viel jüngeren Kindern oder mit anderen Jahrgangswiederholern verbringen würde, wo sie Aufgaben lösen müsste, die für ihr Alter und Lernniveau unangebracht und langweilig wären – falls sie nicht wie ihre Brüder die Schule abgebrochen hätte. An der Schule Aramy Silva erlebte S. im zweiten Jahr des II. Zyklus „die Herausforderungen, die ihr gestellt werden und die ihr eine Produktion ermöglichen, die ausgehend von ihrem Entwicklungskontext entwickelt wird – nicht nur in Bezug auf ihr Alter, sondern auch ausgehend von dem, was sie bereits entwickelt hat und kognitiv benötigt“ (KRUG 2000, S. 17).

Laut José Clóvis de Azevedo, dem Sekretär für Erziehung und Bildung, wurde beim zweiten Städtischen Kongress für Erziehung und Bildung eine Evaluation des Unterrichts an den städtischen Schulen durchgeführt, wobei Lernziele festgestellt wurden, die auf beachtliche Weise erreicht wurden. Außerdem wurde die Sorge der Lehrer um die sehr kleine Gruppe der Schüler registriert, die die gewünschten Lernziele nicht erreichten. „Gleichzeitig wird die äußerst positive Tatsache erkannt, dass diese Schüler die Schule nicht abgebrochen haben, wie es in den traditionellen Schulen geschieht. Diese Schüler sind weiterhin motiviert und bleiben an der Schule“ (AZEVEDO 2000a, S. 4).

¹⁵⁷ Im portugiesischen Text sind die Rechtschreibfehler nicht korrigiert – es liegen einige Fehler bei der Schreibweise der Wörter vor, manche Silben der Wörter werden dem darauf folgenden Wort zugeordnet etc. Allerdings geht die Bedeutung beim Lesen unmissverständlich aus dem Text hervor. (Anmerkung des Übersetzers)

Der Wandel der Schule von Porto Alegre verunsicherte die Gewissheiten der Personen, die mit ihr in Berührung standen und machte vor allem das sichtbar, was zuvor unsichtbar war: die Kinder, die die Schule abbrachen, weil sie nicht lernten. Erst in dem Moment, als diese Jungen und Mädchen trotz ihrer Schwierigkeiten in der Schule blieben, wurde die Öffentlichkeit auf sie aufmerksam, die gewöhnlich, wenn sie aus der Schule vertrieben sind, lediglich als Zahl in den Gewalt- und Armutstatistiken auftauchen. An der *Schule des Citoyen* hatten sie einen Namen, eine Geschichte und einen eigenen Lehr- und Lernprozess. Die *Schule des Citoyen* ließ sie nicht zurück. 2006 komplettierte S. L. L. den Elementarunterricht und war somit die erste Angehörige ihrer Familie, die einen Schulabschluss hatte.

4.5. Kleine große Geschichten und Andere

Der Tag des Citoyen

Drei Jahre lang organisierte die Schule Aramy Silva gemeinsam mit dem Lions Clube den „Tag des Citoyen“ für die ganze Gemeinde. Die hier abgebildete Einladung zeigt, dass dabei Dienstleistungen angeboten wurden, für deren Zugang ein Teil der Gemeinde keine Ressourcen zur Verfügung hatte. Gesundheit, Bildung, das Projekt der Schule, Dokumentation und Hygiene fanden in diesem Ereignis ihren Platz:

ACHTUNG SCHULGEMEINDE ARAMY SILVA !!!!

Am 16. Mai wird zu unserer großen Freude der *Lions Clube* erneut an unserer Schule sein, von 9 bis 17 Uhr.

Es wird Betreuung in den folgenden Bereichen angeboten:

Medizinische Sprechstunde

Tests für Diabetes und Cholesterin

Behandlung von Bluthochdruck

Gynäkologie

Tierheilkunde

Seminar für Eltern und Lehrer über Drogen

Verkehrserziehung (Marionettentheater Brigada)

Workshops: Verpacken, Korbflechten, organisches Papier, Wiederverwertung von Lebensmitteln,

Informatik

Erstellung der Arbeitsberechtigung (zwei Fotos und Ausweis)

Friseur, Maniküre

Und darüber hinaus gibt es eine Ausstellung über die schulische Arbeit im Projekt nach
 Bildungszyklen und...
 einen Auftritt der BANDA MARCIAL von unserer Schule!
 ALLE ANGEBOTE SIND GRATIS



Komm, mach mit!!!



Vorträge



Polizei für Frauen



Augenarztpraxis



Frauenarztpraxis



Blutdruckmess



Zuckerkontrolle



Pädagogische Werkstaetten



Tierarztpraxis

Abbildung 74 - Verschiedene Aktivitäten des *Tags des Citoyen*

Den ganzen Tag herrschte reges Treiben an der Schule. Alle Angebote wurden genutzt. Einige Ereignisse dieser Tage verdienen Hervorhebung: (1) Bei einer Veranstaltung zählte der Augenheilkunde-Bus zu den angebotenen Dienstleistungen. An jenem Tag wurden bei zwei Schülern schwerwiegende Sehschwächen festgestellt. Die beiden wurden zu einer Weiterbehandlung angemeldet. Für die Lehrer erklärte dies zumindest teilweise die Haltung eines dieser Kinder im Unterricht. (2) Das Friseur-Angebot wurde intensiv genutzt. Viele Gemeindemitglieder verfügen nicht über die Mittel, um zum Friseur zu gehen. Und die Friseure, die diesen Dienst anboten, wussten, dass in Gemeinden wie unserer

viele Kinder und Erwachsene Läuse haben. Sie unterstützten uns hinsichtlich der Anleitungen, die wir im Unterricht gaben, um Läusen vorzubeugen. (3) Beim Informatik-Workshop wurde für Eltern und Kinder ein erster Kontakt mit dem Computer angeboten. In einem Fall setzte sich ein Vater, der sehr arm war, mit seinem kleinen Jungen auf dem Schoß vor den Computer. Fasziniert und mit einer gewissen Furcht drückte er die erste Taste und begann zu weinen.

Einige Jahre später begann die Stadt ausgehend von Treffen der *Direkten Demokratie* damit, in den verschiedenen Gemeinden die „Runde des Citoyen“ zu organisieren. Ähnlich wie unser „Tag des Citoyen“, jedoch mit einer besonderen Unterstützung der Judikative, wurden verschiedene Dienstleistungen angeboten, die der Verantwortung dieser Macht unterliegen. Diese Dienstleistungen entsprachen genau den Bedürfnissen der Bevölkerung, der viele Dokumente fehlten – Geburtsurkunde, Personalausweis, Arbeitserlaubnis, Wahlberechtigung. Außerdem wurden Leistungen wie standesamtliche Trauung, Scheidung und Fotografieren neben vielen weiteren Dingen angeboten.

Die Veranstaltung wurde durch unsere Teilnahme an der *Direkten Demokratie* von Cristal organisiert, jedoch nicht an unserer Schule durchgeführt. Die „Runde des Citoyen“ fand in einer anderen Schule unserer Region statt. Auf die unten abgebildete Einladung hin, die in unserer Schule verteilt wurde, nutzten viele die Veranstaltung.

An die Gemeinde von Cristal

Am 6. Oktober 2001, von 9 bis 17 Uhr, findet in der Sporthalle der Städtischen Schule Eliseu Paglioli, in der Rua Butuí Nr. 221 das Projekt „Runde des Citoyen“ statt, was es allen Einwohnern der Region Cristal ermöglichen wird, Dokumente, juristische Dienstleistungen und andere Beratungsdienste, die sie benötigen, zu erhalten. Es wird ebenfalls Aufführungen, Essen, Kunsthandwerk und eine Reihe von Aktivitäten für die ganze Familie geben.

Unterstreichen Sie unten die Dokumente oder Dienstleistungen, die Sie benötigen, und geben Sie dieses Formular diese Woche an die Schule oder die Vertretung ihrer Gemeinde ab, damit wir das Ereignis gemäß den Bedürfnissen unserer Bevölkerung durchführen können.

Rechtliche Angelegenheiten; Wehrdienst; Gerichtsbeschlüsse; medizinische Versorgung; Authentifizierung von Dokumenten; Personalausweis; Arbeitspapiere; Durchführung von Scheidung; Trennung; standesamtliche Trauung; CPF; FGTS; Fotografie; Haarschnitt; Typpenehmigung; juristische Informationen; INSS; Zivil- und Strafgericht; Bildungsjustiz; Abfertigung von Mandaten; Polizeibüro für die Justiz; Plastifizierung von Dokumenten; Wahlberechtigung; Übertragung der Wahlberechtigung; Anerkennung der Vaterschaft; Geburtenregistrierung; Versorgung im Alter; TCO; Kopien.

Jugend- und Erwachsenenbildung (EJA)

Als wir den Kampf für unsere Schule in der *Direkten Demokratie* aufnahmen, zählte zu unseren Forderungen auch die Bildung von Abendklassen für Erwachsene, die als EJA-Klassen bekannt wurden. Unserem Antrag wurde stattgegeben, jedoch unter der Bedingung, dass die Klassen erst bei Fertigstellung des neuen Gebäudes eingeführt werden.

Wir eröffneten die Schule. Zu jener Zeit waren gerade Wahlen in der Stadt; die Regierung wurde bestätigt, jedoch wurden einige Personen in ihren Funktionen ersetzt. Wir warteten ab, doch EJA wurde nicht eingeführt. Wir wandten uns an verschiedene Kontakte innerhalb des Sekretariats für Erziehung und Bildung, das hierfür zuständig war, jedoch ohne Erfolg. Also entschieden wir uns, uns direkt an das Kabinett des Bürgermeisters zu wenden, das unmittelbar mit der *Direkten Demokratie* in Verbindung steht. Der Beisitzer empfing uns und sagte schließlich: „Sie müssen zur *Direkten Demokratie* gehen und die Schaffung dieser Klassen beantragen.“ Wir wiederholten, dass wir dies bereits 1994 getan hatten, und dass unserem Antrag stattgegeben wurde und wir nur unsere Schule zu Ende bauen müssten. Es war nichts zu ändern. Er wiederholte lediglich, was er bereits gesagt hatte.

Wir vereinten die gesamte Gemeinde, die Wortführer der *Direkten Demokratie* und planten einen Überraschungsbesuch beim Bürgermeister, bei dem wir von der Band der Schule, Schülern, Lehrern, Eltern und Angestellten begleitet wurden.

Da wir immer eine gute Beziehung zum Sekretariat (durch unsere pädagogische Arbeit) und auch zum Bürgermeister (durch unsere aktive Beteiligung an der *Direkten Demokratie*) hatten, riefen wir am Morgen des vereinbarten Tages im Rathaus an, um zu fragen, ob der Bürgermeister anwesend war. Ziel war es auch, nicht zu viel Polemik zu verursachen. Kurze Zeit nach unserem Anruf rief jener Beisitzer, der so unflexibel war und nicht einmal über das, was wir behaupteten, nachforschte, in der Schule an, um zu versuchen, an einem Tag der nächsten Woche ein Treffen nur mit der Schule zu vereinbaren, um über das Thema EJA-Klassen zu diskutieren. Leider hatten wir schon einen Bus gemietet und verschiedene Personen der Gemeinde kontaktiert, denen wir nicht absagen konnten, und teilten dem Beisitzer mit, dass wir am Nachmittag dort sein würden.

Wir kamen vor dem Rathaus an, die Band brachte sich in Position und begann zu spielen, was für viel Aufmerksamkeit bei den Passanten sorgte. „Einmal spielten wir vor dem Rathaus. [...] Die Schule Aramy kämpfte immer für irgendetwas“, erinnert sich **Mônica**. Und gemeinsam mit allen Wortführern der Gemeinde, Vertretern der Eltern, Angestellten, Lehrern und einige Schülern zogen wir zum Kabinett des Bürgermeisters und warteten auf ihn. Ohne Verzögerung wurden wir vom Vize-Bürgermeister, José Fortunati, und bald darauf auch vom Bürgermeister, Raul Pont, empfangen. Wir drückten unsere Empörung darüber aus, dass der Plan der *Direkten Demokratie* nicht umgesetzt wurde und dass sich die Personen, die uns bis zum damaligen Zeitpunkt empfangen hatten, nicht um die Angelegenheit kümmerten. Im Namen der gesamten Gemeinde rechtfertigten wir die Schaffung von Klassen für Erwachsene. Der Bürgermeister und die Vize-Bürgermeister stellten einige Überlegungen an und, als sie feststellten, dass es keinen Grund gäbe, das bereits in der *Direkten Demokratie* Beschlossene nicht umzusetzen, garantierten sie uns, dass die Klassen gebildet werden würden.



Warten auf das Treffen



Musik Gruppe vor dem Rathaus



Alle vor dem Rathaus



Bürgermeister Raul Pont bei der Eröffnung Von SEJA in der Schule

Abbildung 75 – Gemeinde und Schule setzen sich gemeinsam für SEJA ein

Schüler der Schule Aramy in den Räumen der Universität

Ganz Porto Alegre diskutierte über die *Schule des Citoyen*. Ihre Absichten wurden in allen Bereichen der Bildung debattiert. Die Schüler der Schule Aramy Silva wurden eingeladen, um mit der Gruppe der Professorin Ilza Jardim im Fach „Struktur und

Funktionsweise des Schulunterrichts“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universidade Federal do Rio Grande do Sul zu diskutieren. An dem Kurs nahmen Studenten verschiedener Studiengänge wie Geschichte, Soziologie, Krankenpflege und Sport teil.

Vier Schüler des Schulrats und drei weitere Schüler nahmen an diesem Treffen teil. Unter diesen Schülern war auch ein Mädchen, das einige Jahre in einem Heim für Minderjährige (FEBEM) gelebt hatte und nun eine Progressionsklasse besuchte. Die Schüler erzählten, wie die Schule organisiert war, sprachen von ihrer Teilnahme an verschiedenen Veranstaltung und wurden von den Studenten befragt.

Am Ende sagte eine Studentin, Mutter eines Jungen im selben Alter wie die anwesenden Schüler der Schule Aramy Silva: „Ich bin beeindruckt! Mein Sohn ist so alt wie ihr, besucht eine Privatschule und hat weder so eine Selbstsicherheit wie ihr, noch so eine Ahnung von Schule, Schulrat, Leistungsbeurteilung und Partizipation, wie ihr sie habt.“

Alle bewunderten die Schüler der Schule Aramy Silva sehr. **Juliana** erinnert sich:

Besonders ein Junge, der uns so ansah, als wäre uns zuvor eingetrichtert worden, eine bestimmte Antwort zu geben, weißt du? **Und waren euch die Antworten zuvor eingetrichtert worden?** [Frage des Interviews] Hmm, nein, nein! Ich mochte dieses System immer. Ich bin schnell misstrauisch, aber ich habe es immer unterstützt. Seit ich klein war, ich wusste noch nicht so gut, was es war, aber ich mochte es. Ich hörte, wie meine Mutter gut darüber sprach und ich war gut in der Schule, ich sah, wie auch meine Klassenkameraden erfolgreich waren. Also kann dabei keiner verlieren. Wie kann es da schlecht sein?

Die Stipendien für die Privatschule

Am Ende des Jahres 2001 wurden der Schule fünf Plätze inklusive Stipendium für die Oberstufe an einer Privatschule bereitgestellt. Da es sich um eine Schule der Oberschicht handelte, konnten wir die Plätze nicht unter allen Schülern verteilen, die die Elementarbildung abgeschlossen hatten. „Es war am Tag meines Schulabschlusses, als ihr uns gesagt habt, dass wir ein Stipendium an der Schule João Vinte Três¹⁵⁸ erhalten“ (**Mônica**). In unserem Verständnis war es leider so, dass die für die Plätze berücksichtigten Schüler Jugendliche mit guter Leistung sein sollten – in der Oberstufe nicht sitzenzubleiben war eine Bedingung, um das Stipendium zu behalten. Außerdem sollten sie über eine gewisse individuelle Bereitschaft und familiäre Unterstützung verfügen, was ihnen eine sichere Struktur

¹⁵⁸ Colégio João XXIII, Privatschule von Porto Alegre.

garantieren würde, um in einem Umfeld zu leben und lernen, das völlig anders war als ihr bisheriges. Sie würden jeden Tag mit ihren Lebensbedingungen konfrontiert werden.

Wir erhielten den Platz und schrieben uns ein. Ich besuchte diese Schule und durfte nicht sitzenbleiben, das war eine der Bedingungen. Außerdem musste mein Verhalten gut sein. [...] Es war anders, die Leute dort hatten Geld, sie waren anders. Ich war daran nicht gewöhnt. Zu Beginn war ich sogar etwas verschlossen. [...] Es war wunderbar, natürlich hatte ich am Anfang viele Schwierigkeiten. [...] Ich habe gelernt, mit den Schwierigkeiten umzugehen und an dieser Schule zu lernen. Das war mein Weg, ich habe einfach nur gelernt. [...] In drei Jahren habe ich meinen Abschluss geschafft. (**Mônica**)

Die Lehrer sammelten alle verfügbaren Informationen, um die Stipendien an Schüler zu vergeben, die die Chance auch wirklich nutzten. Dennoch wurde auch trotz dieser Sorge einer der fünf Plätze an einen Jugendlichen vergeben, der aus einer sehr armen Familie kam, aber unserer aller Meinung nach ein Schüler mit guten Lernvoraussetzungen war und einem Willen, voranzukommen, der ihn deutlich vor seine Armut stellte.

Drei Mädchen und zwei Jungen wurden ausgewählt. Zu unserem Bedauern tauschte die Mutter des erwähnten Jungen im Moment der Einschreibung seinen Platz gegen einen Platz für seine Schwester ein, die die 5. Klasse des Elementarunterrichts besuchte. Sie glaubte, einen guten Tausch gemacht zu haben, denn sie dachte, sie hätte drei Jahre Stipendium für ihren Sohn in der Oberstufe gegen sieben Jahre Stipendium für ihre Tochter (vier Jahre Elementarunterricht plus drei Jahre Oberstufe) eingetauscht. Ohne uns vorher von ihrer Absicht zu erzählen, interpretierte sie die Situation falsch und nahm somit ihrem Sohn die Chance, es an der Schule zu versuchen. Ihre Tochter jedoch blieb nur wenige Tage an der Schule, bevor sie sie verließ.

Von den vier verbliebenen Schülern blieb einer im ersten Jahr sitzen, einer im zweiten, und zwei Mädchen machten ihren Abschluss. Und somit sieht **Mônica** diese Chance:

Die Tatsache, dass ich den gesamten Elementarunterricht über an einer öffentlichen Schule war, ein Stipendium für eine wunderbare Schule erhalten habe und mich dort durchgesetzt habe, nicht sitzengeblieben bin und sogar Freunde gefunden habe [...] das ist für mich eine Trophäe! Ich erzähle es allen!

Der unendliche Ordner

Zwischen dem Ende des Schuljahres und dem Beginn des neuen Jahres vollzieht sich der offizielle Prozess der Anmeldung bei den Städtischen und

Bundesstaatlichen Sekretariaten für Erziehung und Bildung. Unterdessen ist die Schule in ständiger Bewegung. Ist diese Zeit vorbei, befinden sich bereits ab dem ersten Tag nach der Frist für die Anmeldeanträge Kinder auf der Suche nach einem Schulplatz. Wir können diesen Kindern nicht den Rücken zukehren. Oft kommen sie aus einer anderen Stadt, einem anderen Viertel, haben einen anderen Erziehungsberechtigten und verpassten so die Frist – oder wussten erst gar nichts davon. Diese Nachzügler stellten dann ihre Anträge im Schulsekretariat, bei bekannten Lehrern, Angestellten, etc. Um dieser Anfrage nachzukommen, Irrtümer zu vermeiden und die Anträge in der Reihenfolge ihres Eintreffens zu organisieren, wurde uns mit den sich anhäufenden Anträgen klar, dass es notwendig war, eine Ordnung für sie zu schaffen und sie so weit es möglich war zu beantworten.

So schufen wir einen Ordner, in dem wir die Anträge abhefteten, der mit der Zeit „der unendliche Ordner“ genannt wurde, denn wir erhielten Anträge bis zum letzten Tag des Jahres.

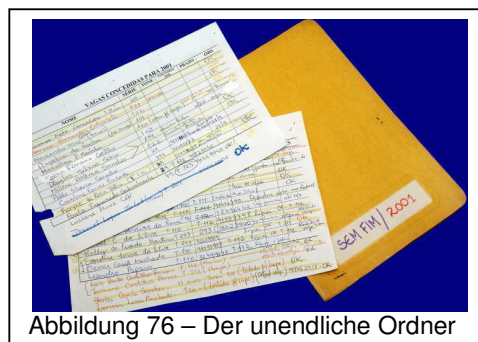


Abbildung 76 – Der unendliche Ordner

In regelmäßigen Abständen durchforsteten wir die Anträge, überprüften die Veränderungen im gegebenen Zeitraum, Schulwechsel, Schulabbrüche, etc. und wenn wir Plätze in den Klassen fanden, diskutierten/verhandelten wir mit den Lehrern und meldeten mehr Kinder an.

Der Haarschnitt

Die Großmutter der Schülerin M. schrieb eine Nachricht an die Schulleitung. Besorgt darüber, dass die Haare ihrer Enkelin ihre Augen bedecken und sie so beim Lernen stören könnten, bat sie uns um Hilfe, um sie zu schneiden. Die Großmutter berichtete, dass sie weder Schere noch Geld für einen Haarschnitt hatte.

Die Nachricht der Großmutter bestätigt, was bereits vorher festzustellen war: über Geld zu verfügen, um die Haare zu schneiden, ist ein Problem unserer Gemeinde.

Wir unterhielten uns mit der Angestellten der Schule, die gewöhnlich den anderen Angestellten die Haare schnitt und außerdem in der Gemeinde wohnte, also die dortige Realität kannte. Ohne zu zögern erklärte sie sich dazu bereit, das Pony

des Mädchens in einer Arbeitspause zu schneiden.

Die Großmutter war sehr glücklich und dankbar. Viele Menschen würden den Ausgang dieser Geschichte kritisieren – es ist schließlich nicht die Funktion der Schule, den Kindern die Haare zu schneiden. Dem stimmten wir auch zu. Unterdessen wurde keine Zeit verschwendet, um diese Situationen als der Funktion der Schule nicht zugehörig zu interpretieren. Diese, wie so viele andere Situationen, die wir im Laufe der Jahre erlebten, war vielmehr eine Frage der Solidarität als der schulischen Zuständigkeit.

Der Festsaal

Die Mutter der Schülerin schrieb eine Nachricht an die Schulleitung, in der sie ihren Wunsch äußerte, eine Feier zu deren fünfzehntem Geburtstag zu veranstalten; jedoch verfügte sie nicht über genügend finanzielle Mittel, um einen Saal zu mieten. An dieser Stelle ist es wohl nicht notwendig, die Lebensbedingungen unserer Gemeinde im Detail zu beschreiben.

Der Wunsch nach einem Fest anlässlich des fünfzehnten Geburtstags ist in den unteren Schichten in der Tat sehr groß. Trotz der großen Anstrengungen und den hohen Ausgaben, die ihre Mittel weit übertreffen, legen die meisten Familien Wert darauf, dieses Fest zu veranstalten.

Zur Realisierung dieses Traums springt die Schule mit der Vermietung ihres Speisesaals ein – zum Nulltarif. Seit dem Bau des neuen Gebäudes war der Speisesaal der Schule, ein geräumiger Saal, Bühne vieler Feierlichkeiten: Ostern, Familientag, Kindertag, Abschlussfeiern; auch Elternversammlungen fanden dort statt. Allmählich wurde dieser Raum von der Gemeinde entdeckt, und sie begannen, Anträge auf dessen Nutzung zu stellen.

Im Verständnis der Leitgruppe und des Schulrats ist die Schule ein öffentlicher Raum, und insbesondere das neue Gebäude unserer Schule wurde mit der Hilfe dieser Gemeinde errungen. Es sollte also kein Problem sein, ihr den Speisesaal zu vermieten. Wir schufen darauf einige Regeln, um die Räumlichkeiten zu bewahren: für Nutzungszeiten, Art von Feiern, Kontrolle des Eingangs und das Verhalten der Gäste. Die Familien, die sich nicht an diese Regeln halten würden, könnten den Speisesaal nicht wieder nutzen.

Und so veranstaltete die Gemeinde viele Geburtstage und sogar

Hochzeiten in der Schule.

Schul-T-Shirt

Lange Zeit verlangten einige Eltern und Schüler aus verschiedenen Gründen eine Uniform für die Schule. In der Leitgruppe und im Lehrerkollegium waren wir uns jedoch einig, dass wir die Schüler der öffentlichen Schulen nicht dazu zwingen konnten, eine Uniform zu kaufen. Nach einigen Debatten mit den Repräsentanten des Schulrats entschieden wir uns dafür, ein T-Shirt zur Identifikation mit der Schule zu entwerfen – kostengünstig und nicht verpflichtend¹⁵⁹.

Mit dieser Entscheidung schlugen wir den Schülern einen Wettbewerb vor, in dem sie das Logo der Schule, das auf dem T-Shirt abgedruckt werden sollte, entwerfen sollten. Viele Kinder und Jugendliche nahmen teil und alle Schüler wurden dazu aufgerufen, ihre Meinung zu äußern. Es gab Vorschläge aus allen Zyklen. Nach der Abstimmung stellten wir fest, dass es einen Gleichstand zwischen drei Zeichnungen gab. Wir hätten einfach den Sieg des Logos mit den meisten Stimmen bestätigen können, merkwürdiger Weise stammten die drei Zeichnungen mit den meisten Stimmen aus den drei verschiedenen Zyklen, sodass jede Zeichnung einen Zyklus repräsentierte. Um alle zufrieden zu stellen, entschieden wir uns für die Herstellung dreier verschiedener T-Shirts.

Offensichtlich brachte dies mehr Arbeit mit sich. Die T-Shirts sollten jedoch nur nach Bestellung angefertigt werden. Die Herstellung der T-Shirts war also von der Bezahlung abhängig. Durch den Verkauf wurde unser Verdacht bestätigt: die meisten Schüler bestellten das Design ihres eigenen Zyklus. Einige kauften sogar ein T-Shirt jedes Designs.

Dies waren die drei Siegerprojekte¹⁶⁰:

¹⁵⁹ Diese Ausgaben hatten nichts mit den Geldern zu tun, die wir von SMED erhielten.

¹⁶⁰ Mit Hilfe einiger Personen, die der Schule nahe standen, wurden die Zeichnungen für den Lithodruck digitalisiert – kostenlos, was den Preis des T-Shirts weitaus billiger machte. So wurde bei der Zeichnung des ersten Zyklus, eine etwas kompliziertere Arbeit, die Karte Brasiliens mit dem Namen der Schule der ursprünglichen Zeichnung durch einen Kreis ersetzt. Eine andere Besonderheit: der Bleistift der Zeichnung des zweiten Zyklus befand sich über dem Mund, was den Eindruck vermittelte, dass er eine Zigarre war. Die Eltern des Schulrats schlugen vor, ihn über das Gesicht zu legen.

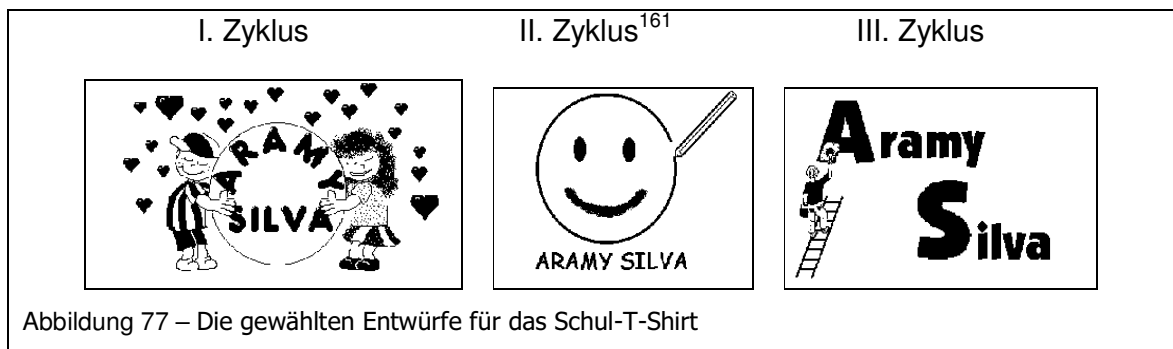


Abbildung 77 – Die gewählten Entwürfe für das Schul-T-Shirt

Viele Schüler, Angestellte, Lehrer und selbst Eltern kauften die T-Shirts. Von dem überschüssigen Geld jeder Bestellung, die von der Schule getätigt wurde, und mit Hilfe einiger Lehrer und Eltern, wurden auch T-Shirts für viele Kinder hergestellt, die sie nicht bezahlen konnten.

Die Auswahl des T-Shirts war ein weiterer Prozess, der die gesamte Schule involvierte. Und die Designer der Siegerlogos gewannen als Preis ein T-Shirt mit ihrem Entwurf.

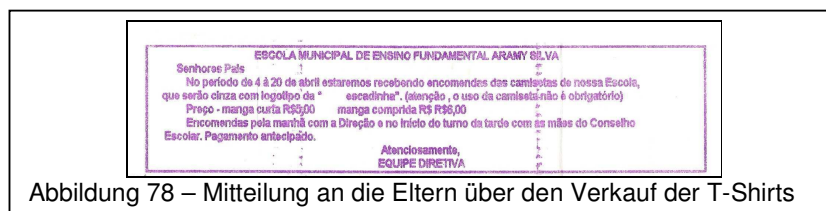


Abbildung 78 – Mitteilung an die Eltern über den Verkauf der T-Shirts

Der Umzug der Vaterlandswoche

In Brasilien findet Anfang September die Vaterlandswoche statt, denn am 7. September feiern wir den Unabhängigkeitstag. Im gesamten Land werden im Laufe dieser Woche viele Aktivitäten durchgeführt, unter anderem Umzüge.

In Porto Alegre findet immer der Umzug der Schulen statt. Für diese Aktivität definieren die städtischen Schulen über ihre Vertreter gemeinsam mit dem Städtischen Sekretariat für Erziehung und Bildung das Thema, das beim Umzug dargestellt werden soll.

¹⁶¹ Dieses Design wurde von **Marcus Vinícius** entworfen, einem der interviewten Jugendlichen.

Im Jahr 1996 war das ausgewählte Thema „Schule und Gemeinde“. In jenem Jahr wurde gerade die erste Etappe des Baus des neuen Gebäudes vollzogen und unser Verhältnis zur Gemeinde war sehr gut. Dies war das erste Jahr unserer Regierung, Ressourcen wurden noch nicht weitergeleitet und die Schule hatte keine Mittel für einen aufwendigen Umzug. Bei einer Sitzung der Leitgruppe entschieden wir uns dafür, dass wir Kontakt zu den verschiedenen Unternehmen unserer Gemeinde aufnehmen würden und Hilfe für die Organisation des Umzugs erbitten würden.

Im Viertel der Schule gibt es viele Unternehmen. Also nahmen wir Kontakt auf zur Keksfabrik Coroa, zur Thermosflaschenfabrik Termolar, zum Supermarkt Nacional und zur Busfirma Trevo. In allen Firmen wurden wir gut empfangen und unseren Gesuchen wurde auf unterschiedliche Weise stattgegeben. Zu Beginn verpflichteten sich alle, ein Band für den Umzug anzufertigen. Die Fabrik Coroa spendete der Schule Kekse. Der Supermarkt Nacional spendete T-Shirts und einige Produkte, die ausgeliehen wurden, damit die Kinder sie beim Umzug verwenden konnten. Die Fabrik Termolar spendete mehrere Thermosflaschen, die ebenfalls von den Kindern zum Umzug mitgenommen und später in der Schule verwendet wurden, vor allem bei Ausflügen. Und da die Schule sich im Bau befand, unterhielten wir uns mit dem Bauleiter, und er lieh uns verschiedene Werkzeuge, damit wir einen Zug der neuen Schule herrichten konnten.



Abbildung 79 - Umzug der Vaterlandswache - 1996

Eine Gruppe von Kunstlehrerinnen stellte verschiedene Verkleidungen und Plakate her. Einige Kinder wurden als Thermosflaschen verkleidet, andere fuhren einen Papierbus, trugen große Transportgutscheine aus Styropor und Nahrungsmittel im Großformat. Die Kinder, als Bauarbeiter verkleidet, waren mit Schutzhelm bekleidet und trugen verschiedene Werkzeuge. Besonders zu erwähnen ist jedoch der riesige Regenbogen voller Luftballons zum Ende der Schule. Während sie an der offiziellen Bühne vorbeigingen, ließen sie die Ballons fliegen.

Um den Umzug komplett zu machen, bildete eine Gruppe von Jugendlichen einen Zug auf Rollerblades. Alle waren mit schwarzen Hosen und weißen T-Shirts bekleidet und fuhren fröhlich im Zickzack über den Asphalt. Und siehe da, sie wurden von den undiszipliniertesten Schülern der Schule angeführt.

Die gesamte Gemeinde war involviert. Stunden bevor wir zum Ort des Umzugs gingen, tauchte die Capoeira-Gruppe der Gemeinde vor der Schule auf, in voller Tracht, um mit uns zu ziehen. Wie soll man da nein sagen?

Wir benötigten drei Busse für die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen (Eltern von Schülern, Gemeindemitglieder, Angestellte und Lehrer), die mitkamen, um den Umzug zu organisieren, zu helfen und sich um die Kinder zu kümmern, denen sie am Ende des Umzugs eine Mahlzeit aushändigten.

Die Organisation unserer Schule beachtete unsere Errungenschaften in der *Direkten Demokratie* und unsere Beziehung zur Gemeinde. Unsere Entscheidung, die Firmen aufzusuchen, fußte auf der Tatsache, dass sie alle wichtige Arbeitgeber unserer Schüler, ihrer Eltern und Familienangehörigen sind.

„Es kamen viele Leute, als wir damals beim Umzug mitmachten. Die Schule war super, gut organisiert. **Die Schule bemühte sich immer, an solchen Ereignissen teilzunehmen**“ (Fabiane – meine Hervorhebungen).

Der Kuchen von 43 Metern

EINLADUNG

Die Schule Aramy wird 43! Um dies zu feiern, möchten wir Euch alle in der Schule begrüßen, am Samstag, dem 26.08.2000, um 9 Uhr. Viele Attraktionen und ein Kuchen von 43 Metern warten auf Euch. Messt selbst nach! Unsere Adresse: Rua Chico Pedro, 390. Viele Grüße, Die Gemeinde von Aramy.

Um nicht in Langeweile zu erstarren, versuchten wir, jedes Jahr die Feierlichkeiten des Geburtstags der Schule neu zu erfinden. Im Jahr 2000 entschieden wir uns, einen Kuchen von 43 Metern zu backen und die gesamte Gemeinde einzuladen, um das 43-jährige Bestehen der Schule zu feiern.

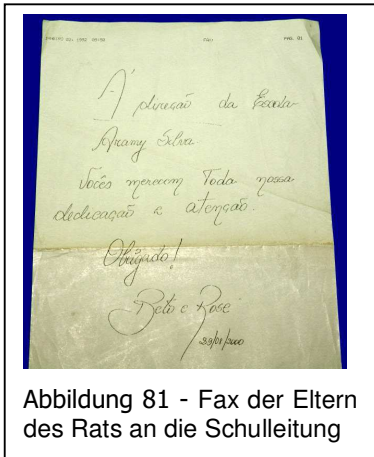


Damit alle etwas vom Kuchen haben konnten, konnte er nicht aus den Zutaten der Kindermahlzeiten zubereitet werden, die vom Sekretariat für Erziehung und Bildung bereitgestellt werden. Der Schulrat und die Leitgruppe baten alle um Mitarbeit beim Auftreiben der Zutaten – Weizenmehl, Zucker, Öl, Eier. Viele Familien beteiligten sich. Das Ernährungsteam organisierte sich für die große Aufgabe: unzählige Biskuitkuchen, inklusive Füllung und Glasur, sowie eine besondere Mahlzeit nur für die Kinder sollten zubereitet werden.

Das Fest sollte in der Straße vor der Schule veranstaltet werden. Leider war das Wetter jedoch regnerisch. Also wurde der Kuchen in U-Form im überdachten Hof des Eingangsbereich um die Klassen gelegt¹⁶². Alle halfen: Eltern, Schüler, Angestellte und Lehrer. Einige halfen beim Schmücken, anderen beim Füllen und Glasieren des Kuchens, einige Lehrerinnen arbeiteten sogar in der Küche mit und servierten später der Gemeinde Kuchen und Saft.

¹⁶² „Die Feste machen oft Gebrauch vom offenen Raum der Schule, wenn sie den Charakter einer gemeinschaftlichen Veranstaltung haben. Die Aufführungen werten den Raum der Gruppen auf und haben sich für die Partizipation der Schüler an diesen Veranstaltungen als motivierend dargestellt: sie wurden mit dem Kollektiv der Schule identifiziert und ihnen wurde dadurch manchmal ein Gefühl gegeben, Vertreter der Schule zu sein. Sie sprechen mit viel Enthusiasmus vom Geburtstag der Schule Aramy [...]. Der Raum wird im Voraus vorbereitet, was das Engagement der Schüler fördert. [...] Der Schulhof wird oft bei Festen und Feierlichkeiten größeren Umfangs in der Schule Aramy Silva genutzt“ (HECK 2003, S. 101).

Die Veranstaltung hatte auch einige musikalische Attraktionen. Wichtige Besucher,



Vertreter des Sekretariats für Erziehung und Bildung erschienen. Alle nutzten den Moment aus. Einige Mütter und Schüler nahmen Kuchenstücke mit nach Hause.

Am folgenden Tag erhielt die Schulleitung ein Fax der Eltern des Schulrats, das ihre Freude bei der Organisation der Veranstaltung zum Ausdruck brachte.

Der Graffiti-Workshop und wie er die Schule verschönerte¹⁶³

Unter all den Kunst-Workshops, die angeboten wurden, war es der Graffiti-Kurs, der die Schule am buntesten werden ließ. Die Schüler, die teilnahmen, produzierten großflächige, farbenfrohe Kunstwerke auf Bauzaun, die später ausgesägt wurden, was ihnen noch mehr Schönheit verlieh.

Die Werke wurden im überdachten Schulhof, im Sitzungssaal, in den Fluren und im Sekretariat verteilt. Die gesamte Schule wirkte wie eine große Kunstausstellung. Einige dieser Werke wurden über ein Jahr lang ausgestellt.

¹⁶³ Adalberto Heck schreibt über diese künstlerischen Ausstellungen an der Schule Aramy Silva: „Die Ausdrucksform des Graffiti an den Wänden der Schule wurde von den Kunstlehrerinnen als eine Art Projekt gefördert, kurz vor dem Abschluss von Natiele. Im Alltag der Schule sind „Zeichnungen“ an den Wänden der Schule nicht erlaubt, wie eine interviewte Angestellte bestätigt. Allerdings gibt es an der Wand des Eingangs ein großes Wandbild und in verschiedenen anderen Ecken der Schule befinden sich Holztafeln mit Graffiti, wie zum Beispiel im Sekretariat. Die Schule fördert diese Aktivität. Eine ehemalige Lehrerin der Schule berichtet vom Graffiti-Kurs, der von der Schule angeboten wurde, der von den Kindern sehr begrüßt wurde und der als Erinnerung diese Wandbilder und Holztafel in den Räumen der Schule hinterließ. Für die Schülerin, die an diesem Kunstprojekt teilnahm, ist es besonders bedeutsam, dass ihr Bild „bis heute noch dort ist“, wie sie besonders betont. Diese Schülerin besucht die Schule nicht mehr, identifiziert sich aber mit ihr und registriert, dass ihre Zugehörigkeit zur Schule an der Schulmauer dokumentiert ist“ (HECK, 2003, S. 104).



Abbildung 82 - Schüler im Workshop und bei der Ausstellung der Arbeiten

Geburtstag der Schule – Fest der Hip-Hop-Kultur

Jedes Jahr wird der Geburtstag der Schule gefeiert. Im Jahr 1999 wurde die Feier unter dem Thema der Hip-Hop-Kultur organisiert, einer kulturellen Strömung, die unter den Schülern recht beliebt war. Es gab Auftritte von MCs, B-Boys (Breakdance)¹⁶⁴ der Schule und von außerhalb. Die Frontmauer der Schule erhielt ein wunderschönes Graffiti von Trampo¹⁶⁵, einem der angesehensten Graffiti-Künstler von Rio Grande do Sul. Dieser lokale „Straßenkünstler“ hat seine Arbeit bereits in Düsseldorf gezeigt, wo er gemeinsam mit anderen lateinamerikanischen Graffiti-Künstlern am Projekt „Global Mural“ teilnahm, das 70 Wandbilder aus verschiedenen Teilen der Welt vereinte.



Abbildung 83 - Graffiti an der Schulmauer

¹⁶⁴ Die kulturelle Bewegung des Hip-Hop setzt sich aus folgenden vier bedeutsamen künstlerischen Ausdrucksformen zusammen: MC – Abkürzung für den *master of ceremonies* oder *microphone controller*, der das Fest mit seinen improvisierten Reimen anheizt; DJs - (*disc jockey*) verantwortlich für die Musik des Fests; Breakdance – Streetdance (B-boy oder B-girl – ein Jugendlicher oder eine Jugendliche, der/die tanzt); und Graffiti – Bilder, die auf Wänden und Mauern angefertigt werden, die normalerweise nicht zu diesem Zweck vorgesehen sind.

¹⁶⁵ Website über Trampo: <http://vitrola51.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-trampo.html>; http://www.alvovirtual.com/nw/noticia.php?f_cd_noticia=324 .



Abbildung 84 - Auftritte der MCs und B-Boys

Feste an der Schule, Weihnachten¹⁶⁶ und Ostern

Man könnte beinahe behaupten, dass fast alles zum Anlass für ein Fest an unserer Schule genommen wurde. Im Laufe des Schuljahres organisierte die Schule den Familientag, das Osterfest, *Festa junina* mit Kirmes, den Geburtstag der Schule, den Kindertag und Weihnachten. An einigen dieser Feste wurde ein Wettkampf oder eine Schulrallye veranstaltet, von denen sich einige über mehrere Tage hinzogen, wie in der Woche des Kindes, die die Schule am längsten auf Trab hielt.

Jede Festlichkeit war für alle bestimmt und im Voraus mit verteilten Aufgaben geplant. Die Schule wurde auch mit Hilfe der Kinder geschmückt. Diese leisteten mit Arbeiten aus dem Unterricht, mit Zeichnungen zum Ausstellen ihren Beitrag. Alle waren immer an irgendeiner Aufgabe beteiligt. Einige Aufgaben wurden den Schülern zugeteilt und andere der gesamten Gemeinde, die immer mit großem Enthusiasmus teilnahm. Selbst wenn die Gemeinde dabei war, hatten die Schüler gewisse Präferenzen. Bei den *Festas juninas* beispielweise gab es ein Essen für die Schüler, das aus den Zutaten zubereitet wurde, die von öffentlichen Geldern gekauft wurden; für die Gemeinde gab es Essen, dessen Zutaten gespendet wurden (manchmal wurde dieses Essen auch für einen symbolischen Preis verkauft). Verschiedene Buden mit Spielen wurden aufgebaut: Dosenwerfen, Angeln, Clownmund, etc. „Ich erinnere mich an die Feste des São João, die es hier gab. Meine Mutter schickte mich hierhin in der Verkleidung eines *caipira*¹⁶⁷, was mir nicht

¹⁶⁶ Vgl. DVD1 – Anhang 8 – Weihnachten 1997 - Auszüge

¹⁶⁷ *Caipira* ist die Bezeichnung für einen Bewohner des Landesinnern in Brasilien, der in diesem Falle in seiner typischen Tracht dargestellt wird. Im Bundesstaat Rio Grande do Sul kommt es zu einer gewissen Verwirrung: es ist ein Irrtum, sich bei der *Festa junina* als *caipira* zu verkleiden, denn dies ist eine Kleidung, die eher für die zentrale Region Brasiliens typisch ist. Hier wäre es korrekt, sich als *gaúcho* zu kleiden.

besonders gefiel. Aber ich nahm jedes Jahr teil. Es gab viele Süßigkeiten, Bonbons, Glühwein, Popcorn. Alles was eine *Festa junina* bieten kann, gab es hier“ (**Rodrigo**). Und um alle Leckereien des Festes auskosten zu können, „erhielten wir einen Gutschein. Wir gingen dorthin und nahmen uns [...] Pinien, Popcorn und Kuchen aus Maismehl“ (**Elisângela**). Natürlich gab es bei allen Festen Musik mit Aufführungen der Gruppen der Schule und von außerhalb, darüber hinaus Tanz- und Theaterauftritte, die von den Lehrerinnen organisiert wurden.

Ostern wurde meist in einem Arbeitsturnus organisiert. Alle Schüler versammelten sich und die Lehrer halfen, kleine Andenken und Schokolade zu kaufen, die in den Nestern der Klassen angerichtet wurden, die zuvor von den Kindern hergestellt wurden. Am Tag des Festes verkleideten sich die Kinder als Hasen, mit entsprechenden Masken, Ohren und Farbe im Gesicht. Jede Klasse musste ihr verstecktes Nest finden. Um die Suche etwas spannender zu machen, erhielten die Kinder Rätsel mit Hinweisen auf den Ort des Verstecks sowie eine Aufgabe, die sie vor der Lehrerin erfüllen mussten, die für den Ort zuständig war, wo das Nest versteckt war. **Fabiane** erinnert sich daran, dass sie „als Hase“ verkleidet war und **Juliana** erwähnt, dass sie „Bonbons erhielt“. Es war eine große Feier an der Schule.



Abbildung 85 - Osterfest – Kinder entdecken das Nest der Klasse

Im Laufe der Jahre wurden die einzelnen Veranstaltungen komplexer und besser. So war es auch beim letzten Weihnachten des hier erforschten Zeitraums: dem Weihnachtszirkus. Für ein symbolisches Gehalt buchten wir Clowns und Magier und kauften verschiedene Spielzeuge, von denen alle Kinder profitieren konnten. Es gab ein wunderbares Abendessen und wir hörten viele Weihnachtslieder. Die Kinder traten auf und die Lehrerinnen sangen. Ganz besonders war auch die Anwesenheit

von Luciano Holzbein, der auf Stelzen durch die Schule lief, sodass die Kinder unter seinen Beinen hindurch laufen konnten. Auf diese Weise „nahm ich an allen, allen, allen, allen tollen Sachen an der Schule teil“ (**Rodrigo**).

Unsere Unterschiede verraten uns...

Heute erinnern sich einige von uns an die lustige Seite einer Situation, die zur damaligen Zeit alles andere als angenehm war. Natürlich setzt sich das Lehrerkollegium aus verschiedenen Persönlichkeiten und ganz unterschiedlichen Weltanschauungen zusammen. Es bestand immer die Aufgabe, Debatten zu organisieren, die alle zu einer Haltung führten, die mit unserem Projekt im Einklang standen. Jedoch enthält die Schule wie jeder gesellschaftliche Raum auch Widersprüche. Gegensätze koexistieren auf dialektische Weise.

Eines Tages, als ich durch die Flure der Schule ging, fand ich eine Klasse, die in eine Arbeit vertieft war, während ihre Lehrerin abwesend war. Ich betrat den Klassenraum, um die Kinder zu loben, und sah einen Jungen, der die Aufgabe stehend erledigte: er stand vor seinem Tisch, ohne Stuhl. Meine direkte Reaktion war es, ihm einen Stuhl hinzustellen, er konnte doch nicht so arbeiten! Zu meiner Überraschung reagierten die Kinder unmittelbar und sagten, dass der Schüler zur Strafe stehen musste. Sie sagten auch, dass ihre Lehrerin, die sich in jenem Moment nicht in der Klasse befand, ihnen häufig solche Strafen erteilte.

Ich nahm die Situation hin, um die Lehrerin nicht vor den Augen der Schüler bloßzustellen. Bald darauf jedoch hielt die Leigruppe ein Treffen mit ihr ab. Das Gespräch mit Supervisorinnen, Beraterinnen und der Schulleitung dauerte mehr als eineinhalb Stunden. Wir wiesen die Lehrerin darauf hin, dass die Eltern kommen und sich über sie beschweren könnten. Wir argumentierten damit, dass Strafe seit langer Zeit nicht mehr zur Schule gehört. In unserer eigenen Schule existierte keine Strafe und schon gar nicht jetzt, da sie eine *Schule des Citoyen* war. Die Lehrerin vertrat eine Haltung, die in völligem Widerspruch zu unserem Projekt stand.

Die Lehrerin bestand darauf, dass es sehr undisziplinierte Schüler gab und dies ihre Art sei, sie zur Ruhe zu bringen. Wir erkannten in ihr kein Verständnis unserer Argumente – sie vertrat ein völlig anderes Paradigma. Für sich genommen war ihre Haltung sehr stimmig und brachte ihre Sorge um das Lernen der Schüler zum Ausdruck. Wir verstanden in jenem Moment, dass wir ständig aufmerksam sein

mussten, wenn in Zukunft solche Situationen auftauchten.

Da wir keine Argumente fanden, die sie zum Nachdenken bewegten, hörten wir ihre abschließende Bitte an: „Und wenn ich diese Schüler außerhalb des Klassenraumes arbeiten lasse?“ Und mit der sogenannten *historischen Geduld* (um den Dingen Zeit zu geben, damit die Aktionen zu Resultaten führen) fragten wir besorgt und ohne weiteres Aufsehen: „Stehend oder sitzend?“

Gegenseitige Sanktion für einen Schüler einer anderen Schule?

Die Disziplin ist eine der großen Herausforderungen der Schule. Wir von der Schule Aramy Silva nahmen schon seit langer Zeit die Verpflichtung an, „eine Umgebung zu bieten, die begünstigend auf die Entwicklung der Autonomie des Citoyen einwirkt; strafende, autoritäre Maßnahmen werden abgeschafft und durch pädagogische Maßnahmen wie die gegenseitige Sanktion ersetzt, um den Respekt und die Staatsbürgerlichkeit zu fördern – und nicht die Angst“ (SMED 1996b, S. 4).

Marcus Vinicius weiß, dass es immer irgendeinen Schüler gab, „mit dem es schwer war, umzugehen.“ In solchen Fällen wurde der Dialog gesucht. Jedoch waren einige Haltungen in der Klasse nicht akzeptabel und so wurden die vorhandenen Mittel der Schule eingesetzt.

Wenn es ein Konflikt mit dem Lehrer gibt, der Schüler mit dem Lehrer diskutiert und es keine andere Lösung gibt, wird er zu SOE geschickt, zu einer Person, die sich mehr damit auskennt, die sich mit dem Schüler beschäftigt, mit dem Vater. Dann sprachen wir normaler Weise mit der Lehrerin von SOE, mit dem Schulleiter und fanden eine Lösung. Bei Schülern, die nicht zu einer Lösung bereit waren, die aufständig waren, riefen sie die Mutter hinzu, schickten einen Brief nach Hause. (**Marcus Vinicius**)

Bei einigen Schülern nützte es jedoch bereits etwas, mit dem Lehrer zu sprechen, denn so wurde eine gemeinsame Alternative gefunden.

Wenn etwas im Klassenraum geschah, sprachen wir mit dem Lehrer, der in der Klasse war. Wenn etwas in der Pause geschah, irgendein Streit, eine Diskussion, irgend so etwas, gingen wir zum Sekretariat. Es gingen immer die beiden, die stritten. Die Direktorin sprach mit jedem, sie erklärten die Situation, die Direktorin fragte, was passiert war. Wir schilderten, was passiert war, und sie erklärte uns, dass das, was wir taten, zu nichts führte. Dass wir zum Lernen in die Schule kamen, um Klassenkameraden zu sein, nicht um uns zu streiten. (**Cledson**)

Der Dialog war immer das erste Mittel, selbst bei den kleinen Kindern der A10. Oftmals wurden Klassenkameradinnen, die sich in der Klasse stritten, zur Schulleitung gebracht, um ihren Standpunkt zu erläutern, Erklärungen zu liefern, die Erwachsenen anzuhören und schließlich, wenn es notwendig war, eine

Kompromisserklärung zu unterschreiben, wie hier dargestellt:

Gewöhnlich fanden wir eine Lösung für die Disziplinosigkeit und die Nachlässigkeiten im Umgang mit dem Schuleigentum durch pädagogische Maßnahmen: wer die Wand beschmutzte, musste sie neu streichen; wer eine Scheibe zerbrach oder ein Schloss beschädigte, musste zahlen; wer Dreck machte, musste putzen; wer eine unangebrachte Haltung zeigte, musste an einer Aktivität mitarbeiten: kehren, streichen, putzen, im Speisesaal oder im Sekretariat helfen, neben den speziellen schulischen Aufgaben.

Unter den vielen Situationen der Undiszipliniertheit, die wir an der Schule erlebten, war eine besonders merkwürdige. Die Tasche der Vizedirektorin wurde durch das Fenster des SOE gestohlen, das sich in einer abgelegenen Ecke der Schule befand. „Oh nein, wie unangenehm! Das Wichtigste sind die Dokumente, die Schlüssel...“ Schnell nahmen wir die „Ermittlungen“ und die Suche auf. Nachdem Lehrer, Angestellte und Schüler zur Suche mobilisiert wurden, wurde die Tasche gefunden: es fehlte nur das Geld. Für den Moment waren wir zufrieden, begannen aber, nach Informationen zu forschen, und die Schüler selbst halfen uns dabei. Bald fanden wir heraus, wer an der Tat beteiligt war, wodurch unser Verdacht bestätigt war. Jedoch erlebten wir eine Überraschung: die Verantwortlichen waren ein Schüler unserer Schule und ein Schüler einer Schule aus der Nachbarschaft. Wir zögerten nicht, unseren Schüler zu uns zu rufen und zu fordern, er solle auch seinen Freund mitbringen. Die beiden erschienen, erzählten alles und sagten, dass sie das Geld für einen Imbiss für sich und ihre Freunde ausgegeben hatten. Wir erklärten ihnen die Schwere ihrer Tat und deren Konsequenzen. Sie mussten die Lehrerin entschädigen, waren jedoch nicht in der Lage, den Wert des gestohlenen Geldes zu ersetzen, worüber wir uns im Klaren waren.

Da es sich um einen Diebstahl handelte, hätten wir sie an das Jugendamt (Conselho Tutelar) verraten können, um sie zu bestrafen, was schwerwiegende Konsequenzen für sie außerhalb der Schule mit sich gebracht hätte. Wir entschieden uns jedoch für eine erzieherische Maßnahme: sie würden den Angestellten der Schule zwei Monate lang jeden Mittwoch dabei helfen, die Tische der Klassenräume zu säubern. Wir trafen diese Einigung, mussten aber auch ihre Eltern über den Vorfall informieren und den Vorschlag mit ihnen diskutieren. Ihre Mütter kamen, wurden über den Diebstahl und die Schwere der Situation informiert. Wir erläuterten

unseren Plan, sie stimmten zu und es überraschte uns, dass die Mutter des Schülers von der anderen Schüler die Entscheidung sehr gut fand. Mehr noch: er erledigte die Arbeit gerne, fühlte sich wohl in unserer Schule. Jeden Mittwoch kam er sogar noch vor dem vereinbarten Zeitpunkt, wurde von den Angestellten für seine Hilfe gelobt und erhielt noch eine kleine Mahlzeit...

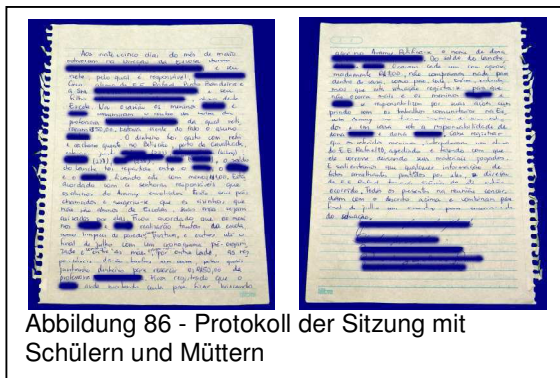


Abbildung 86 - Protokoll der Sitzung mit Schülern und Müttern

Die Abschlussfeiern: der Ausflug der Schulabgänger

Die Feierlichkeiten zur Verleihung der Abschlusszeugnisse an der Schule Army Silva wurden immer sehr wichtig genommen. Meist begann ihre Planung bereits während des Schuljahres. Es war notwendig, einen Ausflug außerhalb Porto Alegres sowie ein hübsches Fest zu organisieren.

„Da die Schule bescheiden ist, [...] stellten wir Süßigkeiten her, verkauften heiße Schokolade in der Pause, um Geld für unseren Ausflug nach Santa Catarina zu sparen (**Rodrigo**). „Es war eine gemeinsame Aufgabe. [...] Wenn wir nicht zusammen gearbeitet hätten, hätte es nicht funktioniert. Es nützte nichts, wenn nur die Lehrer davon sprachen“ (**Cledson**).

Neben dem Ausflug gab es das Abschlussfest, das in der Schule durchgeführt wurde, wie sich **Elisângela** erinnert:

Wir wählten einen Schüler aus, der Koordinator für die Klasse sein sollte. Im Laufe des Jahres verkauften wir Essen, um am Ende des Jahres einen Empfang und einen Ausflug zu organisieren und um die Dekoration [der Schule am Tag der Abschlussfeier] so herzurichten, wie die Schüler es wollten.

Der Tag der Abschlussfeier war immer ein Tag großer Freude. Die Schule war geschmückt, „die Jungen trugen feine Hosen und Hemden und die Mädchen trugen Kleider“ (**Fabiane**). Die Familien teilten die Freude darüber, dass ihre Kinder die Elementarbildung abschlossen. „Wir erhielten ein zusammengerolltes Abschlusszeugnis“ (**Fabiane**) und „veranstalteten eine kleine, aber feine Feier im Speisesaal. [...] Es wurden viele Fotos gemacht, es gab Süßigkeiten, Getränke, Limonade. Es war schön“ (**Rodrigo**).



Figura 87 - Schulabschlussfeier

Drei Jahre lang fuhren wir zum Camping nach Santa Catarina¹⁶⁸, Morro dos Conventos, mit der Abschlussklasse. Am Freitagabend fuhren wir los und kamen am Samstag sehr früh an. Am Sonntag fuhren wir nach dem Mittagessen wieder zurück und kamen nachts in Porto Alegre an. „Alle waren geschneigelt, denn viele, selbst ich, waren noch nie außerhalb von Porto Alegre gewesen, schon gar nicht in Santa Catarina“ (**Rodrigo**). In jedem Jahr verbesserten wir unsere Organisation. Im ersten Jahr brachten wir Zelte und Essen selbst mit, im nächsten Jahr mieteten wir jedoch Bungalows und aßen im Restaurant des Campingplatzes. Das im Laufe des Jahres gesparte Geld reichte gerade so für den Transport, die Verpflegung und die Übernachtung. In den Jahren, in denen wir nicht zum Camping fuhren, machten wir eintägige Ausflüge, die jedoch nicht weniger lustig waren, wie der Ausflug in einen Wasserpark 130 Kilometer von Porto Alegre entfernt, woran sich auch **Elisângela** erinnert:

Wir machten einen Ausflug, das war einer der besten, in den Marina Parque, einen Wasserpark. Es war super. Wir fuhren morgens früh los und verbrachten den Tag dort. Ich bin schwarz, nicht einmal braun, wie Schokolade. Ich kam blau zurück. Ich fuhr mit dem Bob und lernte, die anderen zu respektieren, denn man musste sich in einer Schlange anstellen.

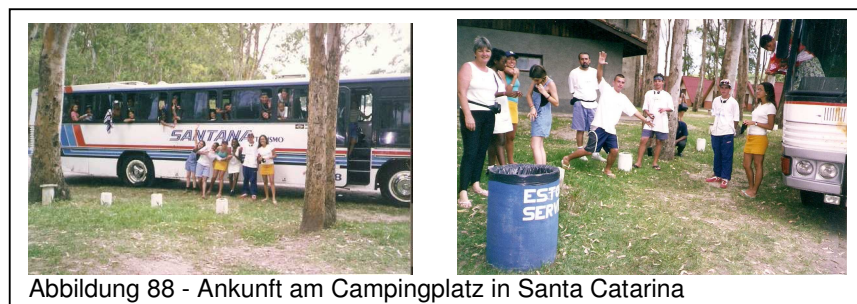


Abbildung 88 - Ankunft am Campingplatz in Santa Catarina

Es war jedoch der Ausflug nach Santa Catarina, ein Ort fern von den großen Zentren, der **Fabiane** die schönste Erinnerung bescherte: „Der schönste Himmel, den ich in meinem Leben bis heute gesehen habe!“

¹⁶⁸ Santa Catarina ist der brasilianische Bundesstaat, der im Norden an den Bundesstaat Rio Grande do Sul angrenzt. Er ist berühmt für seine Strände.

Es ist traurig, muss aber erzählt werden...

Im dritten Jahr, in dem wir die Reise nach Morro dos Conventos in Santa Catarina planten, kam es, als die abschließende Organisation des Ausflugs näher rückte, zu einem großen Konflikt zwischen den Schülern der regulären Klassen und denen der Progressionsklasse. Diese Klasse war klein, ihre Schüler waren sehr arm und hatten große Schwierigkeiten dabei, im Laufe des Jahres beim Geldsparen zu helfen. Davon abgesehen waren diese Schüler ein wenig unruhiger als die anderen. Die Schüler der anderen Klassen sammelten mit Unterstützung einiger Lehrer, die sie bei dem Ausflug nicht begleiten würden, Unterschriften, damit diese Gruppe nicht mitfahren durfte – unter der Behauptung, sie hätten keine angemessene Haltung, um die Schule zu vertreten. Diese Bewegung enttäuschte die Schulleitung sehr, denn wir wussten, dass die ausgegrenzten Schüler kaum eine andere Chance haben würden, einen Ausflug wie diesen zu machen; jedes Mal, wenn Schüler aufgrund finanzieller Schwierigkeiten nicht an einer Veranstaltung teilnehmen konnten, fand sich eine Lösung (einige Lehrer halfen bei solchen Fällen immer mit, manchmal halfen die Schüler sich gegenseitig). Nach vielen Diskussionen, an denen auch einige Lehrer die Haltung der Schüler unterstützten, hatten wir keine andere Wahl: die Schüler der Progressionsklassen fuhren nicht mit. Sie wehrten sich nicht angesichts dieses Problems, aufgrund der einfachen Tatsache, dass sie sich ihrer Schwierigkeiten bewusst waren, die minimale Struktur für die Reise zu gewährleisten – gute Kleidung, Badesachen, Geld für Getränke. Diese Klasse würde einen anderen, nur eintägigen Ausflug machen.

Damit war der Konflikt jedoch nicht zu Ende. Am Tag der Reise, Stunden nach der Abfahrt, entdeckten wir, dass zwei Schüler der ausgeschlossenen Klasse (einer von ihnen war der Bruder eines anderen Schülers, der mitreiste) heimlich durch das Fenster in den Bus eingestiegen waren und sich dort versteckt hatten. Mit Unterstützung der Schüler, die zuvor eine Erklärung zu deren Ausschluss unterschrieben hatten, reisten sie nun mit uns. Die Lehrer und Angestellten, die die Reise begleiteten, waren überrascht; ich war besonders enttäuscht und traurig über den ganzen Vorfall.

Als wir ankamen, gingen wir direkt an den Strand, um den Sonnenaufgang zu sehen. Dort hielt ich meine „Bergpredigt“, die unter diesem Namen nur unter zwei Kolleginnen (Marília und Mara Regina) bekannt wurde. Wie konnten sie so etwas

tun: „Eure Kameraden erst ausschließen, weil sie nicht dieselben Bedingungen haben wie ihr selbst, und dann zwei versteckt im Bus mitbringen? Wo ist die Konsequenz, die Solidarität, die Verantwortung [Reisen ohne Erlaubnis der Eltern]? Wo ist das so teure Gesicht der Schule, das gewahrt werden sollte?“ Ich wurde nur von denen gehört, die nichts mit dem Problem zu tun hatten. Die Mentorengruppe schwieg sich aus und es schien so, als wären sie nicht einmal anwesend¹⁶⁹.

Noch am selben Tag nahmen wir Kontakt zur Familie der blinden Passagiere auf und schickten die beiden Jungen per Bus zurück nach Porto Alegre. Natürlich sorgten wir dafür, dass die anderen Schüler trotz dieser Situation Spaß während der Reise hatten.

Als wir zurück in der Schule waren, debattierten wir das Geschehene mit

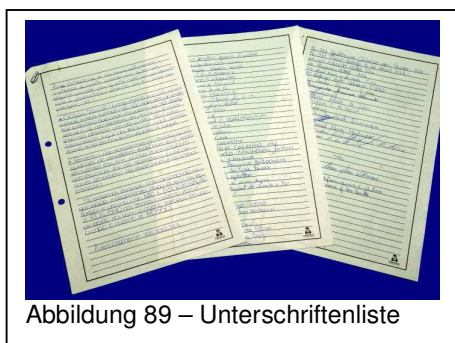


Abbildung 89 – Unterschriftenliste

den Lehrern, die die Gruppe unterstützt hatten und die selbst nicht am Ausflug beteiligt waren, um über unsere Positionen nachzudenken und sie in die Perspektive der Schule zu rücken, die wir entwickelten. Wir riefen die Familien der am Vorfall Beteiligten an, um unsere Enttäuschung zum Ausdruck zu bringen. Die Schule Aramy

Silva stand ihren Schülern immer solidarisch zur Seite und respektierte ihre Unterschiede und Lebensbedingungen.

Letztlich „kann man ausgehend von der eigenen Schule, von den glücklichen Fragmenten, die sie durchscheinen lässt, beginnen darüber nachzudenken, wie man die gegenwärtige Schule überwinden kann“ (SNYDERS 1993, S. 12).

Die Freude, in der Schule zu sein

Von zwei Ereignissen berichtete mir die Lehrerin des SOE, Luiza Rosana Trindade: beide repräsentieren ihrer Meinung nach die Tatsache, dass die Schule tatsächlich ein Ort glücklicher Kinder war; an ein drittes Ereignis erinnerten wir uns gemeinsam.

(1) Sobald die pädagogischen Veränderungen umgesetzt wurden, erhielten die Schüler des 1. Jahres des 2. Zyklus Fremdsprachenunterricht, was im

¹⁶⁹ Die Lehrerin Marília Martins traf dieses Jahr auf eine Schülerin dieser Gruppe, die sich an die Situation erinnerte und erzählte, dass in der Tat alle sehr besorgt waren, vorzeitig wieder nach Hause fahren zu müssen – daher waren sie so ruhig. Sie sagte auch, dass es das beste Schuljahr ihres Lebens war.

vorherigen System erst zwei Jahre später geschehen würde (in der 5. Klasse).

Eine gut gelaunte Schülerin dieser Klassen traf auf dem Schulhof auf die Lehrerin Luiza und sagte:

- Hallo Lehrerin Luiza! Wie toll unsere Schule ist, hier ist es ganz anders!
- Aha? Warum denn?, fragt die Lehrerin.
- Ah! Wir lernen sogar Spanisch!
- Schön! Wie toll, dass es dir gefällt! Wir mögen die Schule auch alle sehr. Aber sag doch mal ein paar Wörter auf Spanisch, damit ich sehe, was du lernst.
- *Bonjour, professeur!*

(2) Wagner war ein Junge unserer Schule, der im Rollstuhl saß. Eines mittwochs, einem Tag, an dem sich die Lehrer zu einer Sitzung trafen und die Schüler früher nach Hause gingen, begleitete die Lehrerin des SOE die Schüler nach draußen. Plötzlich sah sie, wie Wagner und eine seiner Klassenkameradinnen die Stöpsel der Reifen aller Autos herauszogen, die vor der Schule standen – fast alle Autos gehörten Lehrern. Offensichtlich zog das Mädchen, das laufen konnte, die Stöpsel heraus, und gab sie dann Wagner.

Als sie merkten, dass die Lehrerin ihnen zusah, lief Wagners Klassenkameradin davon und ließ ihn allein zurück. Wagner warf derweil alle Stöpsel auf den Boden, entfernte sich vom Tatort und tat so, als sei nichts geschehen. Als er zu diesem Streich befragt wurde, stritt er alles ab. Da es unmöglich war, die Lüge zu verteidigen, rief die Lehrerin seine Klassenkameradin hinzu. Die Stöpsel kehrten zurück an ihren Platz.

Natürlich tadelte die Lehrerin die Schüler und legte ihnen nahe, so etwas nicht mehr zu tun. Sie stimmten ihr zu. Ohne es zu zeigen, fand die Lehrerin es sehr niedlich, Wagner zu sehen, wie er trotz seines Rollstuhls Streiche spielte wie jedes andere Kind. Es war ein starkes Signal dafür, dass er sich in der Schule wohl fühlte und dort Kind sein konnte.

(3) Renan musste an Krücken gehen, da das Laufen für ihn sonst zu anstrengend war. Es war im August, dem Monat des Geburtstags der Schule. Eine Woche lang wurde ein Wettbewerb für fünf Teams organisiert, die unterschiedliche Farben trugen. Die Teams setzten sich aus Schülern aller Zyklen zusammen und hatten je

einen koordinierenden Lehrer. An allen Tagen wurden nach der Pause Aufgaben auf verschiedenen Niveaus verteilt. Am letzten Tag, am Tag der Preisverleihung, gab es einen Umzug aller Teams um den Schulhof herum: Alle waren in ihrer Farbe gekleidet, trugen Plakate mit sich und hatten ihre eigenen Schlachtenrufe.

Da wir uns bei dieser Gelegenheit um Renan Sorgen machten, untrhielten wir uns mit ihm:

- Renan, wir haben schon mit den Leuten von der Polizei gesprochen. Sie können im Auto mit uns kommen, damit du mit ihnen fahren kannst. Willst du?
- Nein!, antwortete Renan entschieden. Ich werde mit meinem Team gehen!

Wir waren sehr stolz auf ihn. Obwohl das Laufen ihm so schwer fiel, war sein Willen und seine Freude, mit den anderen zu laufen, größer als alles andere.



Das Narrativ dieses Kapitels beinhaltet einige der wichtigsten Aspekte des pädagogischen Projekts der *Schule von Porto Alegre*, umgesetzt an der Schule Aramy Silva. Luís Armando Gandin (2006, S. 138) schreibt über das Projekt der Stadt:

Die Politik [der Volksregierung im Bereich Bildung] und ihre jeweilige Anwendung [...] dient nicht dazu, ein „Modell“ pädagogischer Reform darzustellen, das überall reproduziert werden kann. Sie ist vielmehr wichtig, da sie diskursive und institutionelle Waffen zum Kampf gegen die pädagogischen „Einheitsmodelle“ des Marktes bereithält.

Während der Neoliberalismus einen Diskurs fördert, der die sozialen Fragen beseitigt und auf Individualität setzt (GANDIN 2006), ging die Schule Aramy Silva ihre Verpflichtung durch ein Gesellschaftsprojekt ein, das human war und seine Subjekte Tag für Tag herausforderte, Antworten auf Bildungsfragen durch eine Politik zu entwickeln, die die „reale Einmischung der Gemeinden in die Bildung ihrer Kinder fördert und die ausgehend von den Erfahrungen der Gemeindeorganisation lernt“

(GANDIN 2006, S. 140). Bei diesem Projekt ist der Begriff der Staatsbürgerlichkeit grundlegend, da es ständig auf der Suche nach einer Partizipationsform der Subjekte und ihrer Interessen bei der Produktion ihres eigenen pädagogischen Werkes ist.

Aus ihrer geschichtlichen Entwicklung heraus ist es folgerichtig, dass die Schule sich für das Projekt der *Schule des Citoyen* mit einem Unterrichtsmodell nach Bildungszyklen engagierte, was ein Moment radikaler und bedeutsamer Veränderungen darstellt, wie Menga Lüdke (2000, S. 49) bestätigt: „die Idee, das schulische Leben nach Zyklen an Stelle von Klassen zu organisieren kann eine gute Alternative darstellen, damit man sich den tatsächlichen Bedürfnissen, die vom Schüler im Laufe seiner Entwicklung erfahren werden, widmen kann. Jedoch ist es ein weiter Weg, sie umzusetzen.“

Das Projekt steht vor immer neuen Herausforderungen und ist noch lange nicht abgeschlossen. Bei immer wieder auftauchenden Fehlern und Widersprüchen gibt es keine vorgefertigten Antworten auf die Herausforderungen des Projekts. „Wir wissen besser, was wir nicht wollen, als was wir wollen“ (SANTOS 2001, S. 277). Die Suche nach dieser fehlenden Qualität führte zu Lernprozessen für die Schule als kollektives Subjekt, für die Lehrer, Schüler, Angestellten und ebenso für die Eltern und die Gemeinde der Umgebung. Es handelt sich um Lernprozesse, die aus einer Verknüpfung verschiedener Stränge entstehen. Alle stehen miteinander in Zusammenhang und sollten individuell und in ihrer Gesamtheit betrachtet werden, denn ein einzelner Prozess kann nicht ohne einen anderen geschehen. An verschiedenen Stellen dieses Narrativs tauchen Spuren dieser Lernprozesse auf. Die Schule lernt und verändert sich allmählich: wohin sie geht, ist nicht vorherbestimmt, die Horizonte werden basierend auf den Erlebnissen und der Erfahrung konstruiert.

a) Lernprozesse der Schule als kollektives Subjekt: (1) Zu Beginn des erforschten Zeitraums hatte die Schule Aramy Silva nur Klassen bis zur 5. Klasse der Elementarbildung. Während die Schule erweitert wurde, kamen neue Lehrer, die neue pädagogische Perspektiven mit sich brachten. (2) 1997, als die Entscheidung für den Unterricht nach Bildungszyklen getroffen wurde, wurden beide Systeme beibehalten: Klassen und Zyklen. Erst ein Jahr später wurde der Unterricht nach Bildungszyklen für die Schule als Ganzes eingeführt. In der Zwischenzeit entstand ein komplementäres Projekt, um den Schülern, die für ein Jahr weiterhin den Unterricht nach Klassen besuchten, dieselben Möglichkeiten zu bieten, die die

Schüler des Unterrichts nach Zyklen hatten. (3) Ausgehend von der Musterschulordnung, die in der Schule zu Beginn des Forschungszeitraums gültig war, wurde eine individualisierte Schulordnung entwickelt, die die Neuerungen der damaligen Zeit berücksichtigte, besonders hinsichtlich der Leistungsbeurteilung. Zum Ende des erforschten Zeitraums nimmt das Referenzdokument der *Schule des Citoyen* nach Bildungszyklen die Funktion der Schulordnung an. (4) Der Zeitraum der Bauarbeiten, als die grundlegende Infrastruktur geschaffen wurde und die Asphaltierung der Rua Chico Pedro sowie der Bau des neuen Schulgebäudes in zwei Etappen vorgenommen wurden, war von ständigen Anpassungen an die verfügbaren physischen Räume geprägt: alternative Gebäude wurden gebaut, Räume benachbarter Gebäude wurden genutzt. Natürlich erforderten all diese Veränderungen eine große Anstrengung sowie die Offenheit der gesamten Schulgemeinde für eine radikale Veränderung in der gesamten schulischen Organisation.

Ich hebe hier die Teilnahme der Angestellten hervor, auf die im Haupttext kaum eingegangen wurde, die jedoch an allen Phasen beteiligt waren und auch ihre Meinung zu den jeweiligen Projekten beisteuerten. Bevor ich die Lernprozesse darstelle, die ich als besonders bedeutsam für dieses Kapitel empfinde, möchte ich Aspekte über Angestellte und Eltern hervorheben. Nicht selten beteiligten sich die Angestellten auch an der Diskussion pädagogischer Fragen: sie lieferten Aspekte für Befragungen, debattierten im Kongress zur Schulordnung und nahmen an Seminaren teil (sowie innerhalb der Schule als auch an Seminaren des Sekretariats für Erziehung und Bildung). Sie waren bei der Planung und Evaluation aller gemeinschaftlichen Aktivitäten der Schule präsent. Dona Jussara, Reinigungsangestellte, ehemalige Schülerin, Mutter und Großmutter von Schülern, bezieht sich im Video der politischen Wahlkampagne zum Gouverneur des Bundesstaats (DVD1 – Anhang 9) auf die Beziehung zwischen Angestellten und Lehrern an der Schule Aramy Silva. Für sie gibt es keine Unterschiede. Die Eltern, die zu ihrer eigenen Schulzeit nur zur Zeugnisverleihung in die Schule bestellt wurden, betraten die Schule nun häufiger, um zu diskutieren und debattieren. Sie setzten sich für die Schule ein und verbanden diesen Einsatz mit ihren persönlichen Bestrebungen, wie sie innerhalb der *Direkten Demokratie über den Haushalt* zum Ausdruck kommen.

(b) Lernprozesse der Lehrer – Es fand ein Wandel statt von einer Zeit, in der fast nichts diskutiert wurde, in der es kaum Treffen gab und die Lehrer sehr auf sich allein gestellt arbeiteten, hin zu einer Zeit, in der fast alles diskutiert wurde, auch mit anderen Schulsegmenten: die Organisation der Schule, die finanziellen Mittel, die Organisation der Weiterbildung, die Leistungsbeurteilung, die Stundenpläne, die Termine und, insbesondere, die Arbeit im Unterricht. Die Mauern der Bewahrung der schulischen Kultur wurden eingerissen und die Lehrer ließen sich von ihrem Umfeld beeinflussen und inspirieren, indem sie viel häufiger Zeit mit den Eltern in der Schule verbrachten. Sie betraten die Straßen und Viertel, in denen ihre Schüler lebten. Sie lernten, wissenschaftlich zu forschen. Sie erstellten Themenkomplexe, die sich immer weiter entwickeln. Dies ermöglicht laut Luís Armando Gandin (2006, S. 151) „die Wahrnehmung und das Verständnis der Realität und verdeutlicht das Weltbild, das alle am Projekt Beteiligten innehaben“. Sie diskutierten ihre Fachgebiete, deren Inhalte zu gewissen Zeitpunkten überprüft wurden, wie bei der Erarbeitung der Konzeptkarte. Wie zuvor in den Worten Menga Lüdkes (2000) dargestellt, war der einzelne Lehrer nicht länger der einzige Verantwortliche bei der Entscheidung, ob ein Schüler das Klassenziel erreichen sollte oder nicht. Es wurde ein Kollektiv von Lehrern gebildet, das verantwortlich dafür war, Lernbedingungen sicherzustellen, während es sich gleichzeitig dazu verpflichtete, ihren Kollegen ihre Arbeit zu erläutern und Zweifel wie auch Erfolge mit ihnen zu teilen. Die Lehrer verwirklichten eine kontinuierliche Kommunikation zwischen ihnen, wobei sie Strategien des Registers entwickelten sowie eine Diskussion über die Daten aller Schüler, vor allem über ihre Schreibfähigkeiten, ihre Fähigkeiten zu argumentieren, zu diskutieren – insgesamt ein wichtiger Beitrag der Entwicklung der eigenen Identität der Schule.

(c) Lernprozesse der Schüler: Aus dem vorliegenden Narrativ lässt sich herauslesen, dass die Schüler unserer Schule aktiv und engagiert sind und die Freiheit haben, Dinge in Frage zu stellen. Ebenso werden sie ständig dazu aufgefordert, sich einzubringen und ihre Meinung zu äußern: im Klassenrat und im Unterricht fordern sie ihre Lehrer und die Strukturen der Schule heraus. Außerdem verlassen sie die Schulmauern und lernen Porto Alegre kennen, indem sie zur *Direkten Demokratie über den Haushalt* der Stadt und von SMED gehen, wo sie

andere Schulen treffen. Sie besuchen kulturelle Veranstaltungen wie die Biennale von Mercosul und die Büchermesse und lernen ausgehend von ihrer eigenen Kultur, die das Fundament für den Themenkomplex bildet.

Während dieses Zeitraums war es möglich, viele Diskurse und Widersprüche zu entdecken, „die sowohl zwischen den konservativen als auch progressiven Kräften existieren. [...] Innerhalb derselben Gruppen oder Bewegungen können verschiedene Diskurse oder widersprüchliche Elemente im Inneren spezifischer Diskurse auftauchen“ (HYPOLITO 2008, S. 84). In manchen Situationen gelang es uns, widersprüchliche Aspekte des Prozesses zu hinterfragen, wie im Fall der Strafe im Klassenraum und der Ablehnung der Schüler der Progressionsklassen von Seiten einiger Jugendlichen anderer Klassen. Unterdessen war es unerlässlich, diese Entwicklung zu respektieren. Darüber hinaus gab es viele Neuerungen: das neue Gebäude, die asphaltierte Straße, eine Schule, die für die Gemeinde offen war, die *Direkte Demokratie über den Haushalt* der Stadt und von SMED, den Schulrat mit Wahlen in den verschiedenen Segmenten, kollektive Entscheidungen, partizipative Planung, ein Unterrichtssystem, das nach Bildungszyklen und einem umstrukturierten Lehrplan organisiert wurde. Aufgrund der Vielzahl an Veränderungen innerhalb kurzer Zeit waren wir nicht darauf vorbereitet, alle unmittelbar in ihrer gesamten Tragweite und mit einer ausführlichen Evaluation zu verstehen. Die Kritikpunkte, die im Laufe dieser Arbeit erwähnt wurden, können heute geäußert werden, da eine gewisse Zeit vergangen ist: ich habe neue Kenntnisse, neue *andere*, meine Alterität bei Bakhtin eingebracht, und vor allem wurde ich von den Betreuern dieser Arbeit durch viele Fragen herausgefordert, die in mir die notwendige Distanz schufen, um das zu sehen, was ich bis dahin nicht sehen konnte.

Folglich sehe ich jenen Zeitraum heute mit anderen Augen, wobei ich meine eigene Rolle im Prozess nicht ausschließe, sondern davon ausgehe, dass meine heutige Sichtweise eine andere ist und sich aus neuen und anderen Blickwinkeln zusammensetzt. Diese neue Sichtweise ermöglicht mir, Details wahrzunehmen, die ich zuvor nicht gesehen und verstanden hatte, und sowohl die Gleichheit als auch die Diversität wertzuschätzen. Ähnlich dem, was Luís Armando Gandin über das Projekt der *Schule des Citoyen* vorschlägt, ist die Entfaltung des Bildungsprojekts der Schule von Porto Alegre, im speziellen Fall der Schule Army

Silva, einer dieser Fälle, bei denen wir genau darauf achten müssen, welche Erfahrungen an der Schule gemacht werden. „Aus den Stimmen der Subalternen sind wichtige Lektionen zu ziehen; Lektionen, die wahrhaftige Alternativen sind in einer Welt, wo es immer schwieriger wird, Alternativen anzuwenden“ (GANDIN 2006, S. 166). In diesem Moment kehre ich zurück zur Idee des „Ratschlags“ bei Walter Benjamin, auf den ich mich im ersten Kapitel beziehe: voller erzählenswerter Erfahrungen werden wir zu Subjekten, die dazu fähig sind, Ratschläge zu erteilen, nicht um eine Antwort zu geben, sondern „um einen Vorschlag für die Fortsetzung einer Geschichte zu liefern, die gerade erzählt wird“ (BENJAMIN 1994, S. 200). Dies bringt mich dazu, meine Lektionen aus dem Projekt zu ziehen, die ich zum Abschluss dieser Arbeit vorstellen werde.

5 Die Schule aus der Sichtweise der Forschungssubjekte

Der Moment ist nun gekommen, meine wichtigsten Weggefährten dieser Arbeit vorzustellen. Sie waren dort und nun sind sie hier, präsent auf diesen Seiten, und erzählen gemeinsam mit mir von der Erfahrung an der Schule Aramy Silva, die wir gemeinsam machten.

Früher sah ich in ihnen nicht so viele Unterschiede – sie gehörten zu einer Gruppe von etwa tausend Kindern und Jugendlichen, die in der Nähe der Schule wohnten. Dennoch kannten wir von Anfang an einige ihrer Besonderheiten: das Schulsekretariat bewahrte, wie üblich, Daten zu ihrer Identifikation auf; der Pädagogische Beratungsdienst von denen eine sogar direkt im Viertel der Schule lebt, hörte im Laufe der Jahre viele Geschichten. In der Schule fand ich weitere Daten zu den Subjekten der Forschung. Darüber hinaus schufen wir, jede einzelne von uns, ob Lehrerin oder Angestellte, unerklärliche Verbindungen zu den Schülern, die uns erlaubten, die verschiedenen Schüler, die uns aus Sympathie aufsuchten, ein wenig näher kennenzulernen. Diese Vernetzung wurde im Laufe dieser Arbeit immer wieder in ihrer Gesamtheit aktiviert, je nach Notwendigkeit.

Was wir von Beginn an wussten, ist jedoch nicht annähernd so viel, wie die Schüler selbst mir durch ihre Aussagen eröffneten. Heute sehe ich sie, um eine Metapher zu gebrauchen, wie die herbstlich gefärbten Bäume auf den Bergen rund um Siegen: vom fast einheitlichen Grün des Sommers, machen sie die Landschaft im Herbst zu einer Palette unzähliger Farben, von beinahe schwarz zu gelb, über violett, rot und braun. Die Bäume gewinnen einen individuellen Charakter, ohne aus der Gesamtheit hervorzustechen. Es gibt keinen Baum, der schöner ist als die anderen. Sie existieren in ihrer Gesamtheit, wie in den Gärten von Monet, und es sind ihre Unterschiede, die die Gesamtheit schön macht.

Die Schüler haben jede Menge zu erzählen, wovon viele Details schon in vorhergehenden Kapiteln dieser Arbeit auftauchten. Sie alle stimmten darin überein, dass ihre Aussagen unter ihrem echten Namen veröffentlicht werden sollten, mit aller Authentizität und in all ihrer Vielfalt. Es sind Jugendliche, Mädchen und Jungen, die zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 16 und 24 Jahre alt waren. Sie alle wohnten damals noch in der Umgebung der Schule, die innerhalb der *Direkten Demokratie über den Haushalt* zur Region Cristal gehört. Sie wohnten in den Vierteln, wo die

meisten unserer Schüler lebten: Vila Nossa Senhora das Graças, bekannt als Resbalo, Vila São Gabriel, direkt vor der Schule gelegen, Vila Hípica, das in Vila Icarai übergeht, sowie im selben Block der Schule, in der Rua Chico Pedro und der Rua Coronel Claudino.

Zu Beginn werde ich eine kurze Synthese der Themen aufstellen, die in den Interviews am häufigsten auftauchten; dabei sollen diese Themen immer in Bezug gesetzt werden zu Lernprozessen und den Erinnerungen an diese Lernprozess innerhalb der Schule. Anhand der Erinnerungen der Jugendlichen reflektiere ich über diese Themen als verschiedene Schulen innerhalb einer einzigen Schule – die jedoch nicht separat verstanden werden können. Sie existieren nur, weil sie zur selben Schule gehören. In den Erinnerungen, die die Jugendlichen gemeinsam haben, „sind es die Unterschiede in den Beobachtungen über dieselben Tatsachen, die unsere Aufmerksamkeit auf sich lenken; in ihrer Gegenüberstellung gewinnen diese Erinnerungen noch mehr an Schönheit“ (BOSI 1994, S. 413). In diesem Falle sind es die Schule und das Leben der Jugendlichen, deren Schönheit hervorgehoben wird.

Eine der Charakteristiken, die in Interviews mit ehemaligen Schülern oder selbst in Studien über einen längeren Zeitraum mit Schülern einer selben Schule immer wieder beobachtet werden kann, ist, wie sehr das in der Schule Erlernete verinnerlicht wurde – wenn die Schüler über die Schule und ihre Erfahrungen in der Schule befragt werden, thematisieren sie beispielsweise selten die Tatsache, dass sie in der Schule Lesen und Schreiben gelernt haben! Der Gebrauch der Schrift wird in ihrem schulischen Leben so präsent, dass sie vergessen, dass es eine Zeit gab, als sie in der Schule Schreiben lernten. Lediglich **Fabiane**, die zum Zeitpunkt des Interviews die Alphabetisierung ihrer Nichte miterlebte, erinnert sich: „bei der ersten Klasse erinnere ich mich daran, dass ich die Buchstaben, Lesen und Schreiben lernte.“ In den Interviews tauchen andere Lernprozesse, andere Themen auf und überlagern sich. Zwischen den Zeilen jedoch, im Dialog mit der Forscherin, die auch ihre Schulzeit über verschiedene Erfahrungen mit ihnen teilte, können Ereignisse, Geschichten, Lernprozesse etc. auftauchen, die sowohl das Gedächtnis des Interviewten als auch das der Forscherin reaktivieren.¹⁷⁰

¹⁷⁰ Es ist interessant festzustellen, dass die sogenannten Unterrichtsinhalte, zu deren Zweck die Schule angeblich existiert und denen sie eine extrem wichtige Bedeutung zumisst, aus diesen Erinnerungen verschwinden. Neben **Fabiane**, die sich an den Prozess der Alphabetisierung erinnerte,

Im zweiten Teil dieses Kapitels treten die heutigen Stimmen der Schüler in den Blickpunkt. Bei dem erneuten Treffen mit diesen Jugendlichen und der Ausgabe ihrer Interviewtexte zur Korrektur machte ich einige Aufnahmen ihrer Aussagen über das, was sie von der Schule Aramy Silva noch erinnern (DVD 3). Diese Worte werden hier wiedergegeben, während ich Informationen über ihr heutiges Leben hinzufüge.

Die Schulen Aramy Silva

1. ... des Lesens: des Buchs, der Welt, der Information – Jaume Carbonell (2002) betrachtet die Nutzbarmachung der Bibliothek in der Schule mit dem Ziel, die Schüler zum Lesen anzuregen, als einen der relevanten Aspekte, die die Innovation bei einem Bildungsprojekt fördern.

Die Bibliothek repräsentiert die Kultur, die zu verschiedensten Momenten gedacht, gefühlt und erlebt wurde; daher wird sie zum vorrangigen strategischen Instrument, um das Lernen in den verschiedenen Wissensgebieten zu fördern, um in den Schülern die kulturelle Neugier und die Leidenschaft fürs Lesen zu wecken, und um Innovations- und Veränderungsprozesse in der Schule zu begleiten. (CARBONELL 2002, S. 86)

In den meisten Interviews bringen die Jugendlichen ihr Interesse am Lesen zum Ausdruck. In einigen wird auch die Faszination für die Bibliothek der Schule sowie deren Bedeutung erwähnt. In ihren Freistunden, vor oder nach dem Unterricht, zogen sie sich in diesen Raum zurück. „Wir waren gerne an der Schule. Ich ging aus dem Haus, um in die Schule zu gehen. 'Oh nein! Heute kein Unterricht? Gehen wir trotzdem hin!'“ (**Aline**). Sie ging gemeinsam mit ihren Freundinnen in die Bibliothek. Manchmal hatten sie eine Aufgabe zu erledigen, manchmal nicht – sie gingen dort „auf Reisen. Es war spannend! Wir hatten die Motivation, in der Schule zu bleiben“ (**Aline**). Die Bibliothek war ebenfalls der Ort, wo man seine Fragen mit den Lehrern

bezieht sich auch Juliana indirekt auf diese schulischen Inhalte der öffentlichen, städtischen Schule Aramy, die sie besuchte; In Wirklichkeit entwickelte die Schule jedoch einen anderen Typ von Kultur in ihr. In **Julianas** Erinnerungen findet sich ein Diskurs wider, der der Art von Schulbildung der Volksregierung widerspricht; sie sieht deren Schwäche eben gerade bei den sogenannten „Inhalten“. Die Naturalisierung der Fähigkeiten „zu lesen und zu erzählen“, mit deren Resultaten wir ständig arbeiten, scheint ein häufiges Phänomen zu sein, wenn die Schüler interviewt werden. Andererseits zeigen die Interviews, dass die sogenannten „extrakurrikularen Inhalte“, die in spezifischeren Projekten behandelt werden, sowie die „nicht formellen Inhalte“, die von den Schülern direkt erlebt werden, im Gedächtnis der Schüler präsent sind. Die Geschichte ihrer Schulbildung begleitet sie auf diese Weise für ihr gesamtes Leben.

besprechen konnte: „Jetzt nicht. Komm in der Pause in die Bibliothek, dann erkläre ich es dir nochmal“ (**Fabiane**).

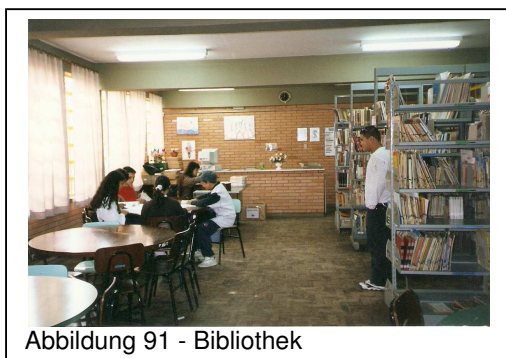
Als **Cledson** erwähnt, dass er „viel in Portugiesisch“ gelernt hat, erinnert er sich an die Anregungen, die er erhielt, um sich in der Bibliothek anzumelden und sich Bücher zum Lesen auszuleihen:

Damals nahm mich eine Lehrerin mit in die Bibliothek und füllte mit mir das Formular aus, damit ich Bücher ausleihen konnte. Ich lieh mir immer Bücher aus der Schulbibliothek aus. Ich nahm sie mit nach Hause, manchmal las ich sie gar nicht. Manchmal verlor ich ein Buch, dann musste ich es entweder mit Geld zurückzahlen oder ein anderes kaufen, um es zu ersetzen. Aber ich begann, mich dafür zu interessieren und zu lesen. Deshalb nahm ich die Bücher immer mit nach Hause. Ich liebte es, das ganze Buch zu lesen, auf der letzten Seite anzukommen und es dann wieder zur Bibliothek zurückzubringen. Meine Kartei war vollkommen ausgefüllt und sie machten mir eine neue. Heute lese ich. Ich lese gerade ein ganz tolles Buch: *O terceiro travesseiro (Das dritte Kissen)*.

Mit dem neuen Gebäude kam auch eine besser ausgestattete Bibliothek:

Dort trafen wir uns, wir konnten immer dorthin gehen. Sie war immer geöffnet, sogar für Leute von außerhalb der Schule, die forschen wollten. Es war schön, dorthin zu gehen. Es war ruhig. Von draußen fiel Licht in die Bibliothek, es war ein heller Raum. Es gab einen Ventilator. Heute bin ich nicht mehr an der Schule Army, aber ich gehe sogar heute noch dorthin zum Recherchieren. (Mislaine – HECK 2003, S. 108)

„Die Bibliothek ist gut, es gibt dort viele Bücher. Wir gehen dorthin zum Lesen und danach zur Theaterprobe, in diesem kleinen Bereich in der Bibliothek“ (Caio nach HECK 2003, S. 108). Caio erwähnt hier die kleine Ecke, wo auch Erzählstunden durchgeführt wurden: Klassen von jüngeren Schülern wurden dort Bücher



vorgelesen. Derselbe kleine Raum war es auch, der in **Douglas Fernando** den Traum weckte, Schauspieler zu werden.

Während das neue Gebäude gebaut wurde, erhielt die Schule von einer Familie aus der Gemeinde eine riesige Spende von Büchern. Da zu jenem Zeitpunkt die Bibliothek renoviert wurde, aktualisierten

die Lehrerinnen die Einträge der existierenden Bücher und katalogisierten ebenfalls die gespendeten Bücher. Bei dieser Arbeit wurden viele Bücher aussortiert, entweder, weil es viele von der gleichen Sorte gab (besonders im Falle von Lehrbüchern) oder weil sie in sehr schlechtem Zustand waren. Da es sich um eine enorme Anzahl an aussortierten Büchern handelte, entschieden wir uns, sie der

Gemeinde zu schenken. Zu Beginn der Bücherausgabe bemerkten wir, dass einige Menschen die Bücher mitnahmen, um sie als Papier zu verkaufen. Als Reaktion darauf verlangten wir einen Preis für die Bücher, einen unbedeutenden Wert wie zehn oder fünfzig Centavos, nicht mehr als das. Dieser Büchermarkt prägte das Leben von **Douglas Fernando**, wie er berichtet: „Ich erinnere mich an die Zeit des Neubaus. Es war sehr besonders für mich, denn ich kaufte damals zum ersten Mal ein Buch. Ich kaufte sogar zwei Bücher, ein Schulbuch und eins mit Geschichten, über einen Baum mit Früchten, vielen Farben, irgend so etwas. Ich mochte dieses Buch sehr. Also kaufte ich es!“

Sein Interesse fürs Lesen steckte seine Familie an. Das Buch *Les Misérables* von Victor Hugo, veröffentlicht von MEC, erhielt **Douglas Fernando** in der Schule und fand es „toll. Also sagte ich zu meinem Vater: 'Papa, lies das, es ist sehr gut!' Er las es und es gefiel ihm auch. Es war das Buch, das mich und meinen Vater am meisten bewegte. Wir lasen und liebten es“. **Douglas** ist immer noch in der Bibliothek angemeldet und geht oft in Bücherläden. „Den Samstag nehme ich mir oft frei, um ins Saraiva¹⁷¹ zu gehen, mich auf ein Sofa zu setzen und zu lesen“.

Jedes Mal, wenn ihm ein Buch gefällt, empfiehlt er es seinem Vater. Es ist sehr wichtig für Douglas, informiert zu sein. Er abonniert sogar Zeitschriften. „Ich habe ein Abonnement von MTV, denn da sind alle Themen drin, die ein Jugendlicher sich wünscht: Musik, Lifestyle, Musik, Sex, Drogen. Die Zeitschrift ist sehr gut. Mein Vater hat sie auch gelesen, weil diesen Monat Marihuana das Titelthema war. Da saß er und blätterte in meiner Zeitschrift, die ich eigentlich lesen wollte“ (**Douglas Fernando**).

Juliana ging mit sechs Jahren zum ersten Mal in den Kindergarten und konnte bereits lesen und schreiben. Ihre Mutter regte sie immer dazu an, zu lesen und zu recherchieren. Für sie ist es eine Frage der familiären Kultur, aber sie wusste auch alle Mittel zu nutzen, die ihr zur Verfügung gestellt wurden: „die Bibliothek, die Lehrer, die die besten waren, die es gab“ (**Juliana**). **Juliana**, die es liebt zu lesen, wäre in der Oberstufe fast einmal sitzengeblieben, weil sie lieber in die Bibliothek ging als in den Unterricht. Sie ist die Protagonistin mindestens einer merkwürdigen Situation. Nachdem sie die Elementarbildung an der Schule Aramy Silva abschloss, ging sie in die Oberstufe am Bildungsinstitut General Flores da Cunha. Die durchlief

¹⁷¹ Die Buchhandelskette Saraiva betreibt mehrere großräumige Geschäfte in den Shoppincentern Porto Alegres, die alle eine Lesecke haben.

die ersten beiden Jahre ohne jegliche Probleme, aber blieb im dritten Jahr sitzen – obwohl sie das Vestibular¹⁷² bestand.¹⁷³ Sie fiel durch, weil sie zu oft den Unterricht versäumt hatte. „Ich ging in die Bibliothek zum Lesen. Dort verbachte ich den ganzen Morgen und las. Ich las mehr als 26 Bücher in der Bibliothek, inklusive die vom Vestibular, aber auch brasilianische Literatur und einige Autoren von außerhalb – Woddy Allen oder George Orwells 1984. Ich las sehr viel“ (**Juliana**). Im Vestibular hatte sie im Bereich Portugiesisch und Literatur eine der besten Noten.

Mônica erinnert sich daran, dass die Bedingungen der Schule sehr gut waren. „Ich liebte die Bibliothek und las viel. Ich fand die Bibliothek von Aramy Silva sehr gut, besser als die von João XXIII¹⁷⁴. Ich weiß nicht, wie sie heute ist. Ich glaube, sie ist immer noch besser.“ Ihr Interesse an Büchern wurde bestätigt, als sie an der Privatschule die Bedeutung erkannte, die diese gesellschaftliche Gruppe dem Lesen und der Kultur beimisst, da sie weiß, dass das Wissen zu einem besseren Verständnis der Gesellschaft beiträgt.

Elisângela, die an der Pfarrei ihres Viertels mitwirkt, liest katholische Bücher. Sie liest momentan zwei Bücher: das Tagebuch der Schwester Paulina und Vassula Rayden.¹⁷⁵ Sie tauscht Lesetipps bei Treffen ihrer Gemeinde aus:

Irgendjemand meinte bei einem der Vorträge, dass dieses oder jenes Buch gut ist. Momentan habe ich ein ganzes Chaos an Büchern, ich habe noch nie zuvor so viel gelesen. Ich mochte das Lesen nie und habe mich nie besonders dazu bemüht. Meine Neugier auf das Wissen ist momentan besonders groß. (**Elisângela**)

Marcus Vinícius bleibt gerne zu Hause und liest viel. Seine Lieblingsbücher sind die Klassiker, besonders die „Gaucho-Klassiker, die ebenfalls sehr gut sind“. Er ist ein Jugendlicher, der die Bräuche des Südens Brasiliens pflegt.

Fabício erwähnt die Erfahrung des Lesens in der Schule nicht, sein Blick ist jedoch immer sehr offen für alles was geschieht, zu Hause oder draußen. „Ich lese immer. Wenn ich an der Bushaltestelle stehe und es etwas Interessantes am nächsten Kiosk gibt, gehe ich dorthin und lese. Alles Mögliche: Die Entdeckung eines Heilmittels, die Heilung von Krebs oder AIDS. Ich bin immer neugierig. Ich lese

¹⁷² Vestibular – spezielle Prüfung zur Hochschulzugangsberechtigung.

¹⁷³ Als sie im dritten Jahr der Oberstufe sitzenblieb und gleichzeitig das Vestibular bestand, besuchte sie den Ergänzungsunterricht in den Ferien und bestand in Mathematik, Biologie, Geschichte, Chemie, Physik und Sport – in den Fächern, in denen sie durchgefallen war, weil sie den Unterricht so oft versäumte. Sie schrieb sich an der Universität im Fach Philosophie ein.

¹⁷⁴ An der Schule João XXIII, einer Privatschule, machte **Mônica** ihren Oberstufenabschluss.

¹⁷⁵ Schwester Paulina war eine Italienerin, die in Brasilien aufwuchs, die erste Heilige des Landes; Vassula Ryden schrieb eine Reihe von Büchern über das Leben Gottes.

immer“ (**Fabricao**). Durch seine Neugier nach Informationen hebt er sich von seinen Arbeitskollegen ab.¹⁷⁶

Dort im Reinigungsdienst gab es den Dante, der gähnt und gähnte den ganzen Tag. Und die Kollegen sagten: „Oh – er sieht nicht genau hin“. „Das stimmt nicht. Ich habe in der Zeitung gelesen, dass wir gähnen, weil dem Körper Sauerstoff fehlt und der Körper sucht dann nach mehr Sauerstoff. Es mangelt uns an Sauerstoff, wenn der Körper sehr müde ist, wenn wir viel laufen, keine Pause machen. Uns fehlt es an Sauerstoff und das Kohlendioxid in unserem Organismus ist zu hoch. Unser Körper ringt nach der Luft, die ihm fehlt, und daher kommt das Gähnen. Und das Gähnen ist ansteckend. Und so weiter, und so fort...“ Und dann sagten sie: „Aber woher weißt du das denn?“ [...] Und natürlich lachten sie. (**Fabricao**)

Im Laufe meiner Unterhaltung mit **Fabricao** wurde mir bewusst, wie sehr er die verschiedenen Informationsquellen in seiner Umgebung ausschöpft:

Ich schaue gerne fern, aber ich liebe es, ins Kino zu gehen. Ich sehe gerne alte Filme, auch Filme vom Metro [Goldwyn Mayer]. Ich schaute mir immer Filme mit Greta Garbo an, Cleopatra. Manchmal sprechen sie ganz langsam Englisch, dann versteht man: „What is your name?“ Alle verstehen das. „Nice to meet you. Yes.“ Es gab ein paar Sätze, die sie zu ihren Liebhabern in den romantischen Filmen sagte: „I love you.“ „I'm sorry.“ [...]

Man erfährt, dass das Klima und selbst die Tiere sich verändern. Ich lese so etwas. Es hat mich erschrocken, als 50 tote Albatrosküken am Strand gefunden wurden. [...] Sie machten eine Biopsie der Tiere und fanden in ihnen Flaschendeckel, Feuerzeuge, Plastik und Ähnliches. [...] Ihre Eltern erkennen diese Dinge nicht und geben sie den Jungen zum Fressen. Sie fressen und sterben an Magenschleimhautentzündung. Ich habe auch im Internet gelesen und auf den Fotos gesehen, dass die Tiere Plastiktüten mit Wasserbecken verweckeln. Sie gehen hin, picken danach, und dann verdreht sich das Plastik in den Gedärmen der Tiere und tötet sie. Es ist wirklich sehr traurig. (**Fabricao**)

Im Informatikunterricht, den er dank der von der *Direkten Demokratie* freigegebenen Stelle besuchen konnte, und sogar bei der Arbeit im Reinigungsdienst der Universität, gelingt es ihm, sich zu informieren. „Ich lese am Computer, wenn ich im Unterricht bin. Hin und wieder verbringe ich meinen gesamten Dienst dort in meinem Sektor. Unten gibt es einen Raum, der keinen Computer mehr haben sollte. Also sage ich: 'Nein, ich muss da aber an den PC!' Ich bin hingegangen und habe den PC weiter verwendet“ (**Fabricao**)

Fabricao reflektiert über sein Leben, wenn er liest:

Ich erinnere mich nicht an den Autor, aber ich lese gerade ein kleines Buch: *Quando tudo falha (Wenn alles schief geht)*. Ich habe mich sehr mit diesem Buch identifiziert. [...] Es gibt eine Stelle, da steht, dass, wenn alles schief geht, wir tief in uns hineinsehen müssen, um zu sehen, was wir falsch gemacht haben. Wir müssen unseren Geist beruhigen und nicht die Schuld auf die anderen schieben. „Ah! Warum ist Eneida nicht hingegangen und hat meine Anmeldung abgegeben?“ Was hat mich daran gehindert, selbst hinzugehen und auch eine Abmeldung auszufüllen, falls sie es vergisst. Sie hat ihre eigenen Probleme, um die sie sich

¹⁷⁶ **Fabricao** arbeitet im Reinigungsdienst der Universidade Federal do Rio Grande do Sul, im Gebäude für Biowissenschaften.

kümmern muss. Ich schob die Schuld auf meine Eltern: „Ah! Heute geschieht mir all dies aufgrund der Schuld meiner Eltern.“ Nein, es war meine eigene Wahl. Ich habe es mir so ausgesucht. Das mochte ich an dem Buch. Das hat mir das Buch beigebracht. (**Fabricao**)

Ich fragte **Fabricao** weiter über diesen Gedanken der Verantwortung, schließlich nehmen ja viele Faktoren auf unser Leben Einfluss, und **Fabricao** erläuterte:

Nein, wir sind nicht für alles verantwortlich, aber für die meisten Dinge schon. Wir sind nicht für die Dinge verantwortlich, die außerhalb unserer Reichweite liegen. Die Dinge, die um uns herum geschehen, zum Beispiel, wenn die Firma Pleite geht und man arbeitslos wird. Daran ist man nicht selbst Schuld, man hat keinen Fehler begangen. Aber wenn man sich zum Beispiel mit jemandem zu tun hat, der Drogen verkauft, mit einer Person, die Fehler macht. Wenn man etwas vorausschaut, erkennt man, dass dies die Zukunft für einen selbst negativ beeinflusst. Oder zum Beispiel wenn man eine Frau als Freundin hat, ihr Liebhaber ist. Sie verlässt ihren Mann, um mit einem zusammen zu sein. Wenn man dann ihr Liebhaber ist, logisch, wird sie wieder einen anderen Liebhaber suchen. Sie wird einen betrügen, denn sie respektierte ihren Mann zuvor auch nicht. Deshalb sage ich, dass man an den meisten seiner Fehler selbst Schuld ist. Wir selbst machen die Fehler, wir selbst bringen die Dinge zum Scheitern.

2. ... von der Umwelt – Im Viertel der Schule verläuft ein Bach¹⁷⁷, der in den Lago Guaíba¹⁷⁸ mündet. Die Viertel, in denen die Mehrzahl unserer Schüler leben, liegen am Ufer dieses Bachs, was an Regentagen zu vielen Problemen für einige Familien führt:

Sie verbessern einige Dinge im Viertel, asphaltieren die Straße, begradigen Unebenheiten, aber eine der Prioritäten der Gemeinde wäre es, die Kanalisation des Baches vorzunehmen, den es dort gibt, denn, wenn es sehr stark regnet, läuft er über und vielen Menschen läuft das Wasser bis ins Haus. Es ist traurig die Menschen, die sowieso wenig besitzen, in ihren bescheidenen Häusern zu sehen, und das Wasser zerstört das Wenige, was sie an Besitz haben. (**Rodrigo**)

Fabiane sagt, dass „wir auf der einen Seite des Bachs keinen Müll wegwerfen. Unser Wassergraben hat zwei Pumpen¹⁷⁹“. Ihr Viertel hat eine Schutzwand auf der Seite des Baches, das Viertel auf der anderen Seite hat so etwas jedoch nicht; das ökologische Bewusstsein ist auf beiden Seiten unterschiedlich stark ausgeprägt.

Fabricao jedoch war immer auf der anderen Seite, wenn es eine Überschwemmung gab. „Meine Güte! Das Wasser steigt einem bis zur Hüfte, man muss die Möbel wegtragen. Hauptsächlich auf unserer Seite. Auf der Lade, wo ich wohne, läuft das Wasser direkt ins Haus. Es überschwemmt alles im Viertel Icaraí II.

¹⁷⁷ Dieser Bach wird Wassergraben genannt.

¹⁷⁸ Vgl. Abbildung 1.

¹⁷⁹ Pumpen der Behörde für Regenkanalisation (DEP), die das System der Regendrainage der Stadt bilden.

Wir mussten warten, bis das Wasser sich wieder senkt, um unser Haus zu betreten.“

Fabiane analysiert die Situation:

Natürlich, wir wohnen an der Vorderseite am Bach, sollen wir da etwa unseren Müll abladen? Nein, wir werfen dort keinen Müll hin und kümmern uns darum, dass die Kinder nicht dorthin gehen, damit die Schutzwand nicht kaputt geht; das ist bei uns schon so üblich. Auf der anderen Seite jedoch werfen sie ihren Herd, ihr Sofa, sogar einen Kühlschrank in den Wassergraben. Vor einiger Zeit gab es dort eine Flut. Sie wollen keine Flut, aber da sie immer noch ihren Müll direkt an der Stelle abladen, wo der andere Bach abzweigt, lässt sich eine Überschwemmung für sie gar nicht verhindern! Wie kann es auf der anderen Seite ständig zu Überflutungen kommen, während es bei uns nicht geschieht?

Fabricao selbst übt Kritik: „Man hätte keinen Müll in den Wassergraben werfen dürfen. Die Leute werfen den Müll in den Wassergraben und danach, sobald es regnet, stehen wir unter Wasser. Die Leute verstehen manchmal nicht, warum alle ihre Sachen dort entsorgen. Aber, wenn man seinen Teil beiträgt, wirft man auch nichts dorthin. Man fängt bei sich selbst an, das ist schon ein Anfang.“

Es gab in der Gemeinde der Schule immer das Problem, dass die Menschen ihren Müll in den Bach warfen; manche warfen ihn auch in den freiliegenden Abfluss in der Straße der Schule, bevor diese asphaltiert wurde. Es existierten auch Einwohner, die als Müllsammler lebten, deren Kinder in unsere Schule gingen.



Im Laufe der Jahre wurde dieser besorgniserregende Kontext in verschiedenen Formen durch die Arbeit in der Schule thematisiert; während der Volksregierung trat dieses Thema besonders in den Vordergrund, als der Umweltsektor Indexe von recht guter Qualität aufwies. „In diesem Sinne stand die Schule immer in Verbindung mit Prozessen, die in den anderen Bereichen ablaufen“ (MENEGAT; ALMEIDA 2004, S. 228).

Sogar noch vor dem erforschten Zeitraum gab es in der Schule den

Schulgarten, den **Douglas Fernando** erwähnt: „Glaubst du, wir gehen nur in den Garten, um ein Loch zu graben und etwas zu pflanzen? Nein, wir lernen auch viel.“ Eines der Ziele des Gartens war es, die Schüler zum Anbau von Gemüse auch zu Hause sowie zur Nutzung von organischen Abfällen als Dünger zu motivieren. **Fabrício** erinnert sich: „Zur damaligen Zeit gab es auch das Loch [einen Komposthaufen] im Garten, wo wir die Lebensmittel wegwarfen. Es diente dazu, die Erde zu düngen, nicht wahr?“



Irgendwann erhielt die Schule Beratung vom Städtischen Sekretariat für Umwelt (SMAM) sowie Workshops im Anpflanzen, in der Reduzierung, Wiederverwendung und im Recycling von Müll, Kunst aus Schrott. Die Schule machte die Mülltrennung zum Teil ihres Alltags und bei den vielen Wettkämpfen, die durchgeführt wurden, gab es immer Aufgaben zum Recycling. Die komplexen Thematiken bezogen immer das Thema mit ein, gerade weil es sich um eine Gemeinde mit schwerwiegenden Problemen im Umgang mit der Umwelt handelte. Besuche in der Gemeinde, Forschungen und Kampagnen zur Bewusstseinsbildung wurden durchgeführt, außerdem wurden Projekte der Stadt mitbetreut. „Wir nahmen an diesen Wettkämpfen teil und mussten Papier fürs Recycling sammeln“ (**Juliana**). Und die Schüler wissen die Lehren aus diesen Aktionen auf die eine oder andere Weise zu schätzen:

Meine Mutter trennt zu Hause immer den Müll, sie kümmert sich um diesen Bereich. Wir machen natürlich mit. [...] Ich werde es dem Baby beibringen, zu versuchen, die Welt besser zu machen. Man muss versuchen, die Welt zu verbessern. Wenn wir uns wünschen, dass sie besser wird, müssen wir selbst etwas dafür tun. Natürlich ist es schöner, eine saubere, hübsche Vorderseite eines Hauses zu sehen anstatt einen Haufen Müll. Das ist doch schrecklich. Es ist schöner, wenn alles ganz sauber und geordnet ist. Der Müllmann kommt und holt den Müll ab, man muss nur den Müll an die dafür vorgesehene Stelle bringen. Glas, Papier, Obst- und Gemüseabfälle muss man trennen – das hilft vielen Menschen, die davon leben. Natürlich habe ich das auch an der Schule gelernt. (**Rodrigo**)



Abbildung 94 - Übergabe der Aufgaben des Wettbewerbs, Mülltrennung in der Schule, Pflanzung von Bäumen.

Cledson erkennt heute das an, das er damals nicht glaubte – den Diskurs der Schule über die Umweltprobleme seines Viertels:

Vorige Woche bin ich umgezogen. Ich wohne alleine und verstehe jetzt, wie wichtig es ist, dass wir den Müll trennen. Es ist sehr wichtig. Ich kann nicht behaupten, dass ich auf jeden kleinen Schnipsel achte, aber im Allgemeinen trenne ich meinen Müll. Sagen wir mal so: die Essensreste werfe ich alle in einen Mülleimer. Ich habe sogar zwei Mülleimer gekauft, die ich nebeneinander aufstelle. Papier, Glas und Plastik werfe ich in den anderen Eimer. Auch Glasscherben werfe ich da rein. Zu Hause zerbrachen ständig Gläser und Teller, die warfen wir dann in den Wassergraben. Ständig schnitten wir uns an den Scherben. Meine Schwester hat die Arme heute noch voller Narben an den Schnittstellen. Wir warfen alle die Scherben weg. Wir selbst warfen die Sachen in den Wassergraben. Wir sahen, wie unsere Eltern dort Dinge entsorgten, also warfen wir unseren Müll auch dort hinein, so ist das. Wir waren noch klein. In der Schule sprachen wir immer darüber, denn wir sagten, dass wir in der Nähe des Wassergrabens wohnten. Die Lehrerinnen erklärten uns, dass wir dort keinen Müll wegwerfen durften, dass uns dies schaden würde, dass alles zurück kommen würde, wenn eines Tages der Wassergraben überläuft. Und dann gab es die Überschwemmung. Sie sagten, dass es bald passieren würde, und dann passierte es wirklich. Und wir schnitten uns. Um das Haus herum war es voller Insekten. Alles, was die Lehrerinnen uns erklärten, geschah auch. Das Schlimmste war, dass ich ihnen erst nicht glaubte, ich war genervt von diesem Gerede. (**Cledson**)

„Die größte Herausforderung für uns alle in den kommenden Generationen ist die des Umweltschutzes und der nachhaltigen Entwicklung“, schreiben Rualdo Menegat und Gerson Almeida (2004, S. 228). Unglücklicherweise

[...] sind wir, die Bevölkerung, uns nicht darüber im Klaren, dass die Frage der Umwelt unsere Zukunft betrifft. All diese Dinge, die heute mit der Umwelt geschehen, der Klimawandel, der Zyklon, den es im Süden gab, die Erdbeben, die Seebeben, die noch nicht geschehen sind, sind ausgelöst von dem Handeln der Menschen. Wir zerstören die Natur und setzen der Flora ein Ende. Es ist falsch, die Natur zu verschmutzen. Es geht darum, dass wir eines Tages keinen Ort mehr zum Wohnen haben. Ich glaube es gibt viele Leute, die sich dessen nicht bewusst sind. Manchen ist das völlig egal. Es ist aber extrem wichtig. (**Mônica**)

Cledson hat seine eigene Interpretation:

Nicht nur die Menschen, die Geld haben, können etwas tun. Viele Leute denken: „Ach, ich bezahle meine Wasserrechnung selbst, ich kann so viel benutzen, wie ich will. Ich hab schon genug Geld, um es zu bezahlen.“ So ist es aber nicht. Es gibt auch viele arme Leute, die Wasser und Strom nicht bezahlen, doch sie verschwenden beides, lassen das Licht den ganzen Tag an. Ich weiß das von meiner Schwester. Sie lässt das Licht in der Küche die ganze Nacht und auch tagsüber brennen. Im Bad läuft die ganze Zeit das Wasser von der Dusche, doch das ist den Leuten egal. Ich habe es schon so oft gesagt, aber es nützt nichts. Ich bin vorsichtig, gerade weil ich jetzt selbst bezahle. Um Himmels Willen! Ich bin im Wohnzimmer und passe auf: sie macht das Licht in der Küche aus, macht den Kühlschrank auf und schnell wieder zu. Wir müssen uns der Umweltprobleme bewusst werden, denn so, wie es momentan läuft, wird es irgendwann kein Wasser mehr auf der Welt geben. Wir müssen sparen.

Mônica damit überein, dass es einer Bewusstmachung über den Umgang mit der Umwelt bedarf; dass man keinen Müll in die Flüsse werfen darf. Sie hebt hervor, dass wir, wenn wir das Leben dieser Menschen betrachten, die ihren Beitrag nicht leisten, auf ein sehr komplexes Problem stoßen. „Wenn man sich ihr Leben ansieht, für sie ist es etwas Normales, den Müll an einer Stelle wegzuerwerfen, wo man ihn nicht wegwerfen darf. Stell dir nur mal vor, du lebst in einem Viertel, aber es ist ein schreckliches Viertel; du hast nichts, nicht einmal einen Abfluss. Für sie ist es das Normalste, den Müll dort wegzuerwerfen. Wo sollen sie ihn sonst hinwerfen, es gibt gar keine andere Möglichkeit.“ Und sie fügt hinzu, dass es in der Tat eine Aufgabe der öffentlichen Politik ist: „Sie haben die Leute aus diesem Viertel geholt und ihnen Häuser gebaut. Sie haben die Viertel dort abgerissen, wie es auch in der Nähe meines Hauses geschieht“ (**Mônica**). Der Abriss von Häusern an Risikostellen wurde bereits von **Cledson** geschildert, als er von den Aktionen der *Direkten Demokratie* sprach. **Mônica** hat mit ihrer Einschätzung Recht, jedoch bedenkt sie nicht, dass Porto Alegre über eine tägliche Müllabfuhr¹⁸⁰ verfügt – im Gegensatz zu **Rodrigo**:

¹⁸⁰ Die Müllabfuhr wird drei Mal die Woche in 100% des Stadtgebiets durchgeführt; der Müll wird direkt von den Häusern abgeholt. Der Müll wird zur Müllhalde gebracht, mit dem Hauptziel, dessen Produktion und den Anstieg seiner Weiterverwendung zu reduzieren. Die Sammlung des getrennten Abfalls wird zweimal die Woche durchgeführt, ebenfalls in der gesamten Stadt. Dabei werden recyclingfähige und wiederverwertbare Materialien wie Papier (ohne Fett), Pappe, Aluminiumdosen, Styropor, Plastik, Metall, Glas und Verpackungen gesammelt, die von den Einwohnern bereits vorsortiert wurden. All dies wird zwischen den Abfallsortierungsfirmen aufgeteilt, die bei der Städtischen Behörde für Stadtsauberkeit unter Vertrag stehen. Dies schafft Arbeitsplätze und Einkommen für hunderte Personen und ist außerdem gut für die Umwelt. Die Mülltrennung, begonnen im Juli 1990, fügte zum Vokabular der Bürger von Porto Alegre neue Wörter hinzu, wie „**Trockenmüll** (Metall, Glas, Pappe, Holz, Plastik, Batterien), **organischer Müll** (Essensreste) und **Recycling** [...] und half ihnen somit, die Verwaltungsprogramme des Mülls zu verstehen. Von der Einführung der Mülltrennung bis 1997 wurden 30.000 Tonnen Trockenmüll gesammelt“ (MENEGAT et al. 2006,

Es gibt noch etwas anderes, das man hierbei bedenken muss. Die Leute denken: Es regnet, dann gibt es eine Überschwemmung und sie verlieren alles, und sie haben schon so wenige Sachen. Aber anstatt an einem sonnigen Tag einen kleinen Spaziergang zu machen und den Müll an die Straßenecke am Anfang der Straße zu bringen, wo der Müllmann ihn abholen kann, werfen sie ihren Abfall in den Wassergraben, wo er sich dann ansammelt, bis das Wasser überläuft. Es müsste also mehr Bewusstsein geben; man müsste den Müll an der Straße entsorgen, wo ihn die Müllabfuhr abholen kann, statt ihn in den Bach zu werfen. (Rodrigo)

„Ich trenne meinen Müll in Plastik, Glas und Aluminium. [...] Jetzt trennen wir auch organischen Müll, Restmüll und andere Dinge“ (Juliana). „Auf unserer Seite passen jetzt alle auf die Umwelt auf. Es gibt Pfosten, an denen wir Nägel befestigen, um den Müll aufzuhängen, da der Müllmann dort vorbeikommt. Ich stelle Flaschen einzeln neben den Müll, damit die Müllsammler sie mitnehmen können (Fabiane). Wenn jeder also seinen Part übernimmt, „ist es schon ein Anfang“, wie Fabricio sagt.

3. ... der Gemeinde – In der Schule Aramy Silva gab es immer unter einigen Lehrern das Bewusstsein, dass wir nur vorübergehend dort waren¹⁸¹ und die Schule der Gemeinde gehörte. Ihre mehr als vierzigjährige Existenz stellt eine gewisse Kontinuität der Geschichte der Umgebung dar. Die Schule Aramy Silva war die Schule der Familien der Interviewten und vieler anderer Schüler, die häufig an ihren Nachnamen erkannt wurden: es gab die Familien Puliese, Abadi, Maiato, Sodr . Dort machten die Eltern und älteren Geschwister ihren Abschluss und „wer weiß, vielleicht machen unsere Kinder, Enkel und Urenkel“ (Cledson) auch ihren Abschluss dort.

Für Aline war die Schule „ein zweites zu Hause“. Laut Ecl a Bosi (1994, S. 442) „stehen wir mit unserem Haus und der Landschaft drumherum in einer stillen Kommunikation, die unsere intensivsten Beziehungen prägt“. Daher ist es unvermeidlich, die Bedeutung der Schule für den Alltag der Schüler anzuerkennen.

Es gab Tage, an denen ich nicht einmal zum Mittagessen nach Hause ging. Ich blieb hier von sieben Uhr morgens bis halb sechs Uhr nachmittags, bis die Schule schloss. Wenn es ging, blieb ich auch noch abends zum Fußballspielen hier. Meine Mutter machte sich Sorgen über mich, aber ich machte zumindest nichts Falsches. Ich war hier und spielte, hatte Spaß. (Rodrigo)

S. 186 – Hervorhebungen des Autors).

¹⁸¹ Die Idee, nur vorübergehend dort zu sein, schließt keineswegs den Protagonismus der Lehrer innerhalb der Schule aus. Es bedeutet nur, dass wir lediglich eine bestimmte Zeit in diesem Raum verbrachten und meistens, wenn wir in Rente gehen oder eine andere Stelle annehmen, unsere Verbindungen zur Schule und ihrer Gemeinde trennen – dies geschieht bei den Familien der Schülern nicht, denn sie leben dort.

Diese Verbindung wurde gefestigt durch die Arbeit an der Schule, die ihrer Umgebung nicht den Rücken zuehrte, denn damit wrde sie „den Schülern Bildungsmöglichkeiten unterschlagen und sie einer Reihe von Ressourcen berauben, die ihnen helfen können, ein solideres und integrierteres Wissen zu erwerben und die Realität besser zu verstehen“ (CARBONELL 2002, S. 102). Das Fehlen von Schulmauern, die die Schule vor der Außenwelt schützen würden, wird von **Marcus Vinícius** als wichtiges Unterscheidungsmerkmal der Schule gesehen:

Die Kontakte mit den Schülern waren sehr intensiv. Und es gab auch viel Kontakt mit der Gemeinde. Die Gemeinde war in dieser Schule sehr willkommen, anders als in anderen Schulen. Es gab Wochentage, an denen der SESC-Truck¹⁸² an der Schule war, den Tag der Staatsbürgerschaft, als die gesamte Gemeinde kam. Es gab auch das Junifest, an dem alle teilnahmen. Es war anders, nicht wie an den anderen Schulen, die verschlossener waren. Normalerweise haben die Lehrer nicht so viel Interesse daran, was außerhalb der Schule passiert, was mit den Schülern geschieht, welche Probleme sie haben. Und hier kamen alle mehr zusammen, alle kannten sich untereinander, es war familiärer, viel besser. (**Marcus Vinícius**)

Als aufmerksame Zuhörerin vom **Marcus Vinícius** sah ich ihn, wie Ecléa Bosi (1994, S. 90) es vorschlägt: seine Hände machten „Gesten, die die Geschichte unterstreichen, die den Fakten Flügel verleihen, die durch die Stimme ausgedrückt werden“: bei der oben zitierten Aussage führte **Marcus Vinícius** mit seinen Armen eine Willkommensgeste aus: eine Umarmung in der Luft.

Rodrigo fasst ebenso wie **Aline** und **Marcus Vinícius** die Bedeutung der Schule für ihn zusammen: sie war sein „zweites zu Hause“, seine „zweite Familie“. Und er hebt die Sorgfalt hervor, die alle in der Schule anwandten, um diese für die nächste Generation von Schülern zu bewahren:

Man kann sagen, dass die Lehrer in unserer Schule an den Schülern sehr hingen. Es war fast wie eine Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Alle Lehrer kannten einen. Wenn man nur einen kleinen Strich auf die Tür malte, sagten sie: „Nein, tu das nicht, das ist schlecht! Die Tür ist auch deine Tür, du kannst sie nicht einfach verschandeln.“ Wir bekamen Bücher von MEC. „Ihr müsst die Bücher schön in einen Umschlag stecken und darauf aufpassen, keine Eselsohren hineinmachen. Ihr müsst daran denken, dass in der Zukunft andere Kinder diese Bücher verwenden werden. Sie wollen keine Bücher in schlechtem Zustand haben, genauso wie ihr sie auch nicht im schlechten Zustand erhaltet. Ihr habt also nicht das Recht, sie in einem schlechten Zustand weiterzugeben.“ Das motivierte und schon, uns um die Dinge, die wir hatten, zu kümmern. (**Rodrigo**)

¹⁸² SESC – Sozialer Handelsdienst. Dieses Angebot umfasste verschiedene Workshops in den Bereichen Kunsthandwerk, Haarschneiden, Sehtests, etc.

Die Schule Aramy Silva war offen für die Gemeinde und besonders für die Schüler im *turno inverso*,¹⁸³ die Schule war ein Ort, an dem die Schüler mehr Zeit verbringen wollten als nur die viereinhalb täglichen Unterrichtsstunden. **Douglas Fernando**, der an allen Wochentagen an extrakurrikularen Aktivitäten teilnahm (Garten, Tanz, Sexualerziehung), erklärt, dass diejenigen, die diese Gelegenheiten nicht ausnutzen, das Lernen aufgeben und den Unterricht nach Bildungszyklen nicht als schlecht erklären kann, wie bereits in Kapitel IV angemerkt. **Marcus Vinícius** beginnt nun sich zu erinnern, dass er zum Nachhilfeunterricht in Mathematik kam, wenn er diesen benötigte:

Nachmittags gab es Nachhilfeunterricht für die Schüler, die den Unterricht nicht gut verstanden. Bis heute gibt es Schüler, die mehr Schwierigkeiten haben, und andere, die schneller lernen. Ich hatte eigentlich nicht viele Schwierigkeiten, aber ich ging nachmittags trotzdem hin, um mehr zu lernen. Sie unterrichteten immer interessante Dinge und motivierten uns, mehr zu lernen; es gab Gruppenarbeit und vieles mehr. Es war ziemlich gut. (**Marcus Vinícius**)

Im Laufe der Jahre änderten sich auch **Rodrigo's** Motive, am Nachmittagsprogramm teilzunehmen, er fühlte sich jedoch immer gut betreut:

Als ich jünger war, ging ich nur in die Schule, um Fußball zu spielen und um in die Klassen der anderen zu schauen, um die Lehrerinnen noch ein bisschen zu belästigen. Und später, als ich älter wurde, war ich hinter den Mädchen her. Ich machte alles, was es an der Schule gab, besonders, da meine Mutter mich dazu antrieb: ich war zumindest in der Schule und machte keine falschen Dinge, ich war nicht auf der Straße und nahm Drogen oder klaubte Sachen. Sie ging auf die Arbeit und konnte beruhigt sein. Sie wusste, dass ich hier war. Die Lehrer kümmerten sich um mich und wenn ich etwas Falsches machte, sprachen sie mit mir darüber – und fertig. Ich finde es war besser hier zu sein als auf der Straße. Ich nahm an verschiedenen Aktivitäten teil, half im Garten mit. Ich ging eher, um das Gemüse und Obst zu pflücken, als um es anzupflanzen, mehr zum Spaß, aber es war schön. (**Rodrigo**)

4. ...der Stadt – Die Schule Aramy Silva ist umgeben von der Stadt Porto Alegre, eine Stadt mit einer eigenen Persönlichkeit, integriert in das Land Brasilien und in die Welt. Sie ist nicht in sich geschlossen und bereichert das Leben ihrer Einwohner. In ihr sind Kinder und Jugendliche keine passiven Teilnehmer des sozialen Lebens, da „das Gebiet der Erziehung und Bildung wurde zu einem der zentralen Punkte des Projekts der Volksverwaltung, das neue Beziehungen zwischen Staat, Schulen und Gemeinden herstellte“ (GANDIN 2006, S. 145). So machte die Volksregierung Porto Alegre zu einer Bildungsstadt, indem sie „ihr ihr gesamtes

¹⁸³ In Brasilien funktioniert die Schule oft in verschiedenen Phasen – manche Schüler besuchen den Unterricht morgens, andere am Nachmittag. Die Phase, zu der ein Schüler nicht den Unterricht besucht, wird *turno inverso*, „Gegenturnus“ genannt.

Potential auf großzügige Weise zur Verfügung stellte, alle Einwohner teilnehmen ließ und sie auch darin unterrichtete, wie sie sich beteiligen konnten.“¹⁸⁴

Das Motto der Volksregierung von Porto Alegre ist die Investition in die Menschen. Die Kinder,¹⁸⁵ Männer und Frauen stehen im Zentrum ihrer Politik. Sie sind die Motivation und das zentrale Ziel ihrer Aktionen – und nicht der Markt, der Gewinn oder der Wettbewerb.

Die Stadtverwaltung ist darum bemüht, allen Bürgern eine bessere Lebensqualität anzubieten. Dies beinhaltet die Qualität des öffentlichen Transportwesens, des Gesundheitswesens, der Erziehung und Bildung, der Freizeitflächen, der Infrastruktur und des Straßennetzes, das alle Ecken der Stadt miteinander verbindet. Als Bildungsgemeinde wird Porto Alegre „zu einer großen Schule mit flexibler Zeit- und Raumaufteilung, um die verschiedenen Bedürfnisse ihrer Bürger zu erfüllen; sie wird außerdem zu einem Netz verschiedener sozialer und kultureller Dienstleistungen und Unterstützungsangebote, das sich um die schulische Institution herum bildet und Räume der Begegnung, des Austauschs und Lernens an jedem Ort des Territoriums schafft“ (CARBONELL 2002, S. 104).

In der Erfüllung einer bundesweiten Regelung besteht die besondere Bemühung der Stadtverwaltung, Praktika¹⁸⁶ für Schüler zu schaffen. Während **Fabricao** hervorhebt, dass Porto Alegre eine gute Struktur zum Schulbesuch aufweist, lenkt er auch die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit von Praktikumsplätzen – trotz der eigenartigen Weise, wie er dies tut:

Die mussten die Anzahl an Praktikumsplätzen für die Jugendlichen, die noch in die Schule gehen, erhöhen. Es gibt viele Jugendliche, die Lust haben zu arbeiten. Und wenn diese Leute arbeiten, gehen sie uns auch weniger auf die Nerven, sie hören nicht mehr so laut Radio bis spät in die Nacht. Gott bewahre! Ich weiß nicht, ab einem bestimmten Alter ist man genervt von solchen Sachen. (**Fabricao**)

¹⁸⁴ Erklärung von Barcelona 1990 – Charta der Bildungsstädte.

¹⁸⁵ Bürgermeister – Der Freund der Kinder: Dies ist ein Programm der Stiftung Abrinq, einer Institution ohne finanzielle Interessen, die 1990 gegründet wurde, um die Gesellschaft für Fragen bezüglich der Kinder- und Jugendrechte zu mobilisieren und um die Städte bei der Umsetzung von Aktionen und politischen Projekten fachlich zu unterstützen, die zu Fortschritten bei der Verankerung dieser Rechte führen und somit die Mechanismen stärken, die schon vom Statut für Kinder und Jugendliche (ECA) und der Internationalen Konvention für Kinderrechte verkündet wurden. Während des Forschungszeitraums erhielt Porto Alegre einmal mehr den Preis des Bürgermeisters für Kinder, aufgrund der durchgeführten Projekte zugunsten von Kindern und Jugendlichen der Stadt in verschiedenen Bereichen.

¹⁸⁶ Die Praktika sind in Brasilien seit drei Jahrzehnten gesetzlich geregelt. Das Bundesgesetz 6494/77 ist das erste Gesetz, das sich auf Praktika bezieht; später gab es Änderungen an diesem Gesetz. Daher wurden immer Praktika angeboten. Der Unterschied besteht zum Einen darin, dass mehr Praktikumsplätze angeboten wurden, zum Anderen darin, dass die jugendlichen Praktikanten mehr an ihrem Praktikumsort zum Einsatz kamen und sich mehr als aktive Subjekte fühlten.

Douglas und andere Jugendliche¹⁸⁷ der Schule Aramy Silva sind Praktikanten in verschiedenen Institutionen und Sekretariaten der Stadt. **Douglas Fernando** arbeitet bei SECAR – dem Sekretariat für Ressourcenerfassung und Internationale Kooperation der Stadt Porto Alegre. Die Beziehung, die dieser Jugendliche aufbauend auf seinem Praktikum zu seiner Stadt aufbaut, ist hervorzuheben. Während er von der Arbeit dieses Sekretariats berichtet, verortet er sich selbst als Co-Autor von Entscheidungen:

Die Bedeutung von SECAR liegt darin, dass wir die Lebensqualität der Bürger von Porto Alegre verbessern. Beispielsweise waren wir es, die das Geld für die Terceira Perimetral¹⁸⁸ bereitstellten. Je mehr Projekte wir also durchführen, desto besser wird Porto Alegre. Außerdem geben wir auch Ratschläge, wie zum Beispiel für den Bereich von Porto Seco¹⁸⁹: wie wäre es, wenn wir Geld von der Firma So-und-so erhalten? Ich denke, die Firma So-und-so wird sich für dieses Projekt interessieren, denn sie investiert zu diesem Zeitpunkt in ein solches Projekt. Beim Projekt Porto Seco zum Beispiel geben wir Ratschläge, wie man Firmen finden kann, die zu dieser Zeit des Karnevals Werbung brauchen. Wir gaben Einschätzungen. Es gibt noch drei [Praktikanten], einen Praktikanten B von der Universität und zwei Praktikantinnen des Unterrichts A, also aus der Oberstufe. Wie in meinem Fall. (**Douglas Fernando**)

Für **Juliane** hingegen war Porto Alegre „immer klein. Ich fand immer, dass es hier sehr dicht war, denn ich lernte hier [in der Schule Aramy Silva] sehr viel.“ **Juliana** lernte die Welt durch den Unterricht in Geographie und Geschichte kennen. Sie diskutierte ethnische Fragen der verschiedenen Kontinente, lernte die Schönheit Europas und die Schönheit Afrikas im Kontrast zu den Leiden und Krankheiten des Kontinents, und Asien mit einem Volk, das ständig unter Krieg leidet, kennen. In diesen Diskussionen „fand ich, dass Porto Alegre zu klein für mich war. Es gelang mir, mich an all diesen Orten vorzustellen, über die wir im Unterricht sprachen. Ich setzte mich an die Stelle all dieser Menschen, ich war empört über die Gesetze der Moslems, bei denen Frau dieses tun muss, jenes nicht tun darf“ (**Juliana**). Aber die Welt näherte sich Porto Alegre an...

¹⁸⁷ 2002 traf ich Luciano Flores, einen ehemaligen Schüler der Schule Aramy Silva, der damals Praktikant der Firma für Datenverarbeitung der Stadt Porto Alegre (PROCEMPA) war. 2005 gründete Luciano mit zwei weiteren Freunden die Firma Isafe – die beratend im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik tätig ist, besonders im Bereich der kostenlosen Software Linux. Er betreibt auch eine ONG, deren Ziel es ist, Kinder im Krankenhaus zu besuchen und ihnen Freizeitmomente zu bieten.

¹⁸⁸ Terceira Perimetral – größte städtische Straße Portos Alegres, die sich aus einer Reihe von bereits existierenden Straßen zusammensetzt, die vereint und zu einer riesigen und modernen Straße gemacht wurden, die als Hauptverkehrsader die südliche Zone Portos Alegres über die mittelöstliche Zone mit der nördlichen Zone der Stadt verbindet.

¹⁸⁹ Porto Seco ist der Ort der Stadt, der für den Karnevalsumzug vorgesehen ist.

Je mehr die Stadt sich unter der Volksregierung entwickelte, entdeckte die Welt diesen Winkel im Süden des Landes, was Porto Alegre dazu führte, Bühne des ersten Weltsozialforums im Januar 2001¹⁹⁰ sowie von weiteren Ausgaben derselben Veranstaltung in späteren Jahren zu werden. Das Weltsozialforum, gekennzeichnet von Pluralität und Diversität, ohne Bindung an Konfessionen, Regierungen oder Parteien, verfolgt das Ziel, auf dezentralisierte Weise und in Form eines Netzwerks eine Verbindung von Institutionen und Bewegungen herzustellen, die sich auf lokaler Ebene für konkrete Aktionen engagieren. Als Raum der demokratischen Debatte von Ideen, Vertiefung von Reflexion, Formulierung von Projekten, des Erfahrungsaustauschs und der Verbindung von sozialen Bewegungen, Netzwerken, NGOs und anderen Organisationen der Zivilgesellschaft konfiguriert sich das Forum als ein weltweiter Prozess der ständigen Suche und Entwicklung von Alternativen zur neoliberalen Politik (FSM 2010).

Die Welt kam nach Porto Alegre und die Jugendlichen der Schule Aramy Silva erlebten sie auf eine andere Weise. Das Arbeitsangebot zur Zeit des Forums war wichtig und das Zusammensein mit anderen Nationalitäten weckte in **Elisângela** das Bewusstsein für die Notwendigkeit, andere Sprachen zu kennen, während **Juliana** gerne als Dolmetscherin, als Englisch-Übersetzerin teilnehmen würde:

Ich finde das Weltsozialforum wichtig, denn es schafft viel Arbeit, besonders für meinen Vater, der Taxifahrer ist. Wenn das Forum wieder weggeht, verlieren Menschen auf allen Seiten Arbeit. Die Leute kommen, um die Probleme ihres Ortes zu diskutieren. Wie der eine aus Sri Lanka: er kam auf der Suche nach finanzieller Unterstützung. Was habe ich noch gesehen? Ich habe die Schwulenbewegung gesehen, die Rede; aber nichts, was mich weiter interessierte. (**Aline**)

Ich habe während des Weltsozialforums als Schreibkraft an einem Laptop gearbeitet. Ich musste einige Vorträge abtippen, die Namen der Redner und was zusätzlich zu den Vorträgen auf dem Programm stand. Ich war verwirrt und hatte das Gefühl, ignorant zu sein. Ich hätte ein bisschen Englisch lernen können, ich hatte die Gelegenheit, meine Mutter war sogar in dem Punkt besonders streng. Aber es hat leider nicht funktioniert. Also fühlte ich mich dort ziemlich verloren und ein wenig ignorant. „Ob sie sich wohl über mich lustig machen?“ (**Elisângela**)

Mônica und **Marcus Vinícius** haben ein differenzierteres Verständnis des Zwecks des Forums. Sie sehen es als einen Raum gesellschaftspolitischer Debatten und weisen Kenntnisse über einige der damals debattierten Aspekte auf: das Eindringen der Vereinigten Staaten in den südamerikanischen Handel durch ALCA – die Freihandelszone zwischen Nord- und Südamerika; die von der UNO „nicht

¹⁹⁰ Im Oktober des selben Jahres fand in Porto Alegre das Erste Weltbildungsforum statt.

bewiesene“ Existenz von chemischen Waffen im Irak; die Respektlosigkeit der Vereinigten Staaten gegenüber der Umwelt. Sie erkennen die Bedeutung dieses Ereignisses für Brasilien und insbesondere Porto Alegre an.

Ich nahm am bunten Treiben teil und sah mir zwei oder drei der Vorträge des Weltsozialforums an. Es ist ein Informationsaustausch. Die ganze Welt trifft sich zu einem riesigen Austausch von Informationen. Die Bildung, die Art und Weise, wie man dort unser Land sieht, das Gesundheitswesen. Alle Themen treten auf vielfältige Art miteinander in Verbindung und werden untereinander ausgetauscht.

[...] Die Vereinigten Staaten wollen über ganz Amerika herrschen. So weit ich es verstehe, etwas sehr Schlimmes. Sie werden die absolute Kontrolle haben. Über alles, zum Beispiel: Mercosul hat die Steuern gesenkt und wird die amerikanischen Produkte überall einführen. Die Kleinen bleiben Klein und Die USA wachsen weiter. Also werden sie die Kosten bestimmen, für sie werden es weniger sein, sie werden mehr exportieren und für uns wird es schwieriger sein, Waren dort zu verkaufen. Ich finde das falsch, denn statt einer gleichen Entwicklung für alle werden sie immer mehr wachsen.

Die von dort kommenden Produkte zu umgehen ist schwierig, denn heutzutage gibt es sie schon überall. Es hat auch viel mit ihrem Wissen zu tun. Hier gibt es auch viele gut ausgebildete Menschen, aber es gibt nicht so viel Investition in Wissen wie bei ihnen. [...] Diese Sache mit der UNO, jede Menge Dinge, die bewiesen wurden und dann versteckt wurden. Sie wissen viele andere Dinge. Der Irak, der keine chemischen Waffen hatte, dafür aber viele andere Probleme. Als Präsidentin der UNO würde ich den USA verbieten, eine Armee und einen Präsidenten zu haben. Eine Person auszuwählen, um den Irak zu befehligen, das finde ich falsch. Sie müssen auch ihre Meinung äußern, sie hatten den Typ Jahre lang, liebten ihn, und dann kommt jemand Neues und will alles koordinieren, das finde ich falsch. **(Marcus Vinícius)**

[...] Ich habe nie teilgenommen. Dieses Jahr werde ich teilnehmen. Ich finde es wichtig für uns, von den Dingen zu erfahren, die in der Welt vor sich gehen, mit anderen Personen Erfahrungen zu teilen, auch von anderen Organisationen zu erfahren. [...]

Wie diese Sache mit den Vereinigten Staaten, die Kriege, die Frage der Umwelt, die ungemein wichtig ist. Die Frage der Respektlosigkeit dieser Länder, wie den Vereinigten Staaten, die besonders die Umwelt verschmutzen. Selbst wenn man alle Länder zusammen nähme, wäre die Umweltverschmutzung in den USA immer noch größer. [...] Diese egozentrische Sache. Sie finden, dass sie die einzigen Menschen auf der Welt sind, und dass die anderen den Kürzeren ziehen sollen. Früher dachte ich sogar, es wäre nur das Problem des Präsidenten Bush, und dass nicht alle in den USA so wären. Wir müssen uns gegen all diese Kriege einsetzen, die sie führen, all dieses Grauen gegenüber der Menschheit. Aber nein, sie wählen ihn sogar wieder. Dies zeigt, meiner Meinung nach zumindest, dass das Volk dort sich dieser Dinge nicht bewusst ist. Sie wollen wirklich, dass der Rest leidet und es ihrem Land besser geht. Sie wollen ihr eigenes Wohl. In der Schule ist niemand für Bush. Selbst die Rechten nicht. [...]

Das Forum trägt den Namen von Porto Alegre. Die Sache Brasiliens wird aufgewertet, **es bleibt nicht einfach dabei, dass Brasilien das Land des Karnevals, der schönen Frauen und des Fußballs ist.** Es zeigt dem Rest der Welt, dass Brasilien auch für Kultur steht, Wissen entwickelt, dass Brasilien sich auch für die Probleme der Welt interessiert, denn es gibt zur Zeit viele Probleme. **(Mônica – meine Hervorhebungen)**

4. ...des Lebens – Wie der alte Mann bei Ecléa Bosi (1994, S. 90), entdeckt der Schüler „auch Lehren und Geheimnisse, die sich in den Dingen befinden, bereitet eine leckere Suppe aus den Steinen vom Boden, wie im

Ammenmärchen. Die Kunst zu erzählen entsteht aus der Beziehung zwischen Seele, Augen und Händen; auf diese Weise verwandelt der Erzähler seine Materie, das menschliche Leben.“

„Alles, was ich weiß, habe ich in der Schule Aramy gelernt“, behauptet **Aline**. Anscheinend haben die Schüler im Gegensatz zu den meisten Menschen die verschiedenen Gelegenheiten, die die öffentliche Schule ihnen bietet, genutzt, wie **Juliana** erklärt:

Die Menschen haben die Gelegenheiten, aber nutzen sie nicht – sie wissen nicht, wie man sie nutzen kann. Und als öffentliche städtische Schule schien die Schule Aramy Silva, die ich absolviert habe, sehr leicht zu sein, aber sie entwickelte eine andere Form von Kultur in mir, ein gewisses Unterscheidungsvermögen. Sie nutzte mehr das aus, was die Stadt uns anbietet, was die Regierung uns gibt. Es ist mir gelungen, alle Ressourcen zu nutzen, die sie mir zur Verfügung gestellt haben.

Douglas Fernando drückt es wie folgt aus: „Man mag die Schule als schlecht bezeichnen. Ich jedenfalls habe durch die Bildung dort eine perfekte Grundlage für die Oberstufe erhalten. **Wenn ich große Schritte machen will und jemand werden will, werde ich auch dafür kämpfen.** [...] Wer die Gelegenheiten ausgeschöpft hat [...], dem geht es übrigens sehr gut!“ (meine Hervorhebungen).

Die Präsenz der Schule Aramy Silva in den Leben dieser Jugendlichen ist so stark, dass sie auch in deren Träumen auftaucht:

In meiner ganzen Kindheit wollte ich achtzehn sein und Auto fahren, ich wollte sechzehn sein und eine Beziehung führen, ich wollte älter sein und nun bin ich so nostalgisch. Nun umso mehr... Wenn ich von der Schule Aramy spreche, sehne ich mich zurück. Ich fand die Idee mit dem Interview toll und sofort begannen sich all diese Ideen in meinem Kopf zu bilden, über die Gebäude, die neu gebaut wurden. Ich habe sogar angefangen, nachts von der Schule Aramy zu träumen. (**Juliana**)

Cledson findet kaum das treffende Wort, aber er findet, dass er „Angst hat, in diesem Leben zu sein.“ Während er Arbeit hat, geht es ihm gut, aber „danach wird man fortgeschickt oder es funktioniert nicht mehr richtig. Man sucht wieder nach etwas Neuem.“ Er muss weiter studieren und einen Job zu finden. „Wenn ich nicht weiter studiere, nützt es nichts. Ich werde nie weit kommen, nie jemand sein in meinem Leben, ich werde immer so sein, auf der Suche...“ (**Cledson**).

Die Angst, die **Cledson** zum Zeitpunkt des Interviews empfindet, spiegelt sein Leben seit seiner Kindheit wider. Da er zu Hause viele Schwierigkeiten hatte, wurde die Schule zu seinem Rückzugsort:

Ich träume von der Schule. Ich erinnere mich daran, dass es eine Ecke war, wo ich mich geborgen gefühlt habe. Es gab eine Zeit, in der ich immer nur geweint habe. Ich erinnere mich daran, dass ich hier in der Schule viele schöne Momente verbracht habe und erinnere mich zum Beispiel, wenn meine Mutter oder mein Vater mich geschlagen hatten, dass immer die Lehrerinnen so nett zu mir waren, also weinte ich. Es gab einen Ort, an den ich gehen konnte, wenn zu Hause etwas passierte. Ich wusste, dass sie sich um mich kümmern würden, dass sie mir zu Essen geben würden, dass ich etwas lernen würde. Die Schule war mein sicherer Hafen. Ich habe mich sicher gefühlt. Ich wusste, dass mir niemand etwas antun würde. Dass es jemand geben würde, der sich um mich kümmert, der mir zuhört, der mir zu Essen gibt. Ich habe immer hier in der Schule zu Mittag gegessen und ein Pausenbrot bekommen. Ich erinnere mich auch daran, dass ich hier gute Momente verbracht habe. Einmal bin ich schlafgewandelt, bin aufgestanden und sofort zur Schule gegangen. Als ich es merkte, stand ich hier bei Glacial Pavan¹⁹¹. Es war gerade sechs Uhr morgens und ich ging barfuß zur Schule. Doch ich habe mich ertappt und ging wieder zurück nach Hause. Aus diesen Gründen habe ich diese Gefühle für die Schule. (**Cledson**)

Die Alten verfügen im Gegensatz zu den Erwachsenen über die Zeit und auch das Begehren, ihre Kindheit zu rekonstruieren, schreibt Ecléa Bosi (1994). Und wenn wir kritisch auf diese Zeit zurückblicken, finden wir „abgebrochene Bestrebungen, Ungerechtigkeiten, Übergewalt, die übliche Feindseligkeit gegenüber den Schwachen. Wenige von uns konnten wirklich ihre Talente ausleben und ihre wahrhaftige Berufung erfüllen.“ Und sie fügt hinzu: „Die Kinder leiden, die Jugendlichen leiden“ (BOSI 1994, S. 83). Auf die Frage nach der Herkunft der Sehnsucht nach dieser Zeit antwortet sie:

Vielleicht weil unsere Schwäche eine latent vorhandene Kraft ist und es in uns den Kern einer Fülle von Dingen gibt, die zu realisieren sind. Es gab nicht die Einschränkung der Grenzen, unser Dialog mit den anderen Wesen war offen, unendlich. Die Wahrnehmung eines Abenteuers; wie ein vernachlässigtes Tier spielten wir außerhalb des Käfigs des Stereotyps. Und so war auch die erste Begegnung des Kindes mit dem Meer, mit der Sonnenblume, mit dem Flügel im Licht. (BOSI 1994, S. 83)

Die interviewten Jugendlichen erklärten sich auch dazu bereit, auf einen Teil ihrer in der Schule erlebten Kindheit und Jugend zurückzublicken. Dort hatten sie auch ihre *erste* Begegnung mit den Buchstaben (**Fabiane**), kauften ihr *erstes* Buch (**Douglas Fernando**), reisten zum *ersten* Mal an einen Ort außerhalb ihres Bundesstaats (**Rodrigo**), hatten ihre *erste* Begegnung mit dem Meer, dem Kino, dem Theater, dem Computer.

Juliana erinnert sich an viele solcher *erster* Begegnungen: am *ersten* Tag, als sie zur Schule ging, mit der Nichte des Ehemannes ihrer Tante, sah sie zum

¹⁹¹ Glacial Pavan war eine Fabrik, die Kühltruhen herstellte und weniger als 100 Meter von der Schule entfernt lag, vier Häuserblocks von **Cledsons** Viertel entfernt.

ersten Mal eine Gerät zum Wassertrinken. „Ich war entzückt! Ich hatte mein ganzes Leben noch keine Gerät zum Wassertrinken gesehen“ (**Juliana**). Sie erinnert sich auch daran, dass sie in das Kulturzentrum Mário Quintana ging. Wie für viele andere ihrer Klassenkameraden war es das *erste* Mal, dass „ich durch das Zentrum von Porto Alegre ging, und dann noch ohne meine Mutter und Großmutter an meiner Seite“ (**Juliana**). Und auf einer Wanderung ihrer Kindergartengruppe entlang des Ipanema¹⁹² sah **Juliana**, die sehr vital war und ständig auf Bäume kletterte, zum *ersten* Mal „einen Baum, der so groß war, auf den man so gut klettern konnte. Ich fing an, hinauf zu klettern. Ich kletterte und kletterte, ich weiß gar nicht genau, wie hoch“ (**Juliana**). Und während bei **Julianas** Abenteuer die Personen auf der Erde immer kleiner wurden, wird **Cledsons** Sehnsucht nach der Schule immer größer.

Cledson hat sehr viel Sehnsucht nach der Schule. Er hat in der Schule vor allem gelernt, „andere zu respektieren und nicht zu stehlen.“

Ich habe hier gelernt, Würde und Charakter zu haben. Man lernt immer in kleinen Schritten, im Laufe des Lebens wird man reifer, aber ich habe hier viel gelernt. Ich habe gelernt, dass man nie lügen darf. Ich meine nicht die kleinen Lügen aus Spaß, ich meine ernste Lügen. Die Lehrerinnen sagten uns immer, dass wir nicht lügen sollten. Ich erinnere mich auch, dass sie uns beibrachten, nicht zu stehlen. Manchmal waren wir mit mehreren Kindern zusammen: „Ach, gehen wir zum Markt und klauen Plätzchen!“ Wir unterhielten uns, doch die Lehrerinnen sagten nein. Wir waren noch Kinder und Jugendliche, es schien damals unwichtig zu sein. Aber heute klaut man vielleicht noch Plätzchen, morgen, wer weiß, die Tasche der Lehrerin, und immer so weiter – wir würden immer weiter Dinge stehlen und uns verschlechtern. Gott sei Dank habe ich keine Probleme mit Drogen. Es wurde viel darüber gesprochen, sie unterrichteten uns über Drogen, über Krankheiten. Ich leide nicht unter diesem Problem. Ich habe es schon ausprobiert, aber nie... Das habe ich gelernt, das nehme ich für mein Leben mit. (**Cledson**)

Während er darüber nachdenkt, was er gelernt hat, geht **Cledson** einen Kompromiss ein mit den zukünftigen und vergangenen Generationen. Er erinnert sich daran, dass er zu Hause nicht alles erklären konnte, was er über die Bewahrung des Wassergrabens und die Sorge um die Umwelt gelernt hatte, da er nicht viel Gesprächsfreiheit hatte:

Ich hatte nicht viel Freiheit, mich über das, was ich lernte, zu unterhalten. Wir durften zu Hause nicht frei sprechen. Mein Vater ließ es nie zu. Er und meine Mutter hatten nie die geringste Kultur uns zuzuhören, damit wir reden und unsere Meinung äußern konnten. Es gelang ihnen nie, uns zuzuhören. Es galt alles, was sie sagten: wenn dieses Glas hier ein Stein wäre, musste es ein Stein sein, weil sie sagten, dass es ein Stein war. Wir konnten also nie unsere eigenen Ideen ausdrücken. (**Cledson**)

¹⁹² Ipanema ist ein Viertel in Porto Alegre mit einem grossen Baumbestand am Strand des Sees Guaíba. Sein Park ist ein lokaler Freizeitort fuer die Stadt.

Aber er versteht sie: er gibt ihnen nicht die Schuld. Sie hatten wenige Chancen. Seine Mutter ging in die Schule, doch ihre Eltern nahmen sie von der Schule, ließen sie nicht weiter lernen. Trotzdem „sollten sie unsere Seite verstehen. Wir sind bereits eine andere Generation, und wir werden nicht mehr so sein wie sie“ (**Cledson**). Und während er über diesen Konflikt der Generationen und Chancen nachdenkt, verpflichtet er sich, das, was er gelernt hat, „an die jüngeren und auch an die älteren Menschen weiterzugeben, denn es gibt Menschen, die es nicht wissen; ich will die guten Dinge weitergeben, die ich gelernt habe. Es nützt nichts, wenn ich es für mich behalte; wenn ich es an andere Menschen weitergebe, wird es mehr nützen.“

Die Schulen innerhalb der Schule Aramy Silva sind unzählbar, denn „das Gedächtnis stellt einen unendlichen Reichtum dar, von dem wir nur einen Bruchteil registrieren“ (BOSI 1994, S. 39). Und da die bedeutsamen Erinnerungen im Gedächtnis der Menschen bleiben, wähle ich die Aussage von **Rodrigo** als Schlusspunkt für dieses Kapitel aus, denn im Leben sind seine Worte das Gedächtnis seiner eigenen Zukunft:

Meine Zukunft wurde hier geschrieben, denn hier wurde ich **immer dazu angeregt, das Richtige zu tun**. Ich glaube, dass ich versucht habe, die Dinge zu befolgen, die sie mir hier beigebracht haben, und ich versuche es heute noch. Gerade weil wir, wenn wir über unsere Zeit an dieser Schule nachdenken, **Sehnsucht verspüren... Dies bedeutet, dass es eine gute Zeit war. Es war nicht schlecht, sonst hätten wir alles sofort wieder vergessen.** (Rodrigo – meine Hervorhebungen)

5.1. Die Jugendlichen in den Interviews von heute

Aline

„Wenn die Rede von der Schule Aramy ist, dann erinnere ich mich an die Juni-Feste¹⁹³, die es früher gab, die für uns sehr gesund waren. Heutzutage gibt es sie nicht mehr. Und ich erinnere mich daran, dass es sehr gut war, dort in die Schule zu gehen, wegen der Lehrerinnen.“

¹⁹³Juni-Feste (Festas Juninas) sind in Brasilien die Feste im Monat Juni zur Erinnerung an die die drei Heiligen: Antonius (Tag 13), Johannes (Tag 24) und Petrus (Tag 29). Diese Feste sind Teil der brasiliannischen Folklore und sie präsentieren unterschiedliche Charakteristiken der jeweiligen Region oder des Landes wie Kleidund, Essen und Tänze.

Aline schloss die Sekundarschule ab. Sie nahm an zwei verschiedenen *vestibulares* für ein Studium des Hotelgewerbes teil, bei SENAC¹⁹⁴ und PUC¹⁹⁵ und bestand beide. Sie ging allerdings nicht studieren, da ihre Arbeitszeiten dies nicht erlaubten, aber sie konnte es sich auch finanziell nicht leisten. Heute arbeitet sie als Zimmermädchen in einem Hotel, aber befindet sich momentan im Schwangerschaftsurlaub. Bald wird Isabela geboren werden. Ihre anderen Kinder, Bruno und Lara, besuchen die Schule Aramy Silva.

Cledson

„Die Schule Aramy war für mich, für mein Leben... Sie war mein Ausgangspunkt, sozusagen... Dort habe ich gelernt, dass man ältere Menschen respektieren muss; dass man nicht stehlen darf; ich habe Schreiben und Lesen gelernt. Es war meine erste... meine Lebensschule, das kann man wirklich so sagen. Es war meine Schule, um mein Leben zu beginnen.“

Cledson begann seine Ausbildung aus Krankenpfleger, aber aufgrund der Praxisstunden brach er die Ausbildung ab. Er nahm auch ohne Erfolg an einem Arbeitssicherheitskurs teil. Heute studiert er Buchführung an der Fakultät São Francisco de Assis/UNIFIN¹⁹⁶. Er hatte bereits die Gelegenheit, zwanzig Tage mit einem Freund in Spanien zu verbringen. Er arbeitet als Verkaufsberater im Hauswarengeschäft Spicy im neuesten Shoppingcenter von Porto Alegre.

Elisângela

„Wenn ich an die Schule Aramy denke, dann erinnere ich mich... es war die Zeit, als ich eine Stunde früher dort sein musste, um Mittag zu essen. Und Baixinha¹⁹⁷ kam immer und machte [Essen], man konnte sich zweimal Essen holen. Und ich erinnere mich an die ganze Zuwendung, die ich bekam, die ich bis heute noch bekomme. (Eneida: „Schau mal hierher“.) Das schaffe ich nicht. Ich hab das Bild ruiniert, ich bin doch kurzsichtig. (Eneida: „Sie setzt die Brille zum Sprechen auf.“ (SIC!)). Und eine weitere gute Sache an der Schule Aramy ist zu sehen, wie sie sich verändert hat. Sie hat sich wirklich total verändert. Es gab schlechte Stellen mit verrottem Holz, man

¹⁹⁴ SENAC – Nationaler Dienst für Kaufmännische Ausbildung.

¹⁹⁵ PUC – Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

¹⁹⁶ UNIFIN – Union der integrierten Handelsfakultäten.

¹⁹⁷ Baixinha ist die Ernährungsangestellte, Juracy Marques.

viel im Pavillon hin, weil ein Nagel fehlte. Jetzt nicht mehr. Jetzt gibt es Steinplatten! Einfach schön! Sogar das Reinigungspersonal findet es toll. Sie lieben es, weil sie jetzt nichts mehr zu tun haben – fast nichts. Sie fegen von einer Seite zur anderen. **Ich selbst finde wirklich, dass ich ein erfolgreicher Mensch bin.** Heute arbeite ich in einem Optikgeschäft in [Straße] Otto Niemeyer. Ich bin bei einem Optiker unter Vertrag. Ich habe aufgehört, von einem Ort zum anderen zu wechseln. Ich habe eine wunderschöne Tochter, meine Begleiterin und meine Freundin. Tuchsss! Tuchsss! Ah! Ah!“ (Meine Hervorhebungen)

Elisângela arbeitet heute als feste Angestellte im Optikgeschäft Veja Bem. Die katholische Gemeinde São Martinho bedeutet alles für sie, ihr Engagement für die Kirche musste sie jedoch etwas zurückschrauben, da ihr die Zeit fehlt. Sie lebt mit ihrer Tochter Lírian, die zwei Jahre und fünf Monate alt ist, in einem Haus im Viertel Nossa Senhora das Graças, das als Resbalo bekannt ist. Das Haus ist sehr feucht, sie muss jedoch dort bleiben, um von den Verhandlungen zu profitieren, die die Stadtverwaltung derzeit mit der Gemeinde führt, um die Häuser von dort zu entfernen. Sie ist jedoch glücklich: „An welchem Ort kann man nicht glücklich sein mit einer Tochter?“

Fabício

„Ich ging eine ganze Zeit lang in die Schule, machte den Mittelstufenabschluss, dann kam ich in die Oberstufe. Das erste, was mir von der damaligen Zeit in den Sinn kommt, sind meine Klassenkameraden. Ich meine die Freunde ab der fünften oder achten Klassen, als ich ein größeres Bewusstsein hatte für das Zusammenleben unter Jugendlichen, das Erwachsenenleben. Wir sprachen viel über Arbeit, über bestimmte Beziehungen. Ausgehend von dieser Zeit begann ich, besser über den Alltag nachzudenken. Das ist wirklich der wichtigste Teil der damaligen Zeit.“

Heute lebt **Fabício** im Haus seiner Eltern. Er stellt seine Dokumente zusammen, um eine Arbeit zu finden und sagt, dass er die Oberstufe besucht.

Juliana

„Wenn ich von der Schule Aramy spreche, muss ich als erstes an die hochqualitative Bildung denken, an die Lehre des Lebens, an etwas was ueber meine Wünsche hinausgeht... Während ich jetzt mein Interview noch einmal lese, werde ich mir dessen noch bewusster: es war der wichtigste grundlegende Unterricht für mein Leben.“

Seit vier Jahren ist **Juliana** Englischlehrerin bei Yazigi. Sie verbrachte zwei Monate in Neuseeland, um die Sprache zu verbessern. 2011 wird sie das Studium der Pädagogik an der Universität Castella Branco abschließen, ebenso wie wahrscheinlich den Bachelor in Philosophie an der UFRGS. Und da Porto Alegre ihr zu klein ist, hat sie vor, nach Neuseeland zu ziehen, Englisch zu unterrichten und, falls nötig, das Philosophiestudium dort zu beenden.

Marcus Vinícius

„Ich liebe die Schule Aramy. Sie erinnert mich an den Zusammenhalt, an die Klassenkameraden, meine gesamte Kindheit, meine Freunde, die Lehrer, die Spiele, die Projekte der *Direkten Demokratie*, den Bau der Schule, an... an alles Gute, an so viel Wissen – das ist etwas, das ich für mein gesamtes Leben mitnehmen werde.“

Marcus Vinícius ist verheiratet und hat eine Stieftochter. Er arbeitet als Lagermanager beim Citroën-Fachhändler. An den Wochenenden organisiert er Kinderfeste, um den Haushalt zu unterstützen. Er plant, mit Hilfe der Firma ein Fernstudium für Verwaltung aufzunehmen. Als sein Arbeitgeber seine Geschichten seiner Schulzeit hörte, sagte er: „Du warst aber glücklich in der Schule, du erzählst alles mit so viel Freude!“

Rodrigo

„Die Schule Aramy ist zumindest in meiner Erinnerung immer noch präsent, denn ich habe heute sehr wenig Zeit, um dorthin zu gehen und nach dem Rechten zu sehen, manchmal schaue ich nur ganz kurz vorbei... Gott sei Dank, aber das wenige, das ich heut erreicht habe, ist für mich viel, ich habe mit meiner Mutter und meinen Lehrerinnen gelernt, die mich immer unterstützten und uns immer lehrten, das

Richtige zu tun und das Falsche links liegen zu lassen.“

Rodrigo arbeitet weiterhin als Verkäufer, allerdings bei einer anderen Firma und mit besserem Lohn. Seine Tochter Júlia ist fünf Jahre alt, geht in den Kindergarten und kann schon ihren Namen und den ihres Vaters schreiben. Manchmal arbeitet **Rodrigo** noch als Kellner.

Mônica

„Wenn ich heute mein Interview von vor sechs Jahren lese, sehe ich viele Dinge, über die ich heute anders denke, aber es gibt auch Vieles, an das ich heute noch glaube. Das Bild, das ich damals von der Schule Aramy Silva hatte, habe ich auch heute noch, es ist gleich geblieben. Es war eine Schule, die echte Kämpfer hatte, Schüler wie Lehrer. Es war eine Schule, in der wir uns ständig um etwas bemühten, ständig um etwas kämpften. Von der Schulband angefangen, die Auftritte hatte, machten die Orte, an denen wir auftraten immer irgendeinen Sinn, sie hatten immer ein Ziel, um wirklich die Gesellschaft zu beeinflussen. Das war glaube ich der zentrale Punkt. **Wenn ich heute die Schule Aramy Silva in einem Wort zusammenfassen würde, wäre es Kampf. Es ist ein Ort, an dem es viele Kämpfer gibt, der viele Kämpfer ausbildet.** Heutzutage habe ich viele Freunde, die diese Schule besuchten, und die wie ich in diesem Leben erfolgreich sind. Das war der wichtigste Punkt. (Meine Hervorhebungen)

Mônica bestand das erste *vestibular* nicht, fing jedoch bald darauf an, Informatik am Fachbereich für Technik der UFRGS zu studieren. Im letzten Semester des Studiengangs absolvierte sie die ENEM¹⁹⁸ und wurde für ein Stipendium von ProUni¹⁹⁹ für die Rechtsfakultät der Pontífica Universidade Católica do Rio Grande

¹⁹⁸ Die Nationale Oberstufenprüfung (ENEM) ist eine Prüfung, die 1998 vom Ministerium für Erziehung und Bildung eingeführt wurde. Sie wird als Zugangsprüfung für die Hochschulbildung in brasilianischen Universitäten und als Evaluationsinstrument für die Qualität der Sekundarschulbildung im Land angewendet.

¹⁹⁹ ProUni – Programm Universität für alle – wurde 2004 von der Bundesregierung Brasiliens als ein Projekt eingeführt, das Studenten mit niedrigem Einkommen Voll- und Teil-Stipendien an Privatuniversitäten anbietet und diesen Universitäten im Gegenzug steuerliche Erleichterungen zugesteht. Die Schüler müssen in der ENEM mindestens 400 Punkte erreichen, um an diesem Programm teilzunehmen. Die Stipendien werden gemäß der Punktzahl verteilt, die die Studenten in der Prüfung erzielen. Je besser sie abschneiden, desto größer sind ihre Chancen, den Studiengang

do Sul angenommen. Sie studiert im achten Semester und es fehlt ihr nur noch ein Jahr, um ihren Abschluss zu machen. **Mônica** bewarb sich auf die Ausschreibung als Verwaltungsfachkraft der Universität, wo sie heute arbeitet. Wie sie selbst sagt: „die UFRGS wartet auf mich...“

Fabiane

„Die Schule Aramy ist wichtig für mich, **weil sie mir einen Einstieg in die staatsbürgerliche Partizipation bot. Sie half mir, mich als Staatsbürgerin zu bilden.** Ich finde, dass man nur von der Schule profitiert, wenn man auch Gebrauch von dem macht, das man gelernt hat. Heute habe ich keinen Universitätsabschluss. Vielleicht sogar weil die Schule Aramy mir keine Informationen über die Existenz einer öffentlichen Universität lieferte, wo man ohne zu bezahlen studieren kann. Und nicht nur die Schule, auch meine Eltern konnten es mir nicht sagen oder erklären. Was mir die Schule Aramy jedoch gab, ist ein **Bewusstsein als Staatsbürgerin.** In der Schule habe ich gelernt, für meine Rechte zu kämpfen, dort habe ich gelernt, an der Gesellschaft teilzunehmen. Heute bin ich in einer Einwohnerversammlung meiner Gemeinde aktiv. Ich bin die erste Sekretärin. Und wir kämpfen um das Recht auf unsere Häuser, um unser Projekt, das wir an unserem Wohnort haben. Das hat die Schule Aramy mir gebracht. Es nützt nichts, wenn ich einfach sage: „Ah, die Schule Aramy war wunderbar, aber heute arbeite ich nicht, ich studiere nicht, ich habe 3, 4, 5 Kinder im Haus und nur mein Mann arbeitet.“ Dann wäre die Schule Aramy nicht wichtig für mich. Sie ist nur von dem Moment an wichtig für einen, wenn das, was dort von Bedeutung war, auch im Leben außerhalb der Schule eine ebenso wichtige Bedeutung hat... man hat dort gelernt, die Schule wird Teil des Lebens. Vielleicht, wenn sie mir in der Schule oder meiner Familie beigebracht hätten: „Nein, Fabiane, du musst die Oberstufe abschließen und du musst dich bemühen, die Uni abzuschließen. Es gibt die UFRGS hier in Rio Grande do Sul, eine große staatliche Universität, sie ist öffentlich und du musst nichts bezahlen.“ Vielleicht, wenn jemand mir diese Dinge gesagt hätte, hätte ich mich mehr bemüht und hätte studiert. Aber es wurde mir nicht gesagt. Aber ich lernte in der Schule Aramy – und nicht in der Oberstufe – an der Gesellschaft teilzunehmen, zu verstehen, wie die Dinge funktionieren. All dies. Wir erfanden eine Stadt in der vierten Klasse, wo wir den Wert

und die Institution zu wählen, in denen sie studieren wollen.

des Geldes erlernten, was man mit wie viel Geld kaufen kann. Wir haben Geschäfte erfunden und ich finde, dass all dies zu einem Bewusstsein als Staatsbürgerin beiträgt. Dass innerhalb des Handels ein Konkurrenzkampf existiert, dass man um seine Kunden kämpfen muss und dass all dies mit Politik zu tun hat, all dies ist meiner Meinung nach Politik. Ich finde all dies wichtig, damit man sich als Staatsbürgerin bildet. Man muss den Leuten eine Basis bieten, damit sie lernen, wie man die Dinge betrachten kann... wie man seine Ziele erreicht. **Man geht, man lernt, man wächst, man lernt auf eigenen Beinen zu stehen... Man muss seine eigene Meinung haben.** Man muss über bestimmte Themen Bescheid wissen. Man muss seine eigene Meinung haben. 'Nein, über dieses Thema denke ich anders.' **Und die Schule Army hat mir beigebracht, über diese Dinge nachzudenken. Daher kämpfe ich auch heute noch für meine Rechte.** Ich nehme an der Direkten Demokratie teil, die immer noch in der Stadt existiert, und bin innerhalb der Einwohnerversammlung aktiv. (Meine Hervorhebungen)

Fabiane arbeitet von zu Hause aus als Schreibkraft für Aufträge nach technischen Normen. Sie befindet sich im vierten Jahr der Vorbereitung auf das *vestibular*. In den ersten beiden Jahren belegte sie einen vorbereitenden Kurs auf das *vestibular* für ärmere Schüler. Im vergangenen Jahr gab sie das Geld, das sie für den Kauf eines Motorrads gespart hatte, für einen besseren Vorbereitungskurs aus. Sie verpasste die Universität um sechs Listenplätze. Sie will Geographie studieren – nicht nur aufgrund des Arbeitsbereichs, sondern aus Interesse am Wissen. In diesem Jahr, in dem sie weiterhin den Vorbereitungskurs besucht, fühlt sie sich viel sicherer. Ihr Mann ist Busfahrer und arbeitet im Bereich Informatik. **Fabiane** ist erste Sekretärin der Einwohnerversammlung von Vila Hípica und setzt sich für Verbesserungen in ihrer Gemeinde ein.

Douglas Fernando

„Ich lebe immer noch Army. Diese Schule ist immer noch Teil meines Alltags. Ich bin hier so oft ich kann. Ich bin nicht mehr montags bis samstags hier wie früher, aber ich bin hier. Ich lebe Army. Und Army zu leben bedeutet, Freude und Glück zu leben. Es ist schwer zu beschreiben, ich habe bei der Schule Army nicht das

Gefühl einer Schule. Ich... Es scheint ein Lebensgefühl zu sein: Ja, genau das ist es; ich lebe immer noch Army.“

Douglas Fernando machte seinen Oberstufenabschluss. Er gewann als Choreograph und Tänzer mehrere Preise bei lokalen und nationalen Tanzfestivals. Er nahm am Dreh zum Film *Saneamento Básico* des Regisseurs Jorge Furtado als Komparse teil, was er als eine einmalige Erfahrung ansieht. Heute studiert er Schauspiel für Fernsehen und Kino²⁰⁰ und freut sich jeden Tag auf den Unterricht. Er gibt Tanzunterricht am *Bárbara Sampaio Dance Studio*, das er mit einer Freundin eröffnete. Er hilft auch bei der Leitung der Schule. Außerdem arbeitet er in einem Sportartikelgeschäft. Seine ganze Familie steht in Verbindung mit der Schule Army Silva. Sein Bruder Wallace besucht immer noch die Schule; seine Eltern koordinieren die Wochenendprojekte; und er und seine ältere Schwester machen dort Praktikum. **Douglas Fernando** fühlt sich sehr glücklich, in der Nähe der Schule zu sein. „**Hier habe ich gelernt, aufrichtig zu sein. Nicht nur aufrichtig gegenüber den anderen, sondern vor allem gegenüber mir selbst. Ich habe mich nicht selbst getäuscht.**“ Wie oben beschrieben hat er bei der EMEF Army Silva nicht das Gefühl an einer Schule zu sein, es ist für ihn eine Lebenseinstellung. „**Heute bin ich Army, heute bin ich glücklich!**“

²⁰⁰ In der Zeit des Abschlusses dieser Dissertation begann **Douglas Fernando** seinen ersten Film, in dem er als einer Protagonisten wirkt.

6 Lektionen: Von der Erfahrung zum Wissen – Abschließende Betrachtungen

Walter Benjamin (1994) weist auf die Tatsache hin, dass es in der Gegenwart wenige Erfahrungen gibt, obwohl wir in einer Welt leben, in der viele Dinge *passieren*, jedoch fast *nichts geschieht*, durch die Eile, in der wir täglich leben, durch den Überschuss an Informationen, die wir empfangen, durch die Meinungen, die wir ständig äußern und durch den Überschuss an Arbeit (LARROSA 2002).

Die Erfahrung ist das, was *uns passiert*, was *uns geschieht*, was *uns berührt*. Daher ist das Subjekt der Erfahrung kein Subjekt der Information, der eiligen Urteilsbildung, des Könnens und Wollens. Nach Jorge Larrosas Definition ist das Subjekt der Erfahrung ein Ausgangspunkt, der Dingen, die vom Subjekt empfangen werden, einen Raum gibt; es ist ein Raum, wo die Ereignisse geschehen können; „es ist so etwas wie ein Übergangsraum, wie eine sensible Oberfläche, auf die die Geschehnisse irgendeinen Einfluss haben, die auf ihr Gefühle erzeugen, Bedeutungen einschreiben, gewisse Spuren und Effekte hinterlassen“ (LARROSA 2002, S. 24). Die Erfahrung verlangt von uns eine heutzutage fast unmögliche Geste: sie verlangt eine Geste der Unterbrechung: anzuhalten, um langsamer zu denken, aufmerksam hinzusehen und zuzuhören, mehr zu fühlen, sich länger mit Details aufzuhalten, Geduld zu üben, sich selbst Zeit und Raum zu geben (LARROSA 2002).

Hierdurch ist das Subjekt der Erfahrung ein dem Ereignis durch seine Empfänglichkeit und Verfügbarkeit ausgesetztes Subjekt, unabhängig von der Verletzlichkeit und der Gefahr, die dieses Ausgesetztsein beinhaltet. In Heidegger findet Jorge Larrosa eine Definition der Erfahrung, die diese Eigenschaften des Ausgesetztseins treffend hervorhebt:

[...] eine Erfahrung mit etwas zu machen, bedeutet, dass uns etwas geschieht und uns erfasst; das sich unser bemächtigt; das uns niederreißt und verwandelt [...]. Eine Erfahrung zu machen bedeutet daher, uns selbst ansprechen zu lassen von dem, das uns aufrüttelt, in das wir eindringen und dem wir uns unterwerfen. Auf diese Weise können wir von solchen Erfahrungen verwandelt werden, von einem Tag zum anderen oder im Laufe der Zeit. (Heidegger nach LARROSA 2002, S. 25)

Daher trägt die Erfahrung die Fähigkeit zur Formung/Verwandlung des Subjekts durch die Art und Weise in sich, wie dieses auf dasjenige reagiert, was ihm geschieht; durch die Art und Weise, wie es den Sinn oder den fehlenden Sinn dessen begreift, was ihm geschieht, was sich als das *Erfahrungswissen* umschreiben lässt. Dieses *Erfahrungswissen* ist ein Wissen, das durch das Verhältnis zwischen

Kenntnissen und dem konkreten Leben des Subjekts entsteht und diesem ermöglicht, sich seines eigenen Lebens zu ermächtigen.

Das *Erfahrungswissen* resultiert nicht auf mechanische Weise aus dem Erlebten; es ist notwendig, sich die Erfahrung anzueignen. Das Erlebte und die Erfahrungen finden immer innerhalb einer Form von Gemeinschaft, in diesem Fall der Schulgemeinde statt. Die Ereignisse fanden in den Subjekten dieser Gemeinde statt, die aus ihnen stammenden Kenntnisse jedoch sind Produkte der Reflexion und des Innehaltens jedes einzelnen dieser Subjekte. Das Erinnern ist eine Form, diese Kenntnisse, dieses Wissen zu erklären.

Alle konkreten Erfahrungen der Schule, die Eroberung eines neuen Gebäudes, die Rekonstruktion der Pädagogik, die demokratischen und partizipativen Beziehungen, bilden gemeinsam die Erfahrung, die in allen Subjekten der verschiedenen schulischen Segmente – Eltern, Schüler, Angestellte – *passiert* und *geschehen* ist, die sie alle *berührt* hat, zu unterschiedlichen Zeitpunkten, in unterschiedlicher Intensität und auf unterschiedliche Art und Weise. Die Stimmen aller wurden auf irgendeine Weise zu öffentlichen, geteilten Stimmen, deren Sinn verhandelt wurde (BRUNER 1997). Was geschah, wurde jedoch sicherlich nicht für alle zu *Erfahrungswissen*: um dieses Wissen zu erreichen, muss man sich von der Erfahrung distanzieren, während man sich gleichzeitig immer noch von ihr berühren lässt, um sie erneut unter den Effekten der Reflexion in sich aufzunehmen. Dieser Reflexionsprozess verläuft bei jedem, der sich an einer kollektiven Erfahrung beteiligt hat, anders. Und das Wissen, dem sie eine Bedeutung verleihen, ist nicht nur für die verschiedenen Subjekte unterschiedlich, sondern auch für jedes Subjekt zu verschiedenen Zeitpunkten seiner späteren Geschichte. Man kehrt immer als ein anderer zu seiner Vergangenheit zurück, und da wir immer anders sind, machen wir auch aus der Vergangenheit eine andere Vergangenheit.

Obwohl wir alle auf individuelle Weise eine einzigartige Erfahrung machten, die selbst vor demselben Ereignis unwiederholbar ist, berichten wir alle mit unseren eigenen Worten von der Erfahrung – selbst wenn unsere persönliche Erfahrung sich in Gemeinschaft mit den Erfahrungen der anderen vollzog, ist sie immer subjektiv. Im Laufe der Zeit erarbeiteten wir gemeinsam Antworten auf die Ereignisse und verleihen den Geschehnissen einen Sinn.

In der dialogischen Beziehung zwischen den interviewten Jugendlichen,

ihren Erinnerungen und Träumen, und mir selbst, meinen Erinnerungen und Dokumenten der Geschichte unserer Erfahrung, sehe ich mich mich selbst im anderen und erkenne ich den anderen in mir, während ich aus dieser Beziehung lerne.

Wie Bakhtin (2003, S. 401) schreibt: „Der Text wird nur lebendig, wenn er in Kontakt steht mit einem anderen Text (Kontext). Nur an der Kontaktstelle von Texten strömt das Licht aus, das sowohl retrospektiv als auch prospektiv erhellend sein kann und somit einen gegebenen Text in einen Dialog setzen kann“. Daher existiert kein Autor in den Ereignissen. Wir sind ausgesetzt, der andere sieht uns und das, was uns passiert, auf eine Weise, die wir selbst nicht beherrschen. Ich existiere für den anderen mit der Hilfe seiner selbst. Ich sehe mich selbst in der Vergangenheit als eine andere.

Ich habe die Vergangenheit mit den Augen des anderen betrachtet – mit den Augen derjenigen, die ich heute bin und der Schüler, die heute andere sind – und wenn ich zu mir selbst zurückkehre, kehre ich auch zu meinen Worten zurück. Der Vergangenheit gebe ich heute eine gegenwärtige Vollkommenheit, die sich in der Zukunft erneut wandeln wird. Um Walter Benjamin (1994, S. 201) zu paraphrasieren: als Erzählerin ziehe ich mich von der Erfahrung, die ich erzähle, zurück – von meiner eigenen Erfahrung oder der, die von den anderen erzählt wird. Die erzählten Dinge binde ich in die Erfahrung meiner Leser oder Zuhörer ein. Wenn der Erzähler aus dem Erzählten einen Rat zieht, fällt dem Forscher die Rolle zu, aus der Erfahrung Lektionen zu ziehen, Prinzipien, die seine eigene Entwicklung und die der anderen erhellen können. Daher durchläuft die menschliche Erfahrung die gesamte Zeit der Geschichte.

Aus den Worten, die aus der lebendigen Substanz des Wissen aus der Erfahrung artikuliert wurden, erarbeite ich das Erfahrungswissen, das in der Dimension seines Nutzens einen Namen hat: *Lektionen*. Aus der Geschichte heraus Lektionen zu ziehen ist eine Aktivität, die in der Gegenwart der Geschichtsbildung angesiedelt ist. Diesen Lektionen eine Gestalt durch die Reflexion zu verleihen, gehört zur Ordnung des geäußerten Ereignisses. Aus derselben Geschichte können andere Geschichten hergeleitet werden. Ich stelle einen Ausschnitt her, für den ich die Verantwortung übernehme, denn die Äußerung einer Lektion, die ich gezogen habe und als relevant erachte, stellt einen Akt der Verantwortung in dem Sinne einer

Philosophie des Handels nach Bakhtin (*Para uma Filosofia do Ato*, 1993): die Lektion ist die Antwort, die ich heute auf meine Vergangenheit gebe, und gleichzeitig wird die Lektion Antworten bereithalten, für die ich Verantwortung übernehme. Wie jede Handlung ist das Bilden einer Lektion eine ethische Handlung, und jede ethische Handlung antwortet auf andere Handlungen und wird gleichsam von anderen Handlungen beantwortet werden, für die sie teilweise ethisch verantwortlich ist.

Für Walter Benjamin (1994, S. 213) ist bei einer Erzählung „die Frage – was geschah danach? vollkommen gerechtfertigt“. Dies liegt daran, dass der Erzähler, in der Gegenwart, in der er sich befindet, derjenige ist, der der Vergangenheit einen Schlusspunkt setzt, obwohl das Leben weiter geht. Das Leben setzt sich jedoch durch die Lektionen, die gezogen wurden, an der Stelle fort, wo die Vergangenheit in Form von Wissen zur Zukunft wird.

6.1. Erste Lektion: Die Lehren der demokratischen Kultur im Szenario der *Direkten Demokratie über den Haushalt* von Porto Alegre

Bürgerrechte, in der modernen Gesellschaft gewährleistet durch das Gesetz, können vom Bürger nicht immer umgesetzt werden. Die Gesellschaft muss Räume schaffen, in denen diese Rechte verwirklicht werden können²⁰¹.
Pablo Gentil

Die Geschichte der *Direkten Demokratie über den Haushalt* von Porto Alegre weist viele verschiedene Nuancen auf. Eine dieser Nuancen ist der völlig neue Prozess der Instanzen der Teilhabe in den städtischen Schulen, bei dem diese eine neue Funktion sowohl innerhalb des Kontexts der Gemeinden in ihrer direkten Umgebung als auch innerhalb der Stadt als Ganzes einnehmen. Meine persönliche Erfahrung als Lehrerin im Städtischen Unterrichtsnetz und gleichzeitig als Akteurin der *Direkten Demokratie über den Haushalt* führt mich zur Reflexion über diese innovative Praxis, die im Laufe der Jahre bedeutende Veränderungen durchlief. Da diese Praxis sich als eine Realität menschlicher Interaktion darstellt, die resultiert aus „andauernden und komplexen Entwicklungs- und Verhandlungsprozessen, die auf vielschichtige Weise mit der Kultur in Verbindung stehen“ (BRUNER 1997, S. 31), präsentiere ich die *Direkte Demokratie* nicht nur in Bezug auf ihre demokratischen Prozesse in Form der direkten Teilnahme der Bevölkerung, sondern als einen pädagogischen Raum, einen *Raum des Erlernens demokratischer Kultur*, der sowohl der Bildung des Citoyen als auch der Formung des Staats und seiner Institutionen dient.

Die Schulen befinden sich im Kontext der Stadt. Als Institutionen sind auch die Schulen, wie andere Institutionen, in sich geschlossen, in ihrem eigenen institutionellen Leben, das sie definiert. Dieser Prozess der Schließung der Institutionen nach innen zieht einen problematischen Effekt nach sich: jede Institution arbeitet für sich und vernachlässigt notwendige Verknüpfungen mit ihrer Umgebung. Wenn sich ein öffentliches Budgetprogramm der Teilnahme der Bevölkerung öffnet, kann dies als erster Schritt zu einer Öffnung der gesellschaftlichen Institutionen verstanden werden: jede dieser Institutionen erneuert sich durch den direkten Kontakt mit der Alterität. Dies geschah auch mit der Städtischen Schule für Elementarbildung Aramy Silva. Als ich 1989, zu Beginn der Volksregierung, Lehrerin

²⁰¹ Pablo Gentili, Anmerkungen zum Internationalen Seminarvortrag: Utopie und Demokratie in der Schule des Bürgers. Porto Alegre, 2000.

in dieser Schule wurde, fand ich verwitterte Schulgebäude aus Holz vor, auf einem unebenen Gelände, an einer unbefestigten Straße und mit einem offen liegenden Abfluss.



Die Unzufriedenheit der gesamten Gemeinde – Schüler, Eltern, Angestellte und Lehrer – mit den Bedingungen der Schule entstand im Jahr 1991. Die Diskussionen über mögliche Verbesserungen begannen auf sehr bescheidene Weise. Und 1993 traten wir mit den aus diesen Diskussionen hervorgehenden Forderungen (nach einem neuen Gebäude für die Schule und Asphalt für die davor liegende Straße) in dieses große **Lehr- und Lernszenario** der *Direkten Demokratie über den Haushalt* ein²⁰².

Lernprozesse staatlicher Macht

Zu Beginn der Stadtregierung von Olívio Dutra im Jahr 1989 wurde versuchsweise die *Direkte Demokratie über den Haushalt* eingeführt; ebenfalls wurden Versammlungen in fünf Bezirken der Stadt²⁰³ durchgeführt. Bei diesen Versammlungen wurde das Budget für 1990 besprochen, da in dem ersten Regierungsjahr der Bürgermeister das beschlossene und gebilligte Budget des vergangenen Jahres umsetzen muss, worauf er keinen direkten Einfluss hat. Anfangs war die Teilnahme angesichts der völlig neuen Erfahrung und der Unerfahrenheit der Akteure bescheiden. So erreichte die Stadtregierung die Hälfte des zweiten Semesters mit Vorschlägen aus den Versammlungen der Vertreter der *Direkten Demokratie über den Haushalt*, was zur Folge hatte, dass der Bürgermeister dem Stadtrat einen „Vorschlag“ übermittelte und damit das schon

²⁰² Die Städtische Schule für Elementarbildung Aramy Silva war eine der ersten städtischen Schulen, die sich für die *Direkte Demokratie* engagierte.

²⁰³ Später wurde die *Direkte Demokratie über den Haushalt* in 16 Bezirke aufgeteilt.

vorliegende „Papier“ für das Budget des Jahres 1990 änderte, um die neu getroffenen Entscheidungen von der neuen Kommission der Räte zu berücksichtigen:

70 % der Gelder, die für den Bau eines öffentlichen Archivs bestimmt waren, werden zurückgezogen und für den Bau von 42 km Straßen verwendet; Gelder für die Fertigung der Turnhalle „Tesourinha“ im Zentrum der Stadt werden gekürzt; diese Mittel werden für den Bau von zwei Schulen, die 500 Schulplätze schaffen, verwendet. Letztendlich werden die Gelder, die für den Erhalt von zwei zentralen Grünanlagen der Stadt in einem gut gelegenen Bezirk eingeplant waren, für die Errichtung von 32 neuen Spielplätzen am Rande der Stadt verwendet. (Zeitung Porto Alegre Agora. PMPA. Jahr 1, Nr.6, Nov.1989 nach FEDOZZI 2000, S.60-61)

Im ersten Jahr äußerten die Teilnehmer ihre Besorgnis, dass die Investitionen, wie üblich, für die traditionell privilegierten Bezirke bestimmt wären, d.h. in Porto Alegre die der oberen Mittelschicht. Das neue Projekt indessen hatte eine radikale Umstellung der Prioritäten zur Folge. Die marginalisierten Bezirke, in der Vergangenheit immer übergangen, erkämpften ihre Investitionen und setzten sie durch.

Es war noch keine Arbeitsmethode vorhanden, die eine komplexe teilnahmeberechtigte Planung ermöglichte, aber man hatte hohe Erwartungen an die Bewegung gestellt. Die Finanzkrise hatte die Umsetzung der geplanten Investitionen im ersten Jahr verhindert und die Bevölkerung entschied über die kaum verfügbaren Mittel, die in Investitionen fließen sollten. Unterdessen wuchs das Interesse seitens der Bevölkerung an der *Direkten Demokratie* enorm. Infolge der jahrelangen Ansammlung von Forderungen nach öffentlichen Gütern und Leistungen wollte jeder alles sofort und zur selben Zeit. Das Ergebnis dieser ersten Erfahrung war eine Abnahme der Teilnehmerzahl im folgenden Jahr. Die Volksbewegungen fielen in Misskredit, da sie keine Lösung für die Probleme zu liefern schienen.

Die Jahre 1990 und 1991 waren von einer finanziellen Erholung charakterisiert. Die Glaubhaftigkeit des Projekts erwuchs aus den konkreten Antworten auf die artikulierten Prioritäten. Die Bevölkerung zeigte zunehmend ein größeres Interesse an der Durchführung der Projekte als an den nichtverwirklichten Prioritäten im Investitionsplan. Dies hatte eine ganz außerordentliche Wirkung. Zu einem wichtigen Prinzip wurde es nun, das Versprochene zu halten und das, was nicht ausgeführt wurde, zu begründen. Ab diesem Zeitpunkt fand die *Direkte Demokratie über den Haushalt* einen immer größeren Zuspruch. Während dieses Zeitabschnittes musste die Stadtregierung sich um die katastrophale Situation kümmern, die das Erbe der Diktatur darstellte. Erst dann hatte sie die Möglichkeit zu

investieren, wie es die Verfassung von 1988 vorsah, die eine Dezentralisierung der Gelder und eine örtliche Steuerreform forderte.

Die örtliche Steuerreform war entscheidend, denn sie folgte einfachen Prinzipien des Steuerrechts wie „wer mehr besitzt, muss mehr zahlen“. Folglich spiegelte sich die Reform in dem Progressionsprinzip zweier Steuerarten - der IPTU (Vermögenssteuer) und der ISSQN (Steuer auf Leistungen jeder Art) - und in anderen Leistungstarifen der Kommune, wie z.B. der Müllabfuhr, die aktualisiert und an die Inflationsrate angepasst wurden, was eine schwindelerregende Erhöhung der Tarife verursachte. Da die Stadtregierung hierfür keine Mehrheit im Stadtrat erreichte, organisierte sie zusammen mit der Arbeiterpartei (PT) eine große Bewegung der armen Bevölkerung, um Druck auf den Stadtrat für die Billigung der Reform auszuüben.

Tabelle 10 – Jährliche Entwicklung der Gemeindepräsenz bei der *Direkten Demokratie über den Haushalt*

Jahr	Institutionen	Gesamt Teilnehmer*
1989	250	1.510
1990	467	976
1991	503	3.694
1992	572	7.610
1993	614	10.735
1994**	***	11.247
1995	***	14.267
1996	***	11.941
1997	***	16.016
1998	***	16.456
1999	***	20.724
2000	***	19.025

* Die angegebenen Zahlen sind die der Teilnahmen – nicht der Teilnehmer – an den verschiedenen Etappen des jährlichen Zyklus.

** Ab 1994 werden auch die Teilnahmen an den Thematischen Sitzungen mitgerechnet.

*** Die Einrichtung von vorbereitenden Zwischentreffen vor den Versammlungen, die im jährlichen Zyklus vorgesehen waren, machte es unmöglich, die Zahl der Institutionen der Zivilgesellschaft exakt zu bestimmen.

Quelle: CRC/PMPA (FEDOZZI 2001, S. 125)

Diese Bewegung war für Politiker der Rechten und der Mitte nicht nachvollziehbar, denn die Bevölkerung forderte eine Steuererhöhung. Sie verstanden also nicht den Zusammenhang zwischen der sozialen Bewegung der armen Bevölkerung und der

steigenden Akzeptanz der *Direkten Demokratie über den Haushalt*.

Ab dem Jahr 1992 stieg die Teilnahme als Ergebnis des finanziellen Gleichgewichts und der Glaubwürdigkeit der *Direkten Demokratie* an, was dazu



führte, dass jährlich immer mehr in die Stadt investiert werden konnte, dank der Entscheidungen der Bevölkerung im Rahmen der *Direkten Demokratie*. Diese änderte nicht nur die Reihenfolge der Haushaltsprioritäten, sondern auch die Investitionsprojekte, die fortan auf eine andere Art und Weise gebilligt wurden als die des traditionellen brasilianischen, politischen Systems. Bekanntlich werden im Blick auf die politische Macht einer Stadt zwei Instanzen gewählt: der Bürgermeister (Exekutive) und der Stadtrat (Legislative). Die erste hat die Aufgabe dem Stadtrat das Haushaltsprojekt der Stadt vorzutragen. Die zweite ist für die Billigung, Änderungen oder Ablehnung des Haushaltes zuständig. Im Rahmen der *Direkten*

Demokratie über den Haushalt wurde die Demokratisierung politischer Macht neu definiert. Der Apparat politischer Macht wurde in einer neuen Qualität verfügbar und zugänglich gemacht, „ein Prozess, der es erlaubt von einem Wandel des Bürgers zum Citizen zu sprechen. Ein neues System politischer Macht, das von unten nach oben beschlussfassend regiert und die Bedürfnisse der Stadtbewohner als Grundlage hat“ (FICHTNER 2001, S. 3). Dieses System verunsicherte die traditionellen Formen der Politik, das System der Vetternwirtschaft, in dem die Stadträte sich in ihren Wahlbezirken Stimmen sicherten, indem sie für ihr Klientel Projekte vorlegten, die später vom Stadtrat gebilligt wurden (SANTOS 2002a).

Auch wenn die Legislative (Stadtrat) ihre Rolle hinsichtlich der Billigung des Budgets beibehält, kann man dennoch feststellen, dass die *Direkte Demokratie* mit der Tradition brach. Erstmals wurde das Prinzip der Teilnahme der Bürger bei der Erarbeitung des Budgets, vorgesehen in Art. 116 der LOM (Gemeindeverfassung der Stadt), realisiert, und zwar organisiert durch die interne Regelung der *Direkten Demokratie*.

Für den Stadtrat verwandelte sich nun der Budgetvorschlag der Exekutive, politisch gesehen, in eine „zu akzeptierende Realität“ angesichts der Risiken, die die Vertreter des Stadtrates eingehen würden, falls sie gegen den „Willen der Bürger und der Gemeinde“ stimmen würden (SANTOS 2000a). Der Stadtrat kann sich nicht gegen die Mehrheit der getroffenen Entscheidungen stellen, die im Einklang mit den Interessen der Mehrheit der Bevölkerung stehen. Die neue politische Lage, die die *Direkte Demokratie über den Haushalt* geschaffen hat, eröffnet Perspektiven für einen völlig neuen politischen Raum.

Insgesamt wurde dieser Prozess jedoch zu Beginn zunehmend kritisiert. Die Konzentration der Investitionen auf die ärmsten Bezirke der Stadt, auch wenn sie zum Vorteil der Bevölkerung geplant waren, wurde mehr und mehr von den eigenen Delegierten der *Direkten Demokratie über den Haushalt* kritisiert, die die Bezirke vertraten. Sie argumentierten, dass die Verteilung der Gelder auf eine *universelle Art und Weise* geschehen müsste. Die Medien und die Opposition im Stadtrat vertraten die Ansicht, die *Direkte Demokratie über den Haushalt* sei nichts anderes als eine „Reis-mit-Bohnen-Politik“, also eine „Arme-Leute-Politik“, die nur die alltäglichen Probleme der Ärmsten der Armen betreffen und lösen würden (SANTOS 2002a). „Die Orientierung auf das alltägliche Leben sei simpel, rasch lösbar und nur auf Stimmen-Fang bedacht – eine voreilige Lösung, genährt von unmittelbarem Druck

und ausgelöst von den dramatischen Bedürfnissen des materiellen Lebens der Ärmsten der Stadt“ (FEDOZZI 2000, S. 67).

Es wurde aber auch deutlich, dass infolge der außerordentlichen Anteilnahme der ärmsten Bevölkerung eine Inversion der Investitionen stattgefunden hatte. Die Bewohner der Stadt waren es gewohnt, dass öffentliche Investitionen Privilegien verteilten; sie bemerkten nun, dass die *Direkte Demokratie über den Haushalt* in der Tat eine neue Qualität darstellte. Es wurde deutlich, dass die Teilnahme gerade zu Beginn des Projekts äußerst politisch war. Diejenigen, die nichts zu verlieren hatten, waren die ersten, die das Risiko eingegangen waren, daran teilzunehmen. Diejenigen, die stets von der Stadtregierung begünstigt worden waren, ignorierten die *Direkte Demokratie* zu Beginn und pochten auf ihr Recht nicht teilnehmen zu müssen und zugleich von den öffentlichen Geldern weiterhin wie bisher profitieren zu können. In der Folge zeigte die *Direkte Demokratie* eine neue Orientierung, auf das alltäglichen Leben der Marginalisierten, die nie irgendetwas erhalten hatten. Die Kritiker der *Direkten Demokratie* sahen in dieser Orientierung eine Vernachlässigung der Mittelschicht, von kleineren und mittleren Unternehmen, von Gewerkschaften und anderen sozialen Bereichen - alles Gruppierungen, die bisher an der *Direkten Demokratie* noch nicht teilgenommen hatten. Außerdem wiesen sie darauf hin, dass es unmöglich wäre im Rahmen der *Direkten Demokratie* die Stadt als ein Ganzes zu sehen, und zwar wegen der ausgeprägten Teilnahme der ärmsten Bevölkerung und wegen der Aufteilung des Prozesses selbst auf die einzelnen Bezirke der Stadt.

Diese Probleme waren schon sehr früh von der Stadtverwaltung selbst gesehen worden. Eine Lösung waren die *thematischen Versammlungen*. Diese wiesen die Eigenschaft auf, sich von einem lediglich regionalen und stadtteilbezogenen Konzept zu distanzieren und das öffentliche Interesse der Stadt selbst als ein Ganzes zu sehen. Und genau im Blick auf dieses Problem machte die Stadt nun eine ihrer vielleicht wichtigsten Erfahrungen. Die thematischen Versammlungen boten nicht nur Lösungen für die kritisierten Aspekte an, sondern sie gingen noch viel weiter, wie wir später sehen werden.

Die thematischen Versammlungen wurden im Jahr 1994 eingeführt und fanden parallel zu den regionalen Versammlungen statt. Sie wurden an die regionalen Instanzen angeschlossen. Verkehrsmittel, Gesundheit und soziale Fürsorge, Kultur, Erziehung, Sport und Freizeit, wirtschaftliche Entwicklung, Steuern

und Tourismus, Stadtorganisation, Umweltschutz und Stadtplanung sind die Themen. Diese Versammlungen haben das Ziel, die Teilnahme und den entsprechenden Anschluss an andere gesellschaftliche Bereiche wie Gewerkschaften und Unternehmen zu organisieren, um somit die soziale Repräsentativität zu erweitern. Bürger, die sich für ein bestimmtes Thema interessieren, nehmen an diesen Versammlungen teil, unabhängig davon, aus welchem Bezirk der Stadt sie kommen. Diese Neuerungen erweitern den Diskussionsraum über allgemeine Themen, wie städtische Infrastruktur, bereichsspezifische Politiken sowie interregionale Vorschläge, die über die örtlichen Prioritäten und den „Egoismus“ der einzelnen Bezirke hinausgehen.

Die soziale Ordnung der *Direkten Demokratie über den Haushalt* vervielfältigt und erweitert sich. Völlig unterschiedliche Bereiche der Gesellschaft kommen zu Wort. In einer Veröffentlichung der Staatlichen Universität von Rio Grande do Sul (UFRGS) lesen wir, wie sehr die Universität selbst sich in diese neue Ordnung einbezogen fühlt. In einer Erklärung der Professoren wird zum Ausdruck gebracht,

dass die Einführung der thematischen Versammlungen in die *Direkte Demokratie über den Haushalt* die Beziehungen zwischen der Universität und der *Direkten Demokratie* stärken. Dieselbe Meinung äußerte der Direktor des Institutes für Hydraulik und Forschung als Mitglied der brasilianischen Vereinigung für Umwelt und Kanalisationsanlagen, der sich sehr zufrieden mit seiner Teilnahme an der thematischen Versammlung der *Direkten Demokratie über den Haushalt* (OP) äußerte, die Umweltentwicklung, Kanalisationsanlagen und Wohnungsbau als zentrales Thema hatte. (Zeitung *Jornal da Universidade* – UFRGS 2001)

Die Einbeziehung der thematischen Versammlungen in den Vorgang der *Direkten Demokratie über den Haushalt* verfolgte nicht nur den Zweck, die großen Probleme der Stadt zu diskutieren, sondern diese in einer praktischen Weise zu bearbeiten. Die thematischen Versammlungen waren nicht nur eine Antwort auf die Kritiken der Gegner, sondern auch ein Ergebnis eines Lernprozesses, der aus der Erfahrung mit einem auf Regionalisierung der Stadt basierten Budget entstand. Ein solches „regionale Denken“ birgt immer das Risiko, Investitionsinseln zu schaffen, wie z.B. Schulen zu gründen oder gepflasterte Inseln inmitten nicht gepflasterter Regionen zu schaffen, sowie wichtige, verkehrsintensive Hauptstrassen, die die Stadt durchkreuzen, nur teilweise zu pflastern.

Einige Jahre nach der Einführung der thematischen Versammlungen

wurde diese neue Qualität sehr treffend in der Äußerung des amtierenden Gouverneurs des Bundesstaates Rio Grande do Sul, Olívio Dutra²⁰⁴, anlässlich einer Versammlung mit den Räten der *Direkten Demokratie* zum Ausdruck gebracht, die fortan im gesamten Bundesstaat eingeführt wurde. Olívio Dutra sagte, dass in seiner Stadtregierung die Rolle der *Direkten Demokratie über den Haushalt* bei der Entwicklung neuer Mechanismen deutlich wurde, „die es ermöglichen, Gegensätze zu überbrücken und örtliche Forderungen mit regionalen Forderungen zu verbinden, wobei nicht nur unsere Stadt, sondern auch andere Städte und Gemeinden miteinbezogen werden – somit lassen sich diese örtlichen und regionalen Forderungen mit den Forderungen des ganzen Bundesstaates vereinbaren“ (STRECK 2003, S. 114).

Ein anderer sehr wichtiger, jedoch selten erwähnter Aspekt, betrifft die Institutionsprioritäten, die den Räten der *Direkten Demokratie über den Haushalt* von der Exekutive vorgetragen werden. Institutionsprioritäten zielen auf eine Verbesserung der städtischen Infrastruktur sowie deren Nachhaltigkeit ab, die oft von den thematischen Versammlungen unterschätzt wurde. Die Existenz von Institutionsprioritäten besagt auf indirekte Weise, dass die Stadtregierung Budgetentscheidungen der Bevölkerung überlässt – jedoch nicht alle Entscheidungen. Immer wenn Budgetmittel verwendet werden, entsteht eine klare Grenze zwischen den Institutions- und Bevölkerungsprioritäten, was eine Spaltung der zwei Gruppen zur Folge hat: einerseits die Stadtregierung, andererseits die Bevölkerung. Die Stadtregierung kümmert sich um die Stadt als ein Ganzes und die Bevölkerung um die örtlichen Angelegenheiten. Mit der Einführung der thematischen Versammlungen wurde ein Lernprozess in Gang gesetzt, der deutlich machte, dass es nicht nötig ist mit dem demokratischen Vorgang der Teilnahme zu brechen, sondern dass eine Dezentralisierung der Regionen mit der Perspektive, die Gesamtheit der Stadt zu „denken“, auf die gleiche Art und Weise realisierbar ist, wie die regionalen Versammlungen die örtlichen Angelegenheiten „denken“. Was von den Institutionsprioritäten gefordert wurde, wird jetzt konkret in den thematischen Versammlungen „gedacht“. In der Realität gewinnt so die Stadt als Ganzes die Idee der lokalen Themen, die eine lange Entwicklung hinter sich haben, für sich selbst wieder zurück. Diese beginnen in den Regionen, in denen man das Lokale „denkt“,

²⁰⁴ Olívio Dutra war Bürgermeister während der ersten Amtszeit der Volksfront (*frente popular*) in Porto Alegre. Die Einführung der *Direkten Demokratie über den Haushalt* fand in seiner Amtszeit statt.

aber die Absicht verfolgt, das Globale zu „denken“. „Die Debatte über die spezifische lokale Realität und die Realität der Stadt als Ganzes erlaubt es, ein anderes Wissensniveau der Gesellschaft zu betreten: das ihrer Organisation und Funktion. Das Alltägliche und das Allgemeine einer Gesellschaft verbinden sich“²⁰⁵ (STRECK 2003, S. 119).

Die Erfahrungen der *Direkten Demokratie über den Haushalt* haben gezeigt, dass Entscheidungen regionale Grenzen überschreiten. Politische Verhandlungen zwischen den Regionen sind nötig, damit keine Inseln der Begünstigung entstehen. Der staatliche Apparat lernt, dass Teile nicht automatisch ein Ganzes bilden. Als Konsequenz dieser Erfahrung lernt dieser Apparat aber noch etwas dazu: *die Durchdringbarkeit der Grenzen*. Die geographischen Grenzen stellen keine Demarkationslinien mehr dar. Eine Stadt wird nicht physisch markiert, sondern auf eine andere Weise. Die Regionen existieren nicht isoliert, sie werden in einem Ganzen definiert. Die Teile werden nicht nur von innen, sondern zugleich von außen definiert. Dies zeigt, dass *die Grenzen fließend und durchdringbar sind*. Es ist unmöglich, die örtliche Entwicklung isoliert von der globalen Lage zu verstehen – beide durchdringen sich gegenseitig. Der Zugewinn des Lernprozesses bestand in der Erkenntnis, dass auch das Globale kollektiv und demokratisch begriffen werden kann; die Methodologie, mit der dies erreicht wurde, bestand in den thematischen Treffen.

Lernprozesse der Schule

Meine persönliche Teilnahme an der *Direkten Demokratie über den Haushalt* begann im Jahr 1993, als die Volksfront ihre zweite Legislaturperiode antrat. Da wir an den Klientelismus und Populismus sogenannter Begünstigungspolitiken gewöhnt waren, wollten wir Lehrerinnen und Lehrer mit dem Sekretariat für Erziehung und Bildung von Porto Alegre Verhandlungen aufnehmen, die mit dem Haushaltsplan der Stadt übereinstimmten und auf die *Direkte Demokratie über den Haushalt* als Möglichkeit

²⁰⁵ Danilo Streck veranschaulicht diese Verbindung anhand des Anbaus von Zitrusfrüchten, eines der Themen in der Region der *Direkten Demokratie* des Bundesstaates, auch Schwerpunkt seiner Studie. „In der Terminologie seines Arbeitsumfeldes diskutiert der Landwirt, wie der Preis seiner Orangenproduktion mit dem Transportweg seiner Produktion, dem internationalen Markt, der Tilgung der Staatsschulden auf regionaler- und bundesweiter Ebene, der Produktionsstruktur, den Beziehungen zur Macht und zur Forschung im Anbau von Zitrusfrüchten zusammenhängt. (STRECK 2003, S. 119)

zur Beantragung einer Straßenpflasterung und eines neuen Schulgebäudes hinweisen.

Unsere soziale und politische Geschichte ist geprägt von einem Mangel der Ausübung von Bürgerrechten und Pflichten, bedingt durch die diskriminierenden und autoritären Merkmale eines Vorbilds patriarchalischer, bürokratischer Herrschaft, repräsentiert (a) durch die Mechanismen der Vormundschaft des Staates; (b) durch die Abwesenheit von Verträgen zwischen Staat und Gesellschaft; (c) durch die fehlende Differenzierung zwischen „öffentlich“ und „privat“; (d) durch die permanente Gespaltenheit zwischen dem realen und dem formalen Land. (FEDOZZI 2001, S. 74-75)

Diese Geschichte führte uns dazu, dass wir den Bau eines neuen Schulgebäudes und die Befestigung der Straße über die traditionellen Antragswege realisieren wollten.

Doch die Geschichte änderte sich bereits, wir standen an ihrem Rande und hatten nichts gelernt. Wir hatten nicht gemerkt, dass die *Direkte Demokratie über den Haushalt* etwas wirklich Lebendiges war und die Stadt tatsächlich verändert hatte. Mit Erstaunen nahmen wir allmählich wahr, dass es tatsächlich Ergebnisse gab und dass sie durch die Teilnahme der Bevölkerung bewirkt wurden. Erst allmählich lernten wir, dass es sich lohnte an der *Direkten Demokratie über den Haushalt* teilzunehmen.

Auch wenn das anfängliche Misstrauen der Lehrer und Lehrerinnen sowie eines Teils der Schulleitung kulturell-historisch bedingt war, was gemeinsame Handlungen und Teilnahme betrifft, gewann das Forum der *Direkten Demokratie* Schritt für Schritt an Faszination und Attraktivität für unsere eigenen Anliegen. Die Bedürfnisse der Schule, die Möglichkeit gemeinsam Entscheidungen zu treffen und zu teilen, begeisterte einige meiner Lehrerkollegen dafür, selbst an der *Direkten Demokratie über den Haushalt* teilzunehmen. Als ich im Bezirk wohnte und meine Tätigkeit als Lehrerin in der Schule ausübte, besuchte ich die Versammlungen dieses Forums in meinem Bezirk Cristal zusammen mit anderen Kollegen. Später wurden wir sogar Delegierte und Vertreter der EMEF Aramy Silva. Dennoch muss man betonen, dass diese Versammlungen schon bekannt waren und selbst von den Eltern unserer Schulgemeinde besucht wurden – lange bevor wir selbst aktiv wurden. Die Eltern unserer Schüler, historisch von den Entscheidungsebenen des staatlichen Apparates ausgeschlossen, waren präsent. Wer nichts zu verlieren hatte, ging das Risiko ein und hatte dabei nur zu gewinnen:

Ich ging nicht nur für meine Schule zur Direkten Demokratie, sondern auch für meine Gemeinde. Wir nahmen teil, um unsere Häuser am Rand des Wassergrabens zu verlassen, wo es ständig Überflutungen gab. Wir mussten an den Treffen der *Direkten Demokratie* teilnehmen, um registriert zu werden... Unser Haus entfernten sie allerdings nicht – nur die Häuser, die mitten im Risikogebiet lagen. Sie rissen die Häuser ab, gaben den Leuten neue Unterkünfte, neue Apartments. **(Cledson)**

Dank der Direkten Demokratie konnte ich an einem Informatikkurs teilnehmen... Es gab finanzielle Hilfen, die sie an uns verteilten, gemeinsam mit den Leuten von SMIC. Ich ging häufiger zu den Versammlungen... um auf dem Laufenden zu bleiben, was zum Viertel gehört, was nicht zum Viertel gehört, denn ich hatte wirklich Interesse, dort in unserem Viertel ein Haus zu kaufen. Etwas aufzubauen, aber dann hieß es, dass das Viertel abgerissen wird [die Häuser im Viertel sind illegal erbaut worden], deshalb werde ich nichts für später kaufen... **(Fabrício)**

Der anfängliche Widerstand seitens der Schule löste sich langsam auf. Wichtig waren in diesem Prozess die neuen Erfahrungen, die Resultate unserer Teilnahme an der *Direkten Demokratie*, vor allem aber auch die unterschiedlichen „demokratischen Räume“, die in den Schulen während der Regierungszeit der Volksverwaltung geschaffen wurden.

Im ersten Jahr unserer Teilnahme an der *Direkten Demokratie über den Haushalt* im Bezirk Cristal (1993) erhielt das Thema Erziehung und Bildung den vierten Rang in der Prioritätenliste. Unter den Prioritäten des Bezirks erhielt der Bau des neuen Schulgebäudes hierbei den Vorrang. Jedoch wurde während einer regionalen Versammlung der *Direkten Demokratie über den Haushalt* in Anwesenheit des Sekretärs²⁰⁶ und einiger Mitarbeiter des Sekretariats für Erziehung und Bildung klar, dass unsere Nachfrage nicht im Investitionsplan des Jahres 1994 berücksichtigt werden konnte. Die Gründe waren folgende: Erziehung und Bildung hatte die viertwichtigste Priorität des Bezirks und sie gelangte nicht auf den dritten Platz der Prioritäten der Stadt als Ganzes. Dies erklärte sich aus den Institutionsprioritäten wie folgt: Ein Bezirk einer angrenzenden Stadt wurde der Stadt Porto Alegre angegliedert und zwei Schulen benötigten neue Einrichtungen. Diese Entscheidung führte zu einer Polemik zwischen dem System der *Direkten Demokratie* und der Exekutive. Die Institutionsprioritäten entfernten hier die Stadtregierung von den Vorschlägen der Bevölkerung. Die Beziehung zur Bevölkerung des Viertels wurde entfremdet, auch wenn die Schule Aramy Silva eine der ersten war, wenn nicht die erste Schule der Kommune, die am Forum der *Direkten Demokratie über den Haushalt* teilgenommen und ihre Rechte in Anspruch genommen hatte.

²⁰⁶ Professor Nilton Fischer.

Natürlich spiegelten sich die Folgen der Unstimmigkeiten mit der Stadtregierung wegen der Institutionsprioritäten in unseren Anträgen wider. Wir blieben zwar in der *Direkten Demokratie über den Haushalt* im Bezirk Cristal, wandten uns aber gleichzeitig auf der Suche nach Unterstützung für unsere Forderungen an die *Kommission für Erziehung und Bildung* des Stadtrats, also an die Legislative. Uns ging es darum, alle Mittel anzuwenden, um unsere Rechte geltend zu machen. Dennoch hatte diese Bewegung, die wir heute als eine Rückkehr zu den traditionellen Instanzen verstehen, auch ihre entsprechenden Folgen, die wir später in Lernprozesse als Bürger – ein Weg zum Citoyen besprechen werden.

1994 besuchten wir gleichzeitig die Versammlungen der *Direkten Demokratie über den Haushalt* im Bezirk Cristal sowie die neu gegründeten thematischen Versammlungen der Kultur, Freizeit, Erziehung, und Bildung. Wir nutzten diese Gelegenheit, um den Bau eines neuen Gebäudes für die Schule, wie auch andere Leistungen für den Bezirk Cristal zu beantragen, wie z.B. Bildung für Erwachsene, die nicht lesen und schreiben konnten sowie eine Kinderkrippe für die Gemeinde. Im Blick auf diese Forderungen mussten wir gleichzeitig verschiedene Sektoren bedenken: Alternativen für den Bau und/oder die Sanierung der Schuleinrichtungen, einen Zeitplan für die Erwachsenen der Stadt, die Analphabeten waren, sowie an einen Zeitplan einer Krippe für Kinder zwischen 0 und 6 Jahren. Mit zwei gleichzeitigen Einsätzen bedachten wir die lokalen und globalen Angelegenheiten.

Durch die Teilnahme an der *Direkten Demokratie über den Haushalt* lernten wir darüber hinaus ganz neue Dimensionen kennen. Mit einem Jahr Erfahrung wussten wir, dass Erziehung und Bildung nicht unbedingt die erste Priorität der Region sein musste, um faktisch berücksichtigt zu werden. Dies stärkte unsere Zusammenarbeit mit den armen Gemeinden des Bezirks Cristal, die in illegalen Siedlungen ohne jegliche Infrastruktur lebten, wo auch viele unserer Schüler wohnten. Im Verlauf des Vorgangs lernten wir, wie wichtig der Kampf für den Bau der Schule *und* die Identifikation, die Zusammenarbeit mit diesen Gemeinden sind. Die Teilnahme an der *Direkten Demokratie* zeigte uns ganz neue Seiten des Lebens unserer Gemeinde, die wir bis dahin nicht gekannt hatten. Wir lernten, uns darüber zu einigen, dass für diese Bewohner die gesetzliche Regulierung ihrer bislang

illegalen Besiedlungen²⁰⁷ die erste Priorität haben musste (neben der Befestigung der Straßen). Somit sicherten wir Erziehung und Bildung als dritte Priorität und den Bau der Schuleinrichtung als erste Maßnahme in dieser Priorität. Als zweite Priorität setzten wir die Straßenpflasterung und wir forderten die Pflasterung unserer Straße, die keinerlei Infrastruktur hatte.

Dies war die erste und grundlegende Lehre: es genügte nicht, an der *Direkten Demokratie* teilzunehmen; es war vielmehr notwendig, die Bedürfnisse der Anderen zu erblicken, um die Bedürfnisse der Schule besser abzuwägen. Es war notwendig, nicht alleine Forderungen zu stellen, sondern auf solidarische Weise. Wenn die Schule sich für die Gemeinde ihrer Umgebung öffnet, kann sie sich nicht vorstellen, dass ihre Makel automatisch zum Leid für alle werden. Indem wir lernten, den anderen zu sehen, machten wir uns selbst sichtbar. Bei der partizipativen Politik zählt mehr als nur die Präsenz: es kommt zu einem Spiel mit der Alterität, zur Verhandlung von Bedeutungen. So festigen sich die Verantwortung für den anderen und die Solidarität.

Meine Teilnahme als Vertreterin der Schule bei diesen Prozessen war nicht sehr einfach, auch wenn wir alle an die *Direkte Demokratie* glaubten und für sie kämpften. Mit dieser Beziehung²⁰⁸ zu den armen favela-ähnlichen Gemeindeteilen sind wir oft auf Widerstand von Kollegen gestoßen, zum Beispiel wenn weitere Bereiche der Schulgemeinde einer Demokratisierung geöffnet werden sollten. Die demokratische Kultur, die ausgehend von der Realität der *Direkten Demokratie* entstand, „baut, wie alle Kulturen, auf Werten auf, die bestimmte Lebensstile erzeugen, mit entsprechenden Konzeptionen der Realität“ (BRUNER 1997, S. 34.35); sie ist nicht immun gegen die Attacken, die eine entstehende und offene Mentalität manchmal erfährt. Der Lernprozess der Politik und der Demokratie setzte sich fort. Daher ging der Kampf weiter, je nach Situation mit geringer, manchmal mit großer Teilnahme der Schüler, aber immer mit der Unterstützung der Gemeinden der Region²⁰⁹. Die Gemeinden des Bezirks Cristal haben gelernt, die Priorität von Bildung und Erziehung als eine legitime Priorität ihrer Gemeinden selbst zu

²⁰⁷ Die Region Cristal weist eine große Anzahl von Siedlungen auf nicht genehmigten Grundstücken auf. In diesen Siedlungen wohnt die Mehrheit unserer Schüler.

²⁰⁸ Die repräsentative Funktion mit demokratischem Charakter, die eine Beratung mit ihren Vertretern fordert, ist eine der großen Diskussionsthemen in der *Direkten Demokratie*.

²⁰⁹ Hier beziehe ich mich auf die Bewohner des Bezirks Cristal, die nicht unbedingt eine Verbindung zu der Schule Aramy hatten. Trotzdem war die Schule eine sehr wichtige Einrichtung für die Region.

verstehen und nicht als eine spezifische Priorität der Eigeninteressen von Lehrerinnen und Lehrern, die an den Versammlungen teilnahmen. Viele dieser Eltern hatten als Schüler diese Schule besucht, heute sind es ihre Kinder und morgen werden es möglicherweise ihre Enkel sein.

Unser Engagement für die *Direkte Demokratie über den Haushalt* hat uns und der Schule als Institution völlig neue Perspektiven eröffnet. Wir haben gelernt, dass wir uns mit der Gemeinde, mit den Eltern unserer Schüler *verbünden* und mit ihnen *verhandeln müssen*. „In den Versammlungen werden Informationen (Angaben über Ort und Region), Meinungen (die auf privaten und beruflichen Erfahrungen basieren), Werte (was als Priorität angesehen wird) und Methoden (zur Durchführung und Entscheidung) verhandelt“ (STRECK 2003, S. 123). Unser Bündnis und die Verhandlungen führen uns dazu, die *Realität* dieser Bevölkerung zu verstehen. Streck zitiert die Äußerung eines Teilnehmers der Versammlung zur *Direkten Demokratie* auf Ebene des Bundesstaates: „Ich habe gelernt, dass das Problem der Anderen wichtiger als meines sein kann“ (STRECK 2003, S. 117). Wenn man die „Realität des Anderen“ nicht hören will, dann verhandelt man nicht, und wenn man nicht verhandelt, gewinnt man nicht. Aus dieser Erfahrung haben sich Konsequenzen für die Schule ergeben. Nur zwei oder drei Lehrerinnen von insgesamt 70 betraten die Siedlungen, wo unsere Schülerinnen und Schüler wohnten. Die Siedlungen zu betreten bedeutete jedoch nicht zwangsläufig, ihre realen Probleme zu verstehen. Dank der Teilnahme an der *Direkten Demokratie* konnten wir ein bisschen mehr über die Realität unserer Schüler lernen, was zu neuen pädagogischen Diskussionen beitrug.

Es ist sehr schwierig, die Auswirkungen dieses neuen Lernprozesses für den Alltag im Klassenzimmer abzuschätzen, da in diesem eingegrenzten Raum des Lehr- und Lernprozesses ein anderer Faktor entscheidend ist: das angesammelte Fachwissen wird nicht als mögliche Bedeutung wahrgenommen, sondern als wahrhaftige Bedeutung. Unter diesem Aspekt mit den Schülern Bedeutungen auszuhandeln ist viel komplexer, da dies Veränderungen der epistemologischen Perspektive erfordert. Der politische Lernprozess, den anderen zu erblicken, mit ihm Bedeutungen zu verhandeln und Solidarität zu zeigen – ohne dabei zu vergessen, dass Solidität (im Sinne von Zuverlässigkeit) und Solidarität denselben Wortursprung haben – wird mit Sicherheit die Autorität der Haltung des für selbstverständlich genommenen Wissens, den Ort also, der vom Lehrer eingenommen wird,

unterminieren, damit sich Lehrende und Lernende einander annähern.

Mit dieser Gemeinde lernten wir in konkreten Situationen, dass wir unsere Forderungen oder, besser gesagt, uns selbst in den Versammlungen zeigen müssen; und es geht hier nicht um Forderungen nach Almosen, sondern nach Rechten. Jerome Bruner (1997) schreibt, dass die Teilnahme des Menschen an der Kultur über die Prozesse erfolgt, durch die Bedeutungen erschaffen innerhalb der Gemeinde erschaffen und verhandelt werden – dies ist auch bei der *Direkten Demokratie* der Fall. Auf diese Weise lernten wir:

[...] so zweideutig oder vieldeutig unser Diskurs auch sein mag – wir sind in der Lage, unsere Bedeutungen in den politischen Raum zu tragen und sie dort zu verhandeln. Anders ausgedrückt: wir leben in der Öffentlichkeit über öffentliche Bedeutungen, die durch öffentliche Vorgänge der Interpretation und Verhandlung geteilt werden. (BRUNER 1997, S. 23)

Die Schule verfügt über Rechte als Institution. Die ursprüngliche Schüchternheit unserer Auftritte bei den Versammlungen wurde konfrontiert mit der Direktheit der einfachen Menschen, die keine Angst hatten, ihr Wort an den Bürgermeister zu richten und ihn oftmals im Kampf um ihre Rechte scharf zu kritisieren. Sie zeigten bereits Flagge und kämpften um ihre Rechte. Ebenso wie Jerome Bruner sich auf den Eintritt ins menschliche Leben bezieht, betraten wir das Szenario der *Direkten Demokratie*:

[...] als betraten wir ein Theaterstück, dessen Inszenierung bereits im vollen Gange ist, dessen Handlung mit einer gewissen Offenheit vorgibt, welche Rollen wir spielen und auf welches Ende wir uns zubewegen können. Andere auf der Bühne haben bereits eine ausreichende Ahnung davon, wovon das Stück handelt, um mit den Neuankömmlingen in Verhandlung zu treten. (BRUNER 1997, S. 39-40)

Langsam begannen wir, solche Prozesse zu verstehen. Wir hatten uns mit den Problemen der Gemeinde vertraut gemacht, uns hartnäckig für den Kampf um ein besseres Leben in diesem Viertel eingesetzt. Wir lernten, dass die anderen Personen Rechte haben und wir lernten, dass wir uns ebenso wie die anderen verändern. Wir lernten, uns für soziale und politische Verhandlungen einzusetzen. Iria Charão, Koordinatorin der *Direkten Demokratie* des Bundesstaates, bezieht sich auf besondere Weise auf einen Aspekt, der diese Dimension beschreibt:

Jetzt werden wir Delegierte haben, die nicht nur erscheinen, um die Schule zu verteidigen – sie werden auch mit den Problemen der Region konfrontiert. Sie lösen sich vom Nabel ihrer eigenen Welt und müssen manchmal auf etwas verzichten. Sie werden in der Praxis lernen, dass sie Entscheidungen treffen müssen für das gemeinsame Wohl und für die größtmögliche Zahl von Menschen, die durch eine bestimmte Investition begünstigt werden. (STRECK 2003, S. 124)

Während dieser Zeit war ich Beraterin der *Direkten Demokratie über den Haushalt* des Bezirks Cristal. Ich nahm an den Verhandlungen mit den anderen Regionen der Stadt teil und verfolgte die Anträge der Schulgemeinde sowie andere Prioritäten der Gemeinde von Cristal. Und wie der von Streck zitierte Teilnehmer an der *Direkten Demokratie des Bundesstaats* „lernte ich, dass, obwohl Einsichten und die individuelle Teilnahme beeinflussbar sind, die Gesamtheit des Prozesses sehr reich und dynamisch ist, und dass ein Kollektiv viel mehr weiß, als Technokraten und Eliten sich vorstellen können“ (STRECK 2003, S. 117).

Im November 1994 erreichte unser Kampf eine neue Ebene. Der Bau der Schuleinrichtung wurde genehmigt und auf R\$ 860.000,00 veranschlagt²¹⁰. Die Befestigung der Schulstraße wurde ebenfalls genehmigt. Da die Prioritäten des Investitionsplans für 1995 genehmigt wurden, diskutierte die Schulgemeinde mit dem Sekretariat für Erziehung und Bildung und dem Sekretariat für Öffentlichen Verkehr das Bauprojekt der Einrichtung und die Pflasterung der Strasse. Viele Versammlungen wurden durchgeführt mit der Teilnahme der Schulvertretung, der gesamten Gemeinde und der Stadtregierung.

Der Bau der Schule wurde 1996 und 1997 in zwei Etappen fertiggestellt. Die Pflasterung der Strasse wurde während der ersten Etappe zusammen mit den Kanalisationsanlagen realisiert. Die Bauten verbesserten die Situation der Schule und der Gemeinde, die sehr unter dem Staub und Dreck gelitten hatten.

Douglas Fernando berichtet, dass diese Veränderungen den Einwohnern mehr Ruhe brachten. Ohne die Sandberge auf der Straße und den offenen Abfluss sowie mit asphaltierter Straße und Bürgersteig „gibt es Familien, die vor die Schule kommen und das erneuerte Gelände ausnutzen, um im Schatten Chimarrão²¹¹ zu trinken, während die Kinder auf dem renovierten Schulgelände Fußball spielen“.



Abbildung 97 – Neue Schule und asphaltierte Straße

²¹⁰ Zu jener Zeit entsprach dieser Wert einer Million Dollar.

²¹¹ Ein traditionelles Teegetränk der Region, das aus einem bestimmten Krug, der *Cuia* getrunken wird.

Die Teilnahme ist laut Juan Diaz Bordenave (1992, S. 16)

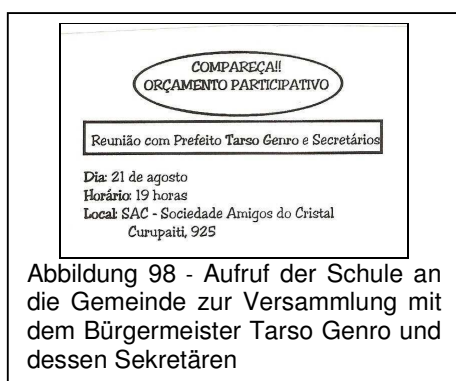
[...] der natürliche Weg, auf dem die Menschen ihre angeborene Tendenz ausdrücken, Dinge zu realisieren, sich selbst zu bestätigen und die Natur und die Welt zu beherrschen. Darüber hinaus beinhaltet deren Praxis die Befriedigung anderer Bedürfnisse, die nicht weniger grundlegend sind, wie die Interaktion mit anderen Menschen, der Ausdruck eigener Meinungen, die Entwicklung reflexiven Denkens, die Freude, Dinge zu erschaffen sowie die Wertschätzung durch andere Menschen [...].

Unsere Teilnahme an der *Direkten Demokratie* war also nicht durch die einfache Tatsache der Teilnahme motiviert. Die politische Partizipation, wie sie von der *Direkten Demokratie über den Haushalt* von Porto Alegre verlangt wurde, rechtfertigt sich nicht einfach selbst. Sie wird angetrieben von menschlichen und sozialen Bedürfnissen, wie Robert Paul Wolff (1993, S. 64) näher erläutert:

[...] ein menschliches oder soziales Bedürfnis stellt einen Mangel dar, die Abwesenheit von etwas Materiellem oder Sozialem, dessen Präsenz zur körperlichen und geistigen Gesundheit, zur gesamten und unübertragbaren Entwicklung der menschlichen Handlungsfähigkeit beitragen würde. [...] Die Individuen haben das Bedürfnis nach Nahrung, Freiheit, Privatsphäre, Anerkennung durch ihre Mitmenschen, produktiver und zufriedenstellender Arbeit. Die Gemeinschaften von Menschen haben kollektive Bedürfnisse nach sozialer Gerechtigkeit, Frieden, kultureller und politischer Gemeinschaft. Einige Bedürfnisse werden direkt wahrgenommen – es handelt sich hierbei um Mängel, deren die betroffenen Menschen sich genau bewusst sind. Andere Bedürfnisse mögen als solche nicht unbedingt wahrgenommen werden – aufgrund von Unkenntnis oder Mangel an Erfahrung.

Unsere Beteiligung am Forum der *Direkten Demokratie* als Vertreter der Schule Aramy Silva war motiviert durch das Bedürfnis nach einem Schulgebäude, das den Kindern, Lehrern, Angestellten, Eltern, Müttern, der lokalen Gemeinde Respekt erweisen würde, denn das alte Gebäude, das von Tag zu Tag mehr zerfiel, stellte eine Bedrohung der Gesundheit und des Friedens aller dar. Paulo Freire formuliert die ethische Frage, die mit der Ästhetik verbunden ist, und die wir uns auch stellten: „Wir sollen wir mit Freude lehren und lernen in einer Schule, die voller Wasserpfützen ist, deren Mauern ungeschützt und voller gefährlicher Stellen sind [...]? [...] Wir können den Schülern nicht von der Schönheit des Lernprozesses erzählen, solange das Wasser in ihre Klassenzimmer eindringt, solange der Wind durch die Räume pfeift und ihre ungeschützten Körper frieren lässt“ (FREIRE 1991, S. 33-34).

Nachdem wir die Bedürfnisse der Schule zu Bedürfnissen der Gemeinde von



Cristal gemacht hatten, indem wir deren Genehmigung im Investitionsplan erzielten, nahmen wir nicht mehr mit derselben Regelmäßigkeit an den regionalen Versammlungen teil; ebenso verließen wir unsere Führerpositionen als Teilnehmer des Rats von Cristal.

Wir standen weiterhin in enger Beziehung zur Gemeinde, jedoch in anderen Formen. Eine Zeitlang bestand unsere Teilnahme in der Zusammenarbeit bei der Mobilisierung der Gemeinde über die Verbreitung von und Teilnahme an Generalversammlungen, an denen auch die öffentliche Macht sich beteiligte, an der Wahl von Ratsmitgliedern und von Regionaldelegierten, die proportional zur Anzahl von Teilnehmern jeder Gemeindegruppe bestimmt werden, die bei der Versammlung anwesend ist. Wir nahmen an den regionalen Versammlungen teil, wenn es um die Diskussion und/oder Abstimmung spezifischer Gemeindefragen ging, die in direktem Zusammenhang mit der Schule standen; hierzu zählte der Kampf um den Bau eines Gesundheitsamts im Stadtteil São Gabriel, der an die Straße der Schule angrenzte.



Wenn man die kontinuierliche Entwicklung des Partizipationsprozesses betrachtet, stellt man fest, dass dieser nicht immer in derselben Intensität erfolgt. Die Teilnahme durchläuft Höhen und Tiefen. Besonders die Teilnahme an der *Direkten Demokratie* weist diese Flexibilität auf, die in engem Zusammenhang steht mit den jeweils aktuellen Bedürfnissen. Die beteiligten Subjekte wechseln sich bei der Verteidigung ihrer Bedürfnisse ab und machen diese so zu Forderungen. Die Teilnahme an der Präsentation von Forderungen, die nicht immer die eigenen sind, weist eine enge Verbindung auf mit der Beteiligung an den Forderungen der *anderen*, und dies hängt entscheidend vom Bewusstsein ab, dass die Forderungen der *anderen* (einer sozialen Gruppe) auch die eigenen Bedürfnisse stillen können. Wenn man die menschlichen und sozialen Bedürfnisse der *anderen* als *eigene* Bedürfnisse begreift, solidarisiert man sich und verteidigt ebendiese Bedürfnisse.

Dieses Verständnis, das die Solidarität festigt, resultiert aus der Teilnahme am Leben der *anderen*, zu der es nicht immer kommt. Daher geht die eigene Teilnahme immer im selben Maße des Mangels an Offenheit für die *anderen* zurück.

Jahre später stieß die Gemeinde auf ein anderes Problem. Der niedrigste Teil des Schulgeländes, der Platz, auf dem die Schüler Sportunterricht erhalten und einen Teil der Pause verbringen, wurde während der Regenzeit oft unter Wasser gesetzt. Folglich konnte der Platz nicht genutzt werden und der Unterricht fand in ungeeigneten Räumen statt. Mit der Forderung nach einer Sporthalle kamen wir so wieder zum Thema der *Direkten Demokratie* zurück. Diesmal führten die Eltern des Schulrats die Bewegung an. Sie begannen, an den wöchentlichen Versammlungen der Region Cristal teilzunehmen und wurden zu Delegierten der Schule. Die Auseinandersetzung hielt zwei Jahre an. Anstatt mit einer Sporthalle belohnte der Investitionsplan für 2001 unsere Bemühungen mit einem überdachten Sportplatz. Das Grundstück wurde sorgfältig dräniert. **Fabiane**, die zum damaligen Zeitpunkt schon ihren Abschluss erhalten hatte, nahm an der *Direkten Demokratie* teil und setzte sich für ihre ehemalige Schule ein: „Als es darum ging, den Sportplatz für die Schule zu beantragen, ging ich dorthin und stimmte ab“. **Douglas Fernando** erkennt nicht nur die Verbesserungen in der Schule an, sondern hebt besonders hervor, wie wichtig es ist, für das, was man erreichen will, zu kämpfen, sich zu organisieren und abzustimmen:

Es ist der Kampf um den Haushalt... Ich erinnere mich, dass wir uns um Stimmen bemühten; meiner Meinung nach ging es um den Einsatz der Menschen: wenn ihr eine bessere Umgebung haben wollt, gehen wir hin! Stimmen wir ab! Und die Leute gingen hin und stimmten ab. Und wir erreichten alles, was wir heute haben. Den Sportplatz zum Beispiel – wir wollten eigentlich eine Sporthalle, die bekamen wir nicht. Aber wir erreichten eine Verbesserung des Sportplatzes; wir hatten früher nur zwei, jetzt haben wir drei, einer davon ist sogar überdacht, die beiden anderen sind besser als vorher. Auch sammelt sich jetzt das Wasser nicht mehr auf den Plätzen an. Früher geschah dies sehr häufig. Manchmal konnten wir die Plätze nicht nutzen, wenn es regnete. Dieser überdachte Bereich ist perfekt, denn dort können die Kinder nun Sport machen, wenn es regnet. Die Schule hat sich sehr, sehr, sehr, sehr verbessert. (**Douglas Fernando**)



Figura 100 – Hof mit neuen Sportplätzen und der überdachte Bereich

Erneut hatte der Kampf um unsere Rechte auf Basis einer Verpflichtung für die *Direkte Demokratie* die Schulgemeinde der EMEF Aramy Silva dazu geführt, neue Verbesserungen für ihren schulischen Raum zu erlangen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass in der *Direkten Demokratie über den Haushalt* die Bevölkerung selbst zum Protagonisten²¹² wird. Die Erfahrungen in diesem Prozess reichen weit über die Grenzen von demokratisch gesteuerter öffentlicher Verwaltung und Planung hinaus: diese Erfahrungen bedingen ein Lernen, bei dem sich so etwas wie die Entwicklung eines Bewusstseins dessen vollzieht, was es heißt, ein Citizen zu sein.

²¹² Unterdessen weist der Prozess in seiner Dynamik Änderungen auf, die von der Bevölkerung selbst vorgeschlagen wurden. Zur Zeit unserer Teilnahme an der Direkten Demokratie, mit der Forderung eines neuen Schulgebäudes, hatten alle Teilnehmer der Region Stimmrecht. Die regionalen Versammlungen waren überfüllt. Die Gemeinden brachten ihre Forderungen zum Ausdruck. Unterdessen implementierte die Bevölkerung in späteren Jahren neue Regeln, als sie die Interne Ordnung (Etappe des Zyklus) überprüften. Da diese Prüfung zu einer Zeit geschah, als der Zyklus der Direkten Demokratie am wenigsten besucht war, in den Monaten Dezember und Januar, der Zeit der Sommerferien, kam es nur zu einer geringen Teilnahme und dafür einer geringen Repräsentativität. Der Verlust des Stimmrechts auf Seiten der Teilnehmer im Allgemeinen war eine dieser Änderungen. Ab jenem Zeitpunkt hatten nur die Delegierten Stimmrecht. Dieses verletzte eines der Prinzipien der Volksregierung und insbesondere der *Direkten Demokratie* – **direkte Teilnahme**. Dennoch nahm die Regierung nicht die nötige Haltung ein, um das Prinzip der direkten Demokratie beizubehalten, das von ihren Akteuren so sehr unterstützt worden war. Dies widersprach einem der charakteristischen Prinzipien der Erfahrung von Porto Alegre, das Raul Pont, Vize-Bürgermeister der 2. Legislaturperiode der Volksregierung (1993-1996) und Bürgermeister der 3. Legislaturperiode (1997-2000) verdeutlicht: „[...] die **direkte Praxis**, das unersetzbare Handeln der Bürger bei den Versammlungen, bei den Diskussionen und Auswertungen von Daten und Zahlen, damit die Menschen sich Elemente aneignen, die notwendig sind, um Entscheidungen zu treffen. Bildet Kontrollkommissionen zur Aufsicht und nehmt euch den Raum für Forderungen und Kritik. Je mehr dies auf direkte Weise geschieht, ohne diese Aufgaben auf andere zu übertragen – seien es Gemeindeführer, Gewerkschaften oder Ratsabgeordnete – desto größer und schneller wird sich die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins vollziehen (PONT 2000, S. 21). Die *Direkte Demokratie* wird zunehmend bürokratisiert und verliert allmählich ihre pädagogische Kraft. In meinem Verständnis spiegelte sich dies in der Niederlage der Volksfront bei den Wahlen 2004 wider. Die historischen Errungenschaften der *Direkten Demokratie* vieler Regionen übertrugen sich nicht in Stimmen. Heute nehme ich, ausgehend vom Konzept des Bedürfnis von Robert Wolff (1993), ebenfalls wahr, dass es zu einer Erschöpfung der *Direkten Demokratie* gekommen war. Die Gemeinden, die wenig an diesem projekt beteiligt waren, wie der Stadtteil Nossa Senhora das Graças, in einer irregulären Zone gelegen, was jegliche Investitionen erschwerte, glaubte nicht an das Projekt und revoltierte dagegen. Die übrigen Gemeinden sahen ihre *gefühlten (also sichtbaren) Bedürfnisse* gestillt – die Mehrzahl der Straßen wurde asphaltiert und erhielten eine gesamte grundlegende Infrastruktur, die wichtigsten Straßen der Stadt, die die Region Cristal durchkreuzen, wurden umgestaltet und modernisiert, die Familien in Risikogebieten wurden umgesiedelt, die wichtigsten Bildungs- und Gesundheitsfragen wurden beantwortet, es wurde ein Informatiklabor eingerichtet und das Gemeinderadio wurde unterstützt, neben anderen Verbesserungen. Trotz alledem existieren noch Bedürfnisse, die laut Wolff (1993) nicht primär als solche empfunden werden und der Überzeugung bedürfen; hierunter fallen die Bereiche Freizeit, Kultur und wirtschaftliche Entwicklungspolitik der Region, die nicht in Forderungen übersetzt werden, solange sie nicht als eigene Bedürfnisse empfunden werden. Dies mag eine gewisse Erschöpfung der *Direkten Demokratie* und vielleicht sogar das Ende der Erfahrung der Volksverwaltung veranschaulichen, da das Volk eine andere Partei wählte.

Lernprozesse als Bürger – Ein Weg zum Citoyen

Die Vorgeschichte unserer Nicht-Ausübung von Bürgerrechten und -pflichten ist kulturell bedingt. Wie zuvor angedeutet, suchten wir zuerst in der traditionellen Umgebung die Antwort auf unsere Bedürfnisse. Wir gehören zu der sozialen Schicht, die immer Almosen erhält und nichts fordert, die ihr Gesicht nicht zeigt. Also stellten wir zunächst einen Antrag an das Sekretariat für Erziehung und Bildung der Stadt, welches uns an die *Direkte Demokratie* verwies – bei der wir spät ankamen. Wir wandten uns an die *Direkte Demokratie*, als unsere Forderung nach einer Begünstigung von der klientelistischen Politik abgelehnt wurde, deren Gültigkeit wir zunächst in Anspruch nehmen wollten.

Wir stellten daraufhin bei der *Direkten Demokratie* einen Antrag, der abgelehnt wurde. Dies war kein Grund aufzugeben, im Gegenteil: wir begaben uns auf die Suche nach einer anderen Form der Unterstützung. Wir integrierten die alte Kampfweise in die neue. Als wir über die Lösungen von praktischen Problemen verhandelten, hatten wir in alle Möglichkeiten investiert, auch in jene, die widersprüchlich waren. So nahmen wir 1994 an den regionalen Versammlungen des Bezirks Cristal wie auch an den thematischen Versammlungen über Erziehung und Bildung sowie Kultur und Freizeit teil. Als unser erster Versuch im Jahr 1993 nicht gelang, insbesondere wegen der *Institutionsprioritäten* der Stadtregierung, wandten wir uns nochmals an den Stadtrat. Wir hatten den traditionellen Weg gewählt. Wir forderten ein Recht, was wir überall taten. Wer Rechte hat, bittet nicht. Die Bitte gibt dem anderen das Recht, sie zu erfüllen oder abzulehnen.

Gemeinsam mit Vertretern aus verschiedenen Bereichen der Schulgemeinde besuchten wir die Kommission für Erziehung und Bildung des Stadtrats von Porto Alegre, um die „Barrieren“ der *Direkten Demokratie* zu überwinden. Wir stellten die Bedürfnisse und Schwierigkeiten der Schule vor, um diese zu überwinden. Die Ratsmitglieder, die diese Kommission bildeten, interessierten sich für unser Problem. Selbstverständlich gab es Meinungsverschiedenheiten zwischen ihnen über die Art des Einsatzes, je nachdem wie sie parteipolitisch standen. Die Parteimitglieder der Volksfront (*frente popular*) hielten den Weg der *Direkten Demokratie über den Haushalt* für legitim; für die Mitglieder der Opposition handelte es sich um eine klientelistische und einseitige Angelegenheit der regierenden Macht. Die Abgeordneten des Stadtrats besuchten

mehrmals die Schule und fotografierten die Schuleinrichtung, die sich in einem sehr schlechten Zustand befand. Der Bürgermeister und die zuständige Sekretärin für Erziehung und Bildung der Stadt Porto Alegre²¹³ kamen und sahen, unter welchen Bedingungen wir arbeiteten. Und in diesem Moment durchliefen wir unseren wichtigsten Lernprozess, wie später ersichtlich wird.

Die Rückkehr zur traditionellen Politik erinnert an das Muster der Begünstigungen und ihrer Verhandlungen. Als wir das Problem dem Stadtrat vortrugen, taten wir dies ohne parteipolitische Orientierung. Das Problem wurde allen Anwesenden vorgestellt und in diesem Moment schafften wir im Rahmen der traditionellen Demokratie *ein politisches Faktum*. Wir selbst konnten es ab jenem Moment nicht mehr beeinflussen, das Faktum schafft seinen eigenen Raum. Da der Stadtrat ein Gremium aus mehreren Parteien ist, wurde das Faktum von den politischen Kräften in ihren verschiedenen Interpretationen benutzt. Indem wir zu den traditionellen Formen des Klientelismus zurückkehrten, lieferten wir unbeabsichtigt der Opposition Argumente, die unser Problem benutzte, um die Stadtregierung parteipolitisch anzugreifen.

1994, im Jahr der Präsidentschaftswahl, wurden die Fotos der Schuleinrichtung mit ihrem schlechtem Zustand, die von der Kommission für Erziehung und Bildung gemacht wurden, an die Wahlkommission des Kandidaten Fernando Henrique Cardoso von der Sozialdemokratischen Partei Brasiliens (PSDB) geschickt. Der Kandidat der Opposition war damals Luis Inácio Lula da Silva von der Arbeiterpartei (PT). Diese Fotos wurden von dem Kandidaten der PSDB im Wahlkampf benutzt. Er hatte die Missachtung der regierenden Arbeiterpartei von Porto Alegre, damals nationales „Schaufenster“ der Arbeiterpartei, hervorgehoben: die *Direkte Demokratie* galt inzwischen als nationale Referenz. Diese politische Situation wurde auch von vom Lokalfernsehen aufgegriffen, das sich in seiner tendenziösen Perspektive ebenfalls für eine Verbreitung der schlechten Schulbedingungen interessierte²¹⁴. **Cledson** erinnert sich an das Interview, das er dazu beitrug:

²¹³ Tarso Genro und Sonia Pilla.

²¹⁴ Als eine Antwort auf die Verwendung von Bildern der Schule im politischen Programm bei der Wahl zum Präsidenten der Republik im Jahr 1994 griff der Kandidat der PT für das Gouverneursamt des Bundesstaats Rio Grande do Sul bei den Wahlen 1998 in seiner Wahlwerbung zum Thema Erziehung und Bildung auf die Schule Aramy Silva zurück – nun wurde sie gezeigt als eine Schule, die von der Gemeinde von Cristal in der *Direkten Demokratie über den Haushalt* erobert wurde und sich für das Projekt der *Schule des Citoyen* engagiert (DVD1 - Anhang 9).

Es war eine schwierige Situation. Einmal gab ich ein Interview für Brand²¹⁵. Sie kamen, stellten Fragen und niemand wollte antworten, alle schämten sich. Unser Raum war aus Holz und das Dach hatte sich bereits weit herabgesenkt... Wir befanden uns in einem Risikogebiet, wir hatten ein Klassenzimmer mit abgesenktem Dach, das drohte, den Schülern auf den Kopf zu fallen, und die Wände sahen auch nicht besser aus. Der Boden hatte auch einige Löcher – man hätte darein treten können und der Fuß wäre abgesackt. Ich sagte, dass wir Angst hatten, in der Schule unter diesen Umständen zu lernen. Es hätte mir oder meinen Klassenkameraden oder sogar den Lehrern etwas passieren können. Ich bat darum, dass jemand unserer Schule half, damit sie verbessert wurde.



Abbildung 101 – Presseberichte über den mangelhaften Gebäudezustand

Wir selbst teilten das politische Programm der Parteienkoalition der Stadtverwaltung, hatten jedoch die Schulproblematik an die Oppositionspolitiker „verschenkt“, die sie als Wahlpropaganda benutzten; somit hatten wir auch die Arbeiterpartei geschädigt, wie man uns von Seiten der Regierungskoalition der Stadtverwaltung zu verstehen gab. Auf diese Weise lernten wir, dass der Bürger durch die Ausübung seiner Bürgerrechte fähig ist, *politische Tatsachen zu schaffen*. Indessen *sollten wir vorsichtig sein, wenn wir ein Faktum schaffen, denn es kann mehr zerstören, als wir uns vorstellen können*. Das Faktum erzeugt Bewegungen auf verschiedenen Ebenen mit unterschiedlichen Kräften, worauf wir selbst keinen Einfluss mehr haben. Es kann uns sowohl begünstigen als auch benachteiligen. Wir hatten vergessen, dass „die kulturellen Institutionen so konstruiert sind, dass sie die Überzeugungen des *common sense* über das menschliche Verhalten widerspiegeln“ (BRUNER 1997, S. 42). Wir hatten diesen Umstand missachtet und die Bedeutungen vernachlässigt, die menschlichen Handlungen zugeschrieben werden können. Sich dessen bewusst zu werden, ist eine unserer Erfahrungen.

Die Darstellung einer Situation, die von uns als unheilvoll betrachtet wurde, deren Lösung von der Mehrheit der *Direkten Demokratie* unterstützt wurde, kann einerseits für ein Problem sensibilisieren, andererseits aber auch Interessen

²¹⁵ Fernsehsender Bandeirantes.

fördern, die wir durch unsere Forderung nicht unterstützen wollten. Dies geschah in jenem Jahr, in dem wir uns übergangen fühlten und versuchten, in die demokratische Politik direkter Partizipation zu fliehen, um dem Klientelismus zu entgehen.

Dies war der Prozess, an den unsere politische Kultur uns gewöhnt hatte. Wir wollten dafür sorgen, dass der Stadtrat dem Projekt, das aus der Volksteilnahme hervorging, nicht zustimmte, hatten jedoch glücklicher Weise dabei keinen Erfolg. Daher kehrten wir im folgenden Jahr zur *Direkten Demokratie* zurück und stellten dieselben Forderungen. Nur dadurch, dass wir zum Raum der Partizipation zurückkehrten, erlangten wir das neue Schulgebäude und die Asphaltierung für die Straße. Wir lebten mit einer Regierung, die die Werte der Teilnahme, der Verantwortlichkeit und der Solidarität bejahte anstelle von traditionellen Vorgehensweisen, die geprägt waren vom klientelistischen Paternalismus, der Auslassung und dem Individualismus. Eine neue Beziehung wurde hergestellt zwischen Stadt und Bürger. In dieser neuen Beziehung lernt der Staat durch das Projekt der Entwicklung und Sicherung einer Demokratie, die sich selbst konkretisiert und ständig wandelt, dass er sich nicht organisieren kann ohne sich zu demokratisieren; und wir lernten, dass eine Forderung von vielen geteilt werden muss. Wir lernten, dass eine offene Geisteshaltung nötig ist, was Jerome Bruner (1997, S. 34) betrachtet

[...] als eine Bereitschaft, Wissen und Werte ausgehend von vielfältigen Perspektiven zu entwickeln, ohne die Verpflichtung für unsere eigenen Werte zu verlieren. Eine offene Geisteshaltung ist der Grundstein dessen, was wir demokratische Kultur nennen. Wir lernten auf schmerzhaft Weise, dass die demokratische Kultur weder eine göttliche Gabe ist noch stillschweigend als selbstverständlich angenommen werden kann.

6.2. Zweite Lektion: Die Erinnerungen der Schüler enthüllen Prinzipien pädagogischen Handelns

Das Wissen bringt uns voran.
Marcus Vinicius

In diesem Unterkapitel reflektiere ich über die Weise, wie wir unser Wissen entwickelten, wie wir die Prinzipien der Schule von Porto Alegre, in den vorigen Kapiteln beschrieben, immer mehr umsetzten, und wie wir uns gemeinschaftlich der Zukunft verpflichteten. Bei diesem Unterfangen gehe ich von der innovativen Idee von Bernd Fichtner aus *Die kulturhistorische Psychologie: Beiträge zur Erziehung und Bildung im dritten Jahrtausend (A psicologia histórico-cultural: contribuições para a educação no terceiro milênio, 1998)* aus: der Autor lädt uns dazu ein, uns den Lehrer unter Anwendung des vygotskijschen Konzepts der *Zone der nächsten Entwicklung* vorzustellen. Indem ich mich dieses Konzepts als kulturhistorischer Referenz der Schule Vygotskijs in der Perspektive Fichtners bediene, beabsichtige ich, diese Sichtweise zu erweitern und die Bedeutung der *Zone der nächsten Entwicklung* auf die Schulgemeinschaft auf der Suche nach dem *unerreichten Möglichen (inédito-viável)* zu übertragen, einem Konzept aus der Theorie Paulo Freires über die befreierische Schule. Durch die Vermittlung mit dem Konzept der *Alterität* bei Bakhtin sollen diese Konzepte auf die Erinnerungen der Schule bezogen werden, besonders auf die der jugendlichen Befragten der EMEF Aramy Silva.

Während einige Autoren eine Annäherung zwischen den Theorien Vygotskijs und Bakhtins herstellen (CARDOSO 2002; FREITAS, M. T. A. 2005; GARCEZ 1998; SOUZA 2003), verbindet Wanderley Geraldi (2005) diese Theoretiker in *Die Sprache bei Paulo Freire (A Linguagem em Paulo Freire)* mit Paulo Freire. Obwohl dieses Verhältnis noch wenig erforscht ist, vertritt Geraldi die Ansicht, „dass die Sprache, sowohl für Paulo Freire als auch für Vygotskij und Bakhtin, eine konstitutive Funktion der Subjekte innehat. Die drei Autoren teilen denselben Ausgangspunkt: den Dialog als Konstruktionsraum des Menschen“ (GERALDI 2005, S. 8).

Ich stelle erste Wechselbeziehungen her durch die Anwendung des vygotskijschen Konzepts der *Zone der nächsten Entwicklung* zum Verständnis der

Prozesse her, die der Lehrer durchläuft, wie bei Fichtner dargestellt, sowie der Funktion der Dialogie bei der Konstitution der Subjekte nach den drei Theoretikern Vygotskij, Bakhtin und Freire, die Geraldi zusammenstellt. Diese Theoretiker scheinen in Bezug auf folgende Punkte zu interagieren: (1) die Dialogie bei der Bildung des *ich* und des *anderen* (Alterität); (2) die Dialektik zwischen dem Individuellen und dem Sozialen; (3) das Verständnis des Menschen als unvollendetes Subjekt; und (4) die Verpflichtung für die Zukunft. Wanderley Geraldi bestätigt einige dieser Aspekte:

[...] die dialogischen Theorien scheinen eine Verpflichtung zu erfordern für die Zukunft, für das Vorläufige, für das sich ewig in der Entwicklung Befindliche. Jeder Endpunkt ist ebenfalls ein Ausgangspunkt bei dieser dauerhaften Umwandlung, denn es gibt immer etwas zu erreichen, etwas das nicht als fixe Essenz des Menschen am Anfang schon existiert, sondern das sich immer neu erschafft. Es ist diese Verpflichtung für die Zukunft, die

- den Psychologen dazu führt, das Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* zu prägen, das wichtiger ist als irgendein abgeschlossenes Entwicklungsstadium;
- den Philosophen dazu führt, in seiner Philosophie des ethischen Akts die Verantwortlichkeit jeder Handlung als einen Konstruktionsprozess von etwas zu verteidigen, das mit dem breiten Gegebenen operiert, um das noch nicht Erreichte zu erlangen;
- den Pädagogen dazu führt, die ständige Aufgabe der Veränderung hervorzuheben. (GERALDI 2005, S. 16)

Die Vergleichbarkeit dieser Theoretiker erlaubt mir, auf einführende und nicht auf anmaßende Weise, mich an den Konzepten der *Zone der nächsten Entwicklung* von Vygotskij, des *unerreichten Möglichen* von Paulo Freire und der *Alterität* von Bakhtin zu bedienen und die Lektion daraus zu ziehen, dass die Schule wie ein großer Klassenraum funktioniert, in dem wir alle, als **kollektive Subjekte**, Lernende in ständigem Wandel und einem ständigen Traum über die Zukunft sind.

Paulo Freire (1983a, S. 30) schreibt: „Eine Bildung ohne Hoffnung ist keine Bildung.“ Ohne Zweifel muss eine Schule, die hoffnungsvoll werden will, die Gefühle, das Verhalten und die Denkweise der Kinder und Jugendlichen verstehen, was ein Verständnis der Gesellschaft impliziert, in der sie leben. Anders ausgedrückt, es ist ein Verständnis unserer eigenen Welt notwendig, das aus über die engen Begrenzungen unseres Alltags hinausgeht, das uns dazu zwingt, über das, was wir als „gesunden Menschenverstand“ empfinden, hinauszugehen und ein Wissen zu entwickeln, das uns unsere gelebte Erfahrung erklärt und zusammenfasst.

In der Gegenwart erneuert die globalisierte kapitalistische Welt ihre Formen der Exklusion und der sozialen Ungleichheiten, ihre Politik und Wirtschaft

durch eine ungebremste Entwicklung neuer Technologien, wodurch die sozialen Funktionen des Wissen grundlegend verändert werden. Dies hat Auswirkungen auf den Alltag und das soziale Leben der Menschheit (FICHTNER 1998).

Und die Schule, als ein Hauptereignis des gesellschaftlichen Lebens unserer Kultur, wo wir die wichtigsten Jahre unseres Lebens verbringen – die Zeit, in der wir am fähigsten sind, zu lernen – kann die sozialen, wirtschaftlichen und politischen Probleme dieser sozialen Wende nicht lösen, „jedoch sollte sie eine Antwort darauf liefern, und zwar durch das, was sie ist und das, was sie tut“ (FICHTNER 1998, S. 2).

Die Geschichte der Schule Aramy Silva in ihrer Darstellung bis hierher repräsentiert die politisch-soziale Antwort, die wir gemeinschaftlich in der komplexen täglichen Praxis angesichts dieser Herausforderung entwickelten; es handelt sich um die Herausforderung der öffentlichen Schule im Kontext der globalisierten politisch-sozialen Realität.

Der Glaube daran, dass die Schule die Welt verändern könnte, verlor sich schon vor langer Zeit innerhalb der Entwicklung dieses neuen Handelns. Heute erscheint es uns offensichtlich, dass die Schule die Welt nicht verändern kann. Die Schule Aramy Silva konstruierte während der hier analysierte Zeitspanne lokale Antworten – in den Worten von Carlos Rodrigues Brandão (2000b, 455), der den Dichter Walt Whitman paraphrasiert: „Die Bildung verändert nicht die Welt. Die Bildung verändert die Menschen. Die Menschen verändern ihre Welt.“

Im Kern dieser Antwort stehen die Lehrer – in der Tat alle Erwachsenen des schulischen Kontexts –, als Verantwortliche, die den neuen Generationen die Welt zeigen (ARENDR 2003; CHARLOT 2000; DUFOUR 2008; FOURQUIN 1993; FREIRE 1983b, 1989; SNYDERS 2001), denn für die Kinder bedeutet aufwachsen, „sich den sozialen Reichtum anzueignen, am kulturellen Erbe teilzunehmen. Die Kinder wandeln sich nicht allein, sondern in Beziehung zu den menschlichen Ressourcen in ihrer Außenwelt“ (SNYDERS 2001, S. 333). Durch diese ethische, politische und pädagogische Verpflichtung der Lehrer/Erwachsenen für die Kinder und Jugendlichen werden die Lehrer zu einem ewig lernendem Wesen, und aus diesem Grund hält Bernd Fichtner (1998) eine Anwendung der vygotskijschen Kategorie der *Zone der nächsten Entwicklung* für angemessen, um Perspektiven auf die Lehreraktivität herzustellen. Für Fichtner sind es nicht die didaktischen

Methoden, die für die guten Resultate in den Klassenzimmern, in der Schule verantwortlich sind. Zu den guten Resultaten kommt es durch die Person des Lehrers, durch dessen Geist, Authentizität und Glaubhaftigkeit.

[...] ein Lehrer ist durch seine Persönlichkeit ein lebendiges Modell; ein Modell, das das Wissen und seine persönliche Haltung gegenüber dem Wissen vereint. Die Rolle des Lehrers in unserer Gesellschaft drückt das Bedürfnis aus, das die Vernunft verlangt, eine menschliche Verkörperung, wie der Philosoph Kant verdeutlicht: „Der Lehrer repräsentiert in gewissem Sinne den exemplarischen *Intellektuellen* innerhalb der Gesellschaft“. Seine Schüler werden von ihm motiviert und intensiv betreut, wenn alles, was er lehrt und wofür er steht, seine Sorge, sein Problem ist; dies bedeutet: wenn er einfach authentisch in seiner Praxis ist. (FICHTNER 1998, S. 7-8)

Aus den Erinnerungen der interviewten Jugendlichen gehen unzählige beispielhafte Bezüge auf die Verpflichtung der Lehrer der Schule Aramy Silva gegenüber ihren Schülern hervor. **Juliana** erinnert sich sehr gut daran, dass die Lehrer

nie wie Roboter in die Schule kamen, die Inhalte an die Tafel schrieben und wieder gingen, denn sie sind nicht in der Schule, um die Schüler durchfallen zu lassen; sie sind dort, um zu unterrichten. In der Schule Aramy erklärt die Lehrerin eine Sache einmal, zweimal, dreimal, viermal – so oft wie nötig. Die Schüler haben keine Angst zu fragen oder zu sagen, dass sie etwas nicht verstanden haben oder ihre Klassenkameraden um Rat zu fragen. Wir hatten diese Freiheit.

Die Freiheit, zu denken kann keine Verweigerung des Beispiels, des Modells sein, wie Georges Snyders (2001) erläutert. Somit stellt der Lehrer eine Position dar und regt die Schüler gleichzeitig dazu an, „immer mehr Fragen zu stellen“ (Lenin nach SNYDERS 2001, S. 318). Etwas muss dem Schüler präsentiert werden, damit es zu Kritik und Kreativität kommen kann. Wenn nichts präsentiert wird, kommt es auch zu keinem Fortschritt (ARENDR 2003; DUFOUR 2008). „Die Erfindung wird ausgehend von dem entdeckt, was die anderen bereits herausgefunden haben“ (SNYDERS 2001, S. 349).

Es besteht kein Widerspruch zwischen der Tatsache, eine Meinung zu vertreten und den Schüler dazu zu veranlassen, selbst eine Meinung zu bilden. Dies ist zu wenig gesagt: die Grundbedingung dafür, dass er wirkliche Fragen stellen kann, die Sinn machen, die ihm erlauben, Fortschritte zu machen und letztlich sich eigenständig zu entwickeln, ist dass das Modell ihm hilft, ihn unterstützt, lenkt und ihm neue Perspektiven eröffnet. (SNYDERS 2001, S. 348)

Somit besteht für Bernd Fichtner die Rolle des Lehrers darin,

[...] das Wissen als einen Entdeckungsprozess darzustellen, die Neugier der Schüler durch diesen Prozess zu wecken, zu zeigen, dass das Wissen ebenfalls aus einem Prozess der Neugier und Entdeckung entstand, und somit in den Schülern das Bewusstsein für die menschliche Fähigkeit zu wecken, Wissen zu produzieren, um die Realität zu verändern, um ein Bewusstsein des Menschen als Teil der Geschichte der Produktion von Wissen und der Veränderung der Realität zu entwickeln. Für das Neue zu öffnen, die Möglichkeit für neue Ereignisse

schaffen – und sich nicht in der ewigen Wiederholung des bereits Bekannten zu verschließen. (FICHTNER 1999, S. 8)

Heute, so Bernd Fichtner weiter, finden Kinder und Jugendlichen nur in der Persönlichkeit des Lehrers die Vereinigung aus Wissen und persönlicher Haltung vor. „Der Lehrer repräsentiert durch seine Person wortwörtlich eine Anwendung des Wissens und die Schüler können durch ihn erfahren und lernen, dass die Anwendung des Wissens immer eine ethische Frage darstellt“ (FICHTNER 1998, S. 10). Daher ist der Lehrer unentbehrlich. Er kann nicht durch neue Technologien ersetzt werden.

Als unvollendetes Subjekt befindet sich der Lehrer ebenfalls in einem unleugbaren Lernprozess. Anders als die Kinder, deren Lernen in direkter Beziehung mit ihrem Entwicklungsprozess steht (wie das Erlernen von Lesen und Schreiben) profitiert das Lernen des Erwachsenen von einer bereits herausgebildeten, vollständigen Entwicklung; gerade deshalb trägt dieses Lernen auch sehr wenig zu seiner allgemeinen Entwicklung bei. Anstelle der Beispiele Vygotskijs – Schreibmaschine schreiben oder Fahrrad fahren – würden wir heute die Nutzung des Computers oder Auto fahren nennen: „dies verändert nichts an den psychointellektuellen Eigenschaften des Menschen“ (VIGOTSKII 1988, S. 116).

Unterdessen findet der Lehrer, der immer mit neuen Fragen konfrontiert und dazu herausgefordert ist, sein eigenes Wissen zu überwinden, im *anderen*, seiner Alterität, den vermittelnden Dialog zum Lernen. In der Perspektive Bachtins „verfügt der *andere* über die Möglichkeit, mich herauszufordern, da er sich an einem privilegierten Ort befindet, an diesem äußeren Ort, von dem aus er Dinge an mir erkennt, die ich selbst nicht erblicken kann“ (CHALUH 2008, S. 192).

Die Lehrer lernen, ihre Arbeit gemeinschaftlich auszuüben: mit den Kollegen bei Sitzungen, in denen sie das pädagogische Handeln planen, im Lehrerzimmer, mit den Schülern im Klassenzimmer, mit der gesamten Bildungsgemeinschaft des Sekretariats für Erziehung und Bildung bei den Momenten der Fortbildung, bei Versammlungen, bei Seminaren – mit den Rednern dieser Versammlungen, mit den Eltern des Schulrats, die Briefe schreiben und zur Schule kommen; mit den Angestellten, mit denen sie bei Sitzungen diskutieren; bei pädagogischen Projekten mit den Kindern, in den Fluren der Schule, im Speisesaal, durch den intellektuellen Dialog, den er durch die Lektüre wissenschaftlicher Texte

herstellt – letztlich mit der gesamten Stadt und der Welt, die er innerhalb und außerhalb der Schule erlebt. Genauer gesagt: den schulischen Prozess.

Bei den Diskussionen mit Kollegen entwickeln die Lehrer ihr Potential zur Teilnahme, Zusammenarbeit, zu gegenseitigem Respekt und Kritik. Während die Lehrer eine Frage, einen Text oder eine pädagogische Praxis analysiert – eine grundlegende Übung der gemeinschaftlichen Arbeit –, werden sie sicherer, was die Entwicklung ebendieser Fähigkeiten in ihren Schülern angeht. (CENPEC 1994c, S. 3)

Ein sicherer Lehrer ist ein solcher, der zeigt, dass er gerne unterrichtet, wie **Mônica** schildert. Wenn er unterrichtet, „schauen die Schüler hin, der Lehrer will dafür sorgen, dass die Schüler den Unterrichtsinhalt verstehen“. Er demonstriert, dass sein Wissensgebiet, das Wissen, das in der Universität erworben wird, für ihn wundervoll ist. Er liebt es und will, dass die anderen es auch lieben. Nicht damit sie auch Lehrer werden wie er, sondern damit jenes Wissen den Schülern etwas nützt und ihnen mehr Möglichkeiten gibt, ihre Realität und das Leben besser zu verstehen.

Daher sind die Erinnerungen an die Lehrer der Schule Aramy Silva durchdrungen von wichtigen Merkmalen einer emanzipatorischen Schule. Im Folgenden fasse ich die Prinzipien zusammen, die durch ihre Präsenz bei der kollektiven Konstruktion der Schule Teil des Gedächtnisses der Schüler wurden:

1. Glaube an die Schüler

Mônica hält in ihren Aussagen fest, dass es immer ein Vertrauen und einen Glauben an das Potential der Schüler gab. „Ich werde dir eine Aufgabe geben, die du machen sollst, weil ich weiß, dass du es kannst“ (**Mônica**). Für diese Lehrer verfügen alle Schüler über die Fähigkeit, an der Universität zu studieren. Zur damaligen Zeit fanden eine große Debatte und eine Mobilisierung der Gesellschaft zur Schaffung der Bundesstaatlichen Universität von Rio Grande do Sul (UERGS)²¹⁶ statt. Die neue Universität sollte Studenten mit niedrigem Vermögen oder Einkommen neue Möglichkeiten und Kurse anbieten und verfügt über Bereiche in Regionen des Bundesstaats, in denen es wenig Möglichkeiten zur universitären Bildung gibt. Der Lehrer Carlos Machado, der die Debatte um die Schaffung dieser Universität ins Klassenzimmer brachte, verdeutlichte, „dass wir für unseren Raum innerhalb der Gesellschaft kämpfen mussten“ (**Mônica**).

²¹⁶ Die Legislative Versammlung des Bundesstaats Rio Grande do Sul billigte das Gesetz n° 11.646 vom 10. Juli 2001, das der Gouverneur Olívio Dutra bestätigte. Es schuf die Bundesstaatliche Universität von Rio Grande do Sul (UERGS)

2. Anerkennung der eigenen Fehlbarkeit

Bei **Julianas** Erinnerungen an Fragen der Leistungsbeurteilung, erwähnt sie das öffentliche Eingeständnis einer Lehrerin vor den Schülern als eine „lobenswerte Haltung“, dass etwas falsch war an der Art und Weise, wie sie ein bestimmtes Thema unterrichtet hatte, was zu ungenügenden Resultaten für fast die gesamte Klasse bei einer der Aufgaben der Leistungsbeurteilung geführt hatte; **Juliana** ist der Auffassung, dass eine solche Haltung den wahren Lehrer erkennen lässt:

Ich vergessene nie das eine Mal, als die gesamte Klasse Noten zwischen ausreichend und ungenügend erhielt. Die Lehrer kam entsetzt in die Klasse und sagte, dass etwas falsch gelaufen war und dass sie dachte, sie sei daran Schuld, dass sie das Thema nicht richtig unterrichtet hätte. Sie sagte: „Entschuldigt mich, aber niemand hat sich gemeldet, um mich zu fragen und zu sagen, dass er es nicht verstanden hatte. Also machen wir Folgendes: Ich unterrichte euch noch einmal für weitere ein oder zwei Wochen in diesem Thema und dann schreiben wir eine neue Prüfung und machen diese ungültig. Vergessen wir diese hier.“ Wenn ich mich recht entsinne, war es Mathematik. Da ich nie gut in Mathematik war, erhielt ich ein I [ungenügend], später erhielt ich sogar ein B [gut]. [...] Ganz ehrlich, ich denke diese Lehrerin verdiente eine besondere Anerkennung. Ich habe in der Oberstufe und auch an der Uni nie einen Lehrer gesehen, der eine solche Haltung hatte. Die anderen Lehrer der Aramy setzten sich ebenso für uns ein, dies war jedoch das erste Mal, das so etwas geschah, und deshalb war es auch so besonders. Die ganze Situation war ehrenwert. (**Juliana**)

3. Respekt für Vielfalt und Einzigartigkeit

Douglas Fernando erinnert sich: „Immer wenn ich zu einer Lehrerin gesagt habe: 'Ich würde gern bei diesem Thema schneller arbeiten,' hat nie jemand gesagt: 'Oh! Du wirst nicht vorarbeiten, denn deine Klassenkameraden sind noch nicht so weit.'“ Laut diesem Schüler wurde ihm und auch den anderen Schülern nie die Möglichkeit verwehrt, als lernende Subjekte nach mehr zu suchen. Sie wurden in ihren verschiedenen Lernrhythmen respektiert, *jeder in seinem ganz eigenen Tempo*.

Die Erinnerung von **Douglas Fernando** vermittelt die Vorstellung, dass „der Klassenraum ein pluralistischer Raum ist, konstituiert von Subjekten mit ihren verschiedenen eigenen Prozessen, Kulturen, Kenntnissen, Unkenntnissen, Möglichkeiten und Unfähigkeiten“ (ESTEBAN 2000, S. 8). Die Vielfalt und die Einzigartigkeit gehören zu den reichsten Schätzen dieses pädagogischen Raums.

Wenn die Schule die Vielfalt und die Besonderheiten berücksichtigt, erkennt sie an, dass alle unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder kulturellen Eigenschaften lernen, indem sie einfach die Gelegenheit zum Studium und zur

Erforschung von anderen Wissensbereichen ermöglicht, für die die Schüler sich interessieren. Wenn ein Lehrer diesen Unterschieden Raum gibt, besonders innerhalb der Klasse, eröffnet er eine Quelle der Innovation durch die Annäherung an verschiedene Sichtweisen der Welt und der Kulturen. Es geht nicht darum, das andere und Einzigartige zu erlauben, um die „Harmonie“ der Gruppe aufrecht zu erhalten, sondern darum, zu realisiert, dass andere Kulturen „Reichtümer und Ressourcen besitzen, die so wertvoll für uns sein können wie unsere Reichtümer und Ressourcen für sie; wir sollten sie so sehr ausschöpfen, wie wir es ihnen auch gestatten würden, zu unserer Kultur Zugang zu erhalten“ (KRESS 2003, S. 122).

4. Offenheit für Dialog

Freiheit ist die Parole – *Freiheit! Ja, wir haben gesagt, was wir gedacht haben, ob wir etwas tun wollten oder nicht. Rechnen mit Klammern... war das schlimm, niemand mochte das, aber wir hatten immer die Freiheit, zu fragen.* (Fabiane) Manchmal sagten die Schüler:

Ah! Sie geben uns immer dieselbe Übung, aber vielleicht wollen wir es ganz anders machen, wer weiß? Es gab immer viel Dialog. Die Lehrer der Aramy, die meine Lehrer waren, waren immer sehr gut, nicht nur zu mir, sondern zur ganzen Klasse, zur Schule allgemein. Wenn ein Lehrer auf dem Hof vorbeiging [als wir zur Schule kamen, als wir wieder gingen und während der Pausen] hielten wir immer an, um uns zu unterhalten, sogar Sachen über den Unterricht. Und sie hielten immer ran, hörten uns immer zu. *Ah! Das hast du nicht verstanden! Komm in der Pause in die Bibliothek, dann erkläre ich es dir nochmal.* (Fabiane)

Diesen Erinnerungen zufolge hören und respektieren die Lehrer die Meinungen der Schüler und drücken sich nicht davor, ihre gesamte Zeit in der Schule dazu zu nutzen, um sich den Schülern zu widmen. Während ihrer kurzen Pausenzeit weigern sie sich nicht, Fragen zu beantworten und sich zu unterhalten. Wie **Rodrigo** bereits sagte: „Hier in der Schule Aramy Silva haben die Schüler immer Recht.“ In anderen Worten, die Schüler sind der Grund für die Existenz der Schule. **Cledson** bemerkt hierzu:

[...] die Schule muss die Gelegenheit dafür bereithalten, dass die Schüler sich ausdrücken können, damit die Lehrer wissen, was die Schüler wollen. Damit sie eine Idee haben, womit sie arbeiten können. Denn die Schule funktioniert wegen der Schüler und die Schüler funktionieren wegen der Schule und den Lehrern, nicht wahr? Also hilft einer dem anderen. Es muss sich nur verbessern.

5. Interaktion im Glauben an die Lernfähigkeit aller mit allen

In der Schule und in den Klassenräumen solidarisieren sich alle – Schüler und Lehrer – im Lernprozess. **Marcus Vinícius** bemerkt, dass, wenn ein Schuler bei der Leistungsbeurteilung nicht erfolgreich ist, er sich weniger für den Unterricht und für die Schule interessiert. Unterdessen „hat er gemeinsam mit der Gruppe und einer Lehrerin, die alles erklärt, immer mehr Interesse daran, den Unterricht zu verstehen und zu lernen“. **Juliana** ergänzt:

Im Grund genommen war es das, Forschungsarbeiten, Arbeiten gemeinsam mit den Klassenkameraden. Wenn jemand etwas nicht verstand, versuchten die anderen zu helfen. In der Gruppe gelang es uns, den Sachverhalt zu klären und dann verstand diejenige Person ihn auch. Manchmal fehlte nur ein kleines Stück zu diesem Verständnis und der Lehrer hatte seine Ressourcen bereits verbraucht [ein weiteres Zeugnis der Fehlbarkeit der Lehrer] und ein anderer hatte es verstanden; dann setzte sich der, der es nicht verstanden hatte, zu dem anderen hin und verstand es... ihm ging sozusagen ein Licht auf!

Die Verpflichtung für das Lernen der Kinder und Jugendlichen der Schule Army Silva konstituierte sich als eine Verpflichtung aller. **Fabricsio** Erinnerung reicht noch in die Zeit zurück, bevor die Schule sich innerhalb des Projekts der *Schule des Citoyen* engagierte. Als Jugendlicher mit vielen Konflikten widmete man ihm immer viel Aufmerksamkeit und Sorge. Ständig fehlte er in der Schule. Zu Beginn der 5. Klasse wechselte er in eine Klasse, die das pädagogische Team und die Lehrer für ihn als geeigneter erachteten. Als Schüler, der „zu Beginn ungern lernte“, erinnert er sich daran, dass die Klassen besser organisiert waren und dass

[...] jene Klassen, die am chaotischsten waren, getrennt wurden. Zu Beginn lernte ich ungern, aber später, als ich in diese neue Klasse kam, lernte ich es, gerne in die Schule zu gehen und ich wiederholte nie wieder ein Jahr. Ich kam in der 5. Klasse zu ihnen und machte die sechste, siebte und achte Klasse. Vier Jahre. Ich erhielt meinen Abschluss mit den anderen nach der achten Klasse. Es gab nicht mehr soviel Verwirrung. Meine Güte, eine 10 [sehr gut im brasilianischen Notensystem]! Alle arbeiten zusammen, alle waren vereint. Es war sogar eine schwierige Zeit für mich. Ich musste am Magen operiert werden. Als ich zurückkam, musste ich viel nachholen, um das zweite Halbjahr zu schaffen, das war noch zu der Zeit vor den Bildungszyklen. Da kamen meine Klassenkameraden und halfen mir bei allem. (**Fabricsio**)

Die Schüler sind nicht passiv; sie stellen Fragen und machen Vorschläge. Die Eltern arbeiten mit der Schule zusammen, während sie sie gleichzeitig ebenfalls hinterfragen. Die Gemeinde der Umgebung zeigt ihre Präsenz, bietet Hilfe an und mischt sich ein. Die Angestellten nehmen eine Rolle als Pädagogen an und machen aus ihren Kontakten mit den Schülern einen weiteren Moment des Lernens für die

Schule. Und schließlich sind da die Lehrer, jene Persönlichkeiten, die in diesen Interviews beschrieben werden. Sie diskutieren, treten Konflikten gegenüber, studieren, beraten sich gegenseitig über ihr pädagogisches Handeln und sorgen sich um das Lernen der Kinder und Jugendlichen. Die pädagogische Debatte „bringt neue Ideen und Informationen, Zweifel und Unstimmigkeiten, die zum Nachdenken zwingen, und helfen somit, das Denken zu organisieren, zu bestätigen oder Haltungen zu ändern“ (CENPEC 1994c, S. 4). Dieser Prozess, der ebenfalls ein Lernprozess der Lehrer ist, macht das Arbeitsverhältnis jedes einzelnen mit der Arbeit aller deutlich und hilft der Gruppe, pädagogische Praktiken auszuwählen, die für das Projekt der Schule, die sie befürworten, angemessener sind.

6. Herausforderungen durch die Realität der Schüler annehmen

Was nützt es, wenn ein Lehrer mit einem spricht und dann kommt man nach Hause: man hat gerade einmal ein Haus zum Wohnen, muss sich um die Geschwister kümmern, muss arbeiten, man muss, was weiß ich... Die Eltern streiten sich und man arbeitet den ganzen Tag. Ich finde, das nimmt einem manchmal den Glauben, und auch ein bisschen die Hoffnung. (**Mônica**)

Mônica erkennt die vielen Anregungen der Lehrer an: alle sind in der Lage zu lernen, weitere Gelegenheiten zur Fortsetzung des Studiums nach der Schule zu finden. Jedoch weiß sie selbst, dass die Realität für einige Schüler sehr hart ist und es deshalb schwer sein kann, daran zu glauben, „durch die Tatsache, dass sie die Schule verließen und dort eine andere Realität auf sie wartete. Sie wussten, dass das Leben dort hart war.“ (**Mônica**)

Es ist gar nicht notwendig, **Mônicas** Worte im Detail zu interpretieren – sie sagt im Prinzip dasselbe wie Pistrak (1981, S. 42): „Die Kinder bereiten sich nicht darauf vor, Mitglieder der Gesellschaft zu werden, denn sie sind es bereits: sie haben ihre eigenen Probleme, Interessen, Ziele, Ideen, stehen bereits in Verbindung mit dem Leben der Erwachsenen und der Gesamtheit der Gesellschaft.“

Auf ihre Weise, fasst sie scharfsichtige Weise eine der größten Herausforderungen der Schule zusammen: inmitten dieser verworrenen Welt, voller Ungleichheit, Unterdrückung und Ungerechtigkeiten ist es notwendig, die Hoffnung zu bewahren. Ich würde hier hinzufügen: durch das Wissen. Ein Wissen, das **Mônica** und ihre Klassenkameraden²¹⁷ hilft, diese Realität zu verstehen, die die Individuen

²¹⁷ Die Arbeiten der hier erwähnten Schüler wurden in Kapitel IV beschrieben.

erdrückt und ihnen ihre Träume nimmt; das Pablo hilft, die Beziehung in der Gesellschaft zwischen der Arbeitslosigkeit, die zur Ausgrenzung führt, und den Vorurteilen gegenüber den Bewohnern des Viertels an der Peripherie zu verstehen; das dem Mädchen von 6 Jahren dabei hilft, ihren Traum zu „interpretieren“, in dem sie ihren Vater sieht, der die Rechnungen bezahlt; das Tatiane dazu anregt, sich aus den Bindungen der Geschlechterverhältnisse unserer Gesellschaft zu lösen. Durch diese Enthüllungen der Schüler, die einige der Facetten der unterdrückterischen Realität zeigen, werden die Lehrer dazu herausgefordert, eine kritische und bewusste Sichtweise der Gesellschaft zu entwickeln und ihre pädagogische Kompetenz durch konsistentere Praktiken zu erweitern, die auf der Beziehung der Schule mit der Gemeinde der Umgebung, der Stadt und der Welt gründen. Während sie mit der Realität der Schüler lernen (viele Ketten der Realität der Schüler sind unsere eigenen Ketten), versuchen sie zur Entwicklung von Wissen für deren Überwindung beizutragen.

Die gemeinschaftliche Konstruktion des Neuen ist Ergebnis der Verpflichtung für die Zukunft

Im Laufe der Zeit entwickelte sich der Alltag der Schule Aramy Silva zu einem Zusammenleben, das von einem Dialog aller Schulangehörigen geprägt war. Aus dem schulischen Kontext wurde somit eine Bühne des Lernens, die eine provokative Möglichkeit dessen enthält, *was noch kommen wird*. Die Subjekte trafen aufeinander, tauschten Ideen aus, tauschten Anregungen aus, suchten nach Erklärungen und nach Verständnis, lernten und lehrten und überwandern allmählich die Situation, in der sie sich befanden; eine neue Raum von Möglichkeiten entstand.

In einem dialektischen Prozess, bei dem verschiedene Kenntnisse sich gegenüberstehen, erzeugt die Interaktion der Subjekte bei gemeinschaftlichen Erfahrungen neue Lernstufen in den Individuen. Dies ist ein Prozess, der nicht nur bei den Kindern erfolgt (VIGOTSKII 1988). Des Lernen findet nicht nur im Klassenraum in Form der Interaktion zwischen Schüler/Lehrer statt, sondern auch zwischen Schülern, zwischen Lehrern, in den interaktiven Beziehungen der gesamten Schulgemeinde. Alle Interaktionsräume der Schule sind gleichzeitig Lernräume.

In diesem Sinne weisen die Lehrer der Schule Aramy Silva auf die Bedeutung der pädagogischen Treffen für ihre Ausbildung und für ihr Lernen hin, wenn sie bei der Erarbeitung einer gemeinschaftlichen Planung verschiedenen Sichtweisen gegenüberstehen (TITO 1994). Die oben zitierten Erinnerungen der Schüler offenbaren die wesentliche Bedeutung der Subjekte durch den Dialog zwischen Schülern und Lehrern. Während **Marcus Vinícius** über seine Arbeit im Klassenzimmer reflektiert, bestätigt er den interaktiven Prozess der Wissensk Konstruktion zwischen den Schülern:

Bei der Gruppenarbeit gibt es eine Verbindung zu den anderen Schülern: das Wissen. Der andere muss nicht alles wissen, was man selbst weiß und man muss selbst auch nicht alles wissen, was er weiß. Es muss also eher so sein: das Wissen wird übertragen, von einem zum anderen. Dadurch kommt es zu einem Verständnis, weil niemand auf die gleiche Weise denkt. Wenn ich eine wissenschaftliche Frage auf eine gewisse Weise sehe: *Ja, genau so ist es!* Dann ist das nicht dasselbe, das er sieht. *Aha, aber ich sehe das eher so.* Und aus der Gesamtheit der Ansichten kommt man dann zu einer Schlussfolgerung. (**Marcus Vinícius**)

Unter allen anderen Schulräumen sind dies die Räume, in denen

[...] wir uns in den dialogischen Beziehungen, die wir mit der Alterität eingehen, zu dem machen, was wir sind. Ohne den anderen gibt es keine Vielfalt der Stimmen. Ohne den anderen gibt es keine Echos. Das Subjekt und der Andere. Dies sind dialogische Beziehungen, die nicht aus der Leere heraus entstehen: es sind soziohistorische Beziehungen, beladen durch die Bedingungen ihrer Ausübung, wobei die Gesprächspartner durch den Charakter dieser Begegnungen konditioniert sind, die, trotz ihrer Begrenzungen, Orte und Zeiten zur Konstruktion neuer Bedingungen darstellen. Gleichzeitige Subjektivierung und Neuschaffung, da der Dialog über das Konstante und Unkonstante der Beziehung mit der Alterität erfolgt. (GERALDI 2005, S. 17)

Da meine Worte ständig zu Begegnungen und Wiederbegegnungen mit dem *anderen* und uns selbst getragen werden, „können diese Worte nur meine Worte sein, weil sie auch den anderen gehören [durch den Dialog, der] hergestellt wird mit all diesen *anderen*, die selbst in ihrer Abwesenheit immer noch präsent bleiben“ (CHALUH 2008, S. 3): wir sind **kollektive Subjekte**.

Hierdurch würde ich gerne die Anwendung des Konzepts der *Zone der nächsten Entwicklung* von Vygotskij erweitern, das von seinem Erschaffer für das Verständnis des Lehr- und Lernprozesses erdacht wurde, besonders im Kontext der Interaktion im Klassenraum. Bernd Fichtner (1998) hat dieses Konzept für die Analyse des Lehrers als „Modell-Intellektuellen“ bereits erweitert, der den Schüler zur Überwindung anregt; der in der Tat die ganze Schule dazu anregt, dass sie als **kollektives Subjekt** in den Räumen des dialogischen Denkens, die von der

Beziehung mit der Alterität (GERALDI 2005), in Räumen der provokativen Möglichkeit dessen, *das noch vor uns liegt*, die daher der Zukunft verpflichtet sind, lernt, **mehr zu sein**.

Bei Vygotskij ist das Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung*²¹⁸ eng mit dem Konzept der Vermittlung assoziiert, „durch das die Prozesse des Lernens und der Lehre in Verbindung treten“ (GERALDI 2006b, S. 198). Durch die Vermittlung desjenigen, der etwas bereits weiß, erfolgt der Übergang von einer *Zone der nächsten Entwicklung* zur anderen über den Erwerb neuer Kompetenzen, die neue Nachforschungen produzieren und sukzessive zu neuer Vermittlung und zur Überwindung der Entwicklungsstufen führen. Um jedoch das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung auch auf kollektive Subjekte zu übertragen – ob Schule, Stadt oder die Menschen im Allgemeinen –, muss man herausfinden, wer die Vermittlerrolle spielt. Im Konzept der *Alterität* bei Bakhtin, also im Zusammenspiel mit anderen Kollektiven, deren Kultur uns lehrt, was wir wollen und was wir vermeiden wollen, finde ich diese Möglichkeit.

Das bakhtinische Denken basiert auf zwei Grundprinzipien: der *Alterität*, die eine Begegnung mit dem Anderen impliziert, „wobei von dem Anderen als existent und durch das „ich“ als Anderer, als nicht-ich wahrgenommen, sowie von der Dialogie, durch die die wesentliche Beziehung zwischen dem Ich und dem Anderen näher bestimmt wird, ausgegangen wird“ (GERALDI 2002, S. 3).

In der Begegnung mit dem *anderen* begegne ich mir selbst. [...] Es ist diese Begegnung, die es mir ermöglicht, mich selbst zu erblicken, mich zu ergänzen, zur Exotopie [Vervielfältigung von Sichtweisen ausgehend von einem externen Ort], auf die uns Bakhtin verweist. Bei dieser Begegnung trete ich, wenn ich zu mir selbst zurückkomme, in einen Dialekt mit mir selbst und mit allen *anderen*, die in mir sind. (CHALUH 2008, S. 3 und 44)

Die Prozesse der Entfernung und Annäherung, der Begegnung und der Trennung von der Alterität, sind prägend für unsere Sicht, für unsere Darstellung unserer selbst. Aus diesen Begegnungen entsteht unser Wort. Aus den Diskursen, an denen wir teilnehmen, entwickelt sich die Sprache, die in einem Prozess, bei dem das *Interindividuelle* zum *Intraindividuellen*, zu einer inneren Sprache wird. Bei diesem Prozess der Verinnerlichung

²¹⁸ Vygotskys Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* wurde in Kapitel IV erläutert, unter dem Punkt *Die Konstruktion des Wissens*.

[...] reproduzieren und wiederholen die einzelnen Individuen nicht nur das, was von der Gesellschaft in ihrer Geschichte bereits entwickelt und formuliert wurde, sondern wandeln diese „Antworten“ auch um, in ihrem individuellen Entwicklungsprozess. Dies bedeutet, dass die Kultur als Ergebnis, als Geschichte, als Modell der sozialen Beziehungen zu einem Mittel oder Instrument wird, um neue Fragen herauszubilden, die zu anderen Ergebnissen und anderen Modellen in einer Geschichte führen, die ununterbrochen ist. (GERALDI 2006a, S. 39)

Somit entwickle *ich* mich in einer bakhtinischen Perspektive zum *ich* im Dialog mit dem *nicht-ich*, dem *anderen*, durch die Sichtweise, die der *andere* von mir hat, die ich jedoch nicht habe. „Der andere liefert uns das, was aus unserer eigenen Position nicht in seiner Vollkommenheit erkannt werden kann; es existiert etwas – ein Hintergrund, von dem wir uns abheben – das unserer Wahrnehmung entflieht, und das ein anderer uns geben kann“ (LIMA, M. E. 2003, S. 166). Es handelt sich hier um eine *Erweiterung unserer Sichtweise*. Wanderley Geraldi (2002, S. 4) schreibt über die Übertragung dieses bakhtinischen Konzepts auf die Lebenswelt:

Es gibt keinen Autor des Lebens, und wenn ich lebe, habe ich eine Zukunft – daher bin ich unvollendet. Das „ich“ beherrscht nicht die gesamte Vollendung seines Lebens. Daher ist die Lebenswelt eine ethische Welt, auch wenn das Leben auf ästhetische Weise gelebt werden kann. Stellen wir uns selbst in dieser Welt vor: wer uns sieht, sieht uns mit dem „Hintergrund“ der Landschaft, in der wir uns befinden. Die Sichtweise des anderen sieht uns als ein Ganzes mit einem Hintergrund, den wir nicht beherrschen. Er besitzt im Vergleich zu uns, eine *erweiterte Sicht*. Daher verfügt er auch über eine Erfahrung von mir, die ich selbst nicht habe, die ich jedoch meinerseits von ihm haben kann. Dieses „Ereignis“ zeigt und unsere Unvollständigkeit und stellt den anderen dar als den einzigen möglichen Ort einer für immer unmöglichen Vollständigkeit. Wir betrachten uns mit den Augen des anderen, aber kehren immer auf uns selbst und unsere Unvollkommenheit zurück, denn „alles, was uns als Vollendung im Bewusstsein des anderen erscheint, verliert, sobald es in unserem Bewusstsein angenommen wird, die Fähigkeit, unsere Vollendung zu bewirken“, denn die Erfahrung des anderen, selbst wenn es die Erfahrung des „ich“ ist, ist diesem ich unzugänglich.

Die Zugehörigkeit des *ich* zum *anderen*, die *Alterität* der bakhtinischen Welt, konkretisiert die Vermittlung des „Überschreitens“ der vygotskijschen *Zone der nächsten Entwicklung* in **kollektiven Subjekten**. Diese Annäherung zu meinem Sehen findet seinen Gegenpart in der Kategorie des **unerreichten Möglichen** bei Paulo Freire, das mit der Utopie in Verbindung steht und eine soziale Konkretisierung von Werten repräsentiert, die im Laufe der Zeit definiert werden, da sie die Zukunft als Möglichkeit umfasst.

Die Kategorie des **unerreichten Möglichen** taucht in den Werken *Pädagogik der Unterdrückten* (*Pedagogia do Oprimido*, 1960er Jahre) und *Pädagogik der Hoffnung* (*Pedagogia da Esperança*, 1980er Jahre) auf. Als eine der bedeutendsten Kategorien Freires begreift die die Geschichte als eine Möglichkeit,

als **möglichen Traum**, und umfasst daher den Glauben, dass die Realität in eine Opposition zur unausweichlichen Vision der Zukunft umgewandelt werden kann. Sie repräsentiert eine Eigenperspektive des kritischen Bewusstseins, die eine Überwindung der naiven Position des Begreifens der Welt impliziert, um zu einer kritischen Betrachtungsweise zu gelangen, bei der der Mensch eine epistemologische Position gegenüber der bekannten Realität einnimmt. „Die Bewusstseinsbildung kann nicht außerhalb der „Praxis“ entstehen, nicht ohne den Akt der Aktion-Reflexion. Diese dialektische Einheit bildet fortlaufend die Art der Existenz oder der Veränderung der Welt heraus, die die Menschen charakterisiert“ (FREIRE 1980, S. 26).

Frauen und Männer (Kinder und Jugendliche inbegriffen) stehen jeden Tag in ihrem sozialen und privaten Leben Hindernissen gegenüber, die sie überwinden müssen, was Freire als *Grenzsituationen* beschreibt. Ob sie sich der sozialen Bedingungen ihrer Freiheit bewusst sind oder nicht – diese Männer und Frauen nehmen verschiedene Haltungen vor diesen Grenzsituationen ein: „entweder nehmen sie sie als ein Hindernis wahr, das sie nicht überschreiten können, oder als etwas, das sie *nicht überschreiten wollen*, oder als etwas, von dessen Existenz sie wissen, und das zerstört werden muss – und in dem Falle bemühen sie sich auch um es zu überwinden“ (FREIRE, A. M. 1992, S. 205 – Hervorhebungen der Autorin).

„Wenn die Realität unterdrückerisch wird, verwickelt sie sich sowohl in die Existenz derer, die unterdrücken als auch derer, die unterdrückt werden“ (FREIRE 1983a, S. 39). Erstere sind daran interessiert, dass letztere sich „ohnmächtig angesichts der unterdrückerischen Realität fühlen, wie vor einer Grenzsituation, die zu verändern ihnen unmöglich erscheint“ (FREIRE 1983a, S. 41).

Manche Menschen betrachten die Hindernisse als unüberwindbar, da sie historisch bedingt sind; sie passen sich ihnen lediglich an, da es nichts anderes zu tun gibt. Im Gegensatz zu diesen Menschen gibt es auch solche, die sich herausgefordert fühlen, die Grenzsituationen der Gesellschaft, in der sie leben, zu überwinden, denn sie nehmen diese Gesellschaft kritisch wahr, als eine Frage, die einer Antwort bedarf; Menschen, die ihre menschliche Aufgabe annehmen, auf Konflikte zu reagieren, den ontologischen Impetus, Risiken einzugehen und etwas Neues zu erschaffen nicht verneinen (FREIRE 1983a). Erick Fromm (1974, S. 131) erinnert an diese Haltung: „die schlechteste Antwort ist besser als gar keine Antwort“.

Die bakhtinische Perspektive enthält ebenfalls ein ständiges Bedürfnis der Antwort auf das Leben:

[...] in der Lebenswelt „berechnen“ wir jeden Moment basierend auf dem Gedächtnis der erwünschten Zukunft die Handlungsmöglichkeiten in der Gegenwart. [...] Es geht darum sich vorzustellen, dass in jedem Moment, bei jedem Ereignis, die Zukunft neu erdacht wird, neu gestaltet wird. An diesem entterritorialisierten, ständig wandelbaren Ort begibt sich das Individuum an die Aufgabe, die gelebte Gegenwart zu analysieren und, an den Grenzen seiner Bedingungen und der verfügbaren, konstruierten und modifizierten, zurückgelassenen oder neu geschaffenen Instrumente, eine der Handlungsmöglichkeiten auszuwählen. Wir werden vom *Gedächtnis der Zukunft* gesteuert, das uns die Auswahlkriterien einer Handlung am Horizont der möglichen Handlungen aufzeigt. Und in diesem Entstehen, diesem Ziel, das erreicht werden soll, sind wir nie vollkommen, vollendet und unabänderbar. (GERALDI 2006b, S. 188)

Bei Paulo Freire erfolgt die Antwort durch die Entwicklung der Fähigkeit zur Kritik. Dieser Prozess bildet sich aus der Dialektik der *Enthüllung* der Grenzsituationen, in denen die Schnittstellen der globalen diskriminierenden Logik sich verbinden, sowie in der *Ankündigung* einer Situation des *unerreichbaren Möglichen* durch die Bewusstmachung, die uns dazu einlädt, eine utopische Position gegenüber der Welt einzunehmen, „die Rolle von Subjekten anzunehmen, die die Welt immer wieder verändern“ (FREIRE 1980, S. 26). In dieser Rolle kämpfen wir für unsere Träume und für die sozialen Bedingungen, die notwendig sind, um sie zu realisieren, eine Antwort zu riskieren.

Ohne Utopie geben wir uns mit der Mittelmäßigkeit der alltäglichen Dominierung zufrieden und beugen uns vor den herrschenden Ungleichheiten. Es handelt sich also nicht um eine Realitätsflucht, sondern eine Quelle der Veränderung, eine reale historische Dynamik, die die Entwicklung der Menschen voranbringt und den erneuerten Enthusiasmus der wiedergeborenen Hoffnungen produziert. Obwohl die Realität nicht perfekt ist, da sie historisch ist, findet sie in der Unvollkommenheit keinen Defekt oder Konformismus, sondern eine Herausforderung zur Überwindung. (DEMO 1996, S. 82)

Die *Grenzsituationen* sind Teil des Alltags des sozialen und kulturellen Raums der Schule. Angesichts der Herausforderungen ist die Verpflichtung, die die Lehrer/Erwachsenen für die Kinder eingehen, indem sie sie alphabetisieren, zu einer tiefgründigen Interpretation der Realität beitragen, diese nicht als vorbestimmt annehmen, sich für die Bildung von intellektuellen Strukturen zur Überwindung der Realität einsetzen; ist diese Verpflichtung ebenfalls eine Verpflichtung für sich selbst. Diese soziale Realität, die alle vor Hindernisse stellt, existiert nicht rein zufällig, sie ist ein Produkt der Menschen, während sie sie gleichzeitig unterdrückt, sich gegen sie

kehrt und sie bedingt. Es ist die Aufgabe des Menschen selbst, diese unterdrückerische Realität zu verändern (FREIRE 1983a; 1983b).

Die Antwort, die im Kampf um den Traum enthalten ist, entsteht aus der Entwicklung der Fähigkeit zur Kritik – in anderen Worten: die Bewusstwerdung, „die offensichtlich mit der *Utopie* in Verbindung steht“ (FREIRE 1980, S. 28). Für Paulo Freire „ist das Utopische nicht das Unrealisierbare. Die Utopie ist nicht Idealismus, sie ist vielmehr die Dialektik der Handlungen, die in der Enthüllung der Struktur bestehen, die entmenschlichend ist. Aus diesem Grund ist die Utopie auch eine historische Verpflichtung“ (FREIRE 1980, S. 27). In dem Moment, wenn die Menschen die Geschichte als Möglichkeit und das *unerreichte Möglich* als eine kollektiv konstruierte Alternative verstehen, ausgehend vom kritischen Erleben des herbeigesehnten Traums, sind sie auch fähig zur Überwindung der Grenzsituationen und zur Konkretisierung ihrer Träume.

Für Paulo Freire ist es der Unterdrückte, der für seine Befreiung gemeinsam mit denen, die sich mit ihm solidarisieren, kämpfen muss. „Das Subjekt, das sich der Welt und den anderen öffnet, leitet mit dieser Geste die dialogische Beziehung ein, in der er sich durch Unruhe und Neugier bestätigt, durch Unvollendetheit in der ständigen Entwicklung der Geschichte“ (FREIRE 1997, S. 154).

Der solidarische Dialog, der aus den Betrachtungen Paulo Freires hervorgeht, verweist auf das Bedürfnis, uns mit dem anderen zu identifizieren, um wir selbst sein zu können:

[...] wir müssen uns mit dem anderen identifizieren und die Welt durch sein Wertesystem betrachten: ich muss mich an seine Stelle setzen und, nachdem ich zu meiner Stelle zurückgekehrt bin, seinen Horizont um die zusätzliche Perspektive ergänzen, die sich von meiner Stelle aus außerhalb von ihm enthüllt; ich muss ihn verändern, für ihn eine überzeugende Umgebung ausgehend von dieser zusätzlichen Perspektive, von meinem Wissen, von meinem Willen und von meinem Gefühl schaffen. (BAKHTIN 2003, S. 22)

Die Menschen müssen ein kritisches Bewusstsein für die Unterdrückung in der dialogischen Praxis erwerben. Diejenigen, die sich in der Pflicht zum Bruch mit den *Grenzsituationen* durch Aktion-Reflexion fühlen, überschreiten bei dieser Handlung „die Grenze zwischen dem **Sein** und dem **mehr-Sein**“ (FREIRE 1983a; 1983b).

An dieser Grenzlinie zwischen dem „*Sein*“ und dem „*mehr-Sein*“ Paulo Freires, die in enger Verbindung zur Kategorie des *unerreichbaren Möglichen* steht, enthüllt sich die zur Zukunft geöffnete Pforte der Annäherung an theoretische

Konzepte, die hier ausgeführt sind. Vygotskys *Zone der nächsten Entwicklung* begleitet Freires Kategorie des **unerreichten Möglichen**, der Zukunft als Möglichkeit, die sich der Vision einer unabänderlichen Zukunft, die die historischen Prozesse leugnet, widersetzt. Laut Vygotsky ist es diese *Zone*, die es „uns ermöglicht, die unmittelbare Zukunft des Kindes und seines dynamischen Entwicklungszustands zu umreißen“ (VYGOTSKY 1989a, S. 97-98). Um Bernd Fichtner zu paraphrasieren: es liegt hier ein Dialog zwischen dem *kollektiven Subjekt* und der Vergangenheit seines *anderen* – kollektiven Subjekts – vor. Die Verpflichtung für die Zukunft wird ebenfalls in der Dialogie mit der *Alterität* präsent, die bei Bakhtin zwingend einen Akt der Antwort bildet. „Nicht nur eine Antwort für die Zeitgenossen, sondern auch eine Antwort für diejenigen, die noch kommen. Wir sind alle mit den anderen zusammen bei der unabweislichen Kontinuität der Geschichte“ (GERALDI 2006b, S. 187), bei der Suche danach, **mehr zu sein**.

Ich schließe diese Lektion mit den Worten von **Douglas Fernando**:

Amy hat mir beigebracht, meine Träume zu verfolgen. Genau das. Daran glaube ich. Es war diese Schule, die es mir beigebracht hat. Der Traum der Schule war es, eine asphaltierte Straße zu haben. Wir standen auf und kämpften dafür. Es gab die Notwendigkeit, die alten Holzpavillons abzureißen und neue Gebäude aus Zement aufzustellen. Wir gingen hin und kämpften. Also denke ich: *Wenn ich Träume habe, warum soll ich sie nicht verwirklichen können?* Wir müssen nur den Glauben und die Hoffnung haben, und das habe ich. Ich bin hingegangen und hab ihn gekauft [den ersten Computer der Familie, den er sich nun, da er arbeitet, leisten kann]. **Ich suche mir meinen nächsten Traum selbst aus!** (meine Hervorhebungen)

6.3. Dritte Lektion: Die Herausbildung des Subjekts durch die Demokratie

*Die Schule ist, wie ein Sonnenaufgang,
immer dieselbe, doch sie ist nie gleich.
Daher ist es besser, sie von
Tag zu Tag nicht zu versäumen.²¹⁹*

In einem Rückblick auf diese Arbeit sowie auf unsere Erinnerungen und Dokumente versuche ich, in der erzählten Geschichte Belege für die Leitprinzipien²²⁰ der Schule von Porto Alegre (beschrieben in Kapitel II) zu finden, die sich auf nichtlineare Weise zu unterschiedlichen Zeitpunkten in unserer Praxis verankerten. Dadurch betone ich die Idee, dass die Schule Aramy Silva, indem sie sich demokratisiert, dazu beiträgt, dass wir, wenn wir heute die Verwebungen der Stränge von Erinnerungen an die Schule betrachten, jedes der Subjekte und jede Erinnerung mit Namen und Besonderheiten wiederfinden. Dies erfolgt durch Spuren der „Geheimzeichen“, die in unserer Geschichte existieren, wie Walter Benjamin mit Bezug auf eine Aussage Schulers beschreibt:

Geheimzeichen. [...] In jeder Erkenntnis müsse, so sagte er, ein Quentchen Widersinn enthalten sein, wie die antiken Teppichmuster oder Ornamentfriese von ihrem regelmäßigen Verlauf immer irgendwo eine geringfügige Abweichung erkennen ließen. Mit andern Worten: Nicht der Fortgang von Erkenntnis ist entscheidend, sondern der Sprung in jeder einzelnen Erkenntnis selbst. Er ist die unscheinbare Echtheitsmarke, die sie von aller Serienware unterscheidet, die nach Schablone angefertigt ist. (BENJAMIN 1991, S. 425)

Indem ich anhand der Zeichen unserer Authentizität anerkenne, dass unsere Erfahrung durch viele andere Versionen beeinflusst wird, und dass unsere Horizonte nie fix waren – sie bildeten sich basierend auf unseren Erfahrungen und Erlebnissen immer neu – ziehe ich folgende Lektion: diese Forschungsarbeit, die meiner Perspektive entsprungen ist, hätte nicht ohne die Anwesenheit all jener Subjekte auf dieselbe Weise durchgeführt werden können; für sich allein wäre diese Forschung eine völlig andere.

Laut Boaventura de Sousa Santos (2002b) erleben wir einen Moment des Paradigmenwechsels in der Wissenschaft:

²¹⁹ Roberto Freire und Fausto Brito (1987, S. 99).

²²⁰ Ich hebe nicht nur in diesem Kapitel, sondern allgemein in dieser Arbeit und insbesondere in den Aussagen der Jugendlichen Ausdrücke und Sätze hervor, die in unserer Geschichte diese Leitprinzipien belegen, die im 2. Kapitel angegeben sind.

Wir erleben einen Moment der Verblüffung, indem wir, wenn wir uns mit uns selbst befassen, feststellen, dass unsere Füße eine Kreuzung von Schatten darstellen; Schatten, die aus der Vergangenheit kommen, die wir bald als etwas wahrnehmen, das wir nicht mehr sind, bald als etwas, das wir noch nicht zurückgelassen haben, bald als etwas, das wir nie sein werden. (SANTOS 2002b, S. 5)

Der Autor schreibt, dass es deutliche Anzeichen für eine Krise des vorherrschenden Paradigmas der wissenschaftlichen Rationalität gibt, die die moderne Konzeption der Wissenschaft beherrscht. Es treten Schwächen der Konzeption von einer Welt ans Licht, „die objektiv und unabhängig von den Menschen, die in ihr leben und von ihr sprechen, existiert“, deren praktische und diskursive Abläufe „die Objektivität, die Beweisbarkeit und die Messbarkeit bestätigen“ (VAITSMAN 1995, S. 1).

Als interaktives Resultat einer Mehrzahl von Bedingungen ist die Krise des vorherrschenden Paradigmas durch seinen eigenen Fortschritt bedingt. „Die Vertiefung des Wissens ermöglichte es, die Schwächen der Grundsäulen zu erkennen, auf denen dieses Wissen basiert“ (SANTOS 2002b, S. 24). Eine Gesamtheit von Thesen, die das neue Paradigma konfigurieren, wird von Boaventura Santos (2002b) präsentiert – wenn auch auf spekulative Weise, denn die „globale Kohärenz unserer physischen und metaphysischen Wahrheiten lässt sich immer erst rückblickend erkennen“ (Poirier nach SANTOS 2002b, S. 36). Die Thesen im Einzelnen:

(1) Jedes naturwissenschaftliche Wissen ist auch sozialwissenschaftliches Wissen – Die Überwindung der Dichotomie zwischen den Natur- und Sozialwissenschaften [...] setzt die Menschen als Autoren und Subjekte der Welt ins Zentrum des Wissens, jedoch setzt sie, im Gegensatz zu den traditionellen Geisteswissenschaften, das, was wir heute als Natur bezeichnen, ins Zentrum des Menschen. Es gibt keine menschliche Natur, da jegliche Natur menschlich ist; [...]

(2) Jedes Wissen ist lokal und total – Im entstehenden Paradigma ist das Wissen total [...], als totales Wissen ist es jedoch lokal. Es entsteht in der Umgebung von Themen, die zu einem gewissen Zeitpunkt von konkreten sozialen Gruppen als Projekte lokalen Lebens aufgegriffen werden, ob es sich dabei um die Rekonstruktion der Geschichte eines Ortes oder die Erhaltung einer Grünfläche handelt, [...]. Dadurch, dass das postmoderne Wissen lokal ist, ist es jedoch auch total, da es die lokalen kognitiven Projekte wiederherstellt und sie in ihrer Beispielhaftigkeit hervorhebt; auf diesem Wege verwandelt es sie in dargestelltes totales Denken; [...]

(3) Jedes Wissen ist Selbstwissen – Wir wissen heute, oder haben zumindest den Verdacht, dass unsere persönlichen und gemeinschaftlichen Lebensläufe (als wissenschaftliche Gemeinden) sowie die Werte und Glaubenshaltungen, die sie transportieren, ein persönlicher Beweis unseres Wissens sind, ohne den unsere Forschungen im Labor [...] oder unsere Feldforschungen ein Durcheinander absurder Maßnahmen ohne Verbindung oder Ausgangspunkt wären; [...]

(4) Jedes wissenschaftliche Wissen zielt darauf ab, sich im *common sense* zu verankern - [...] die postmoderne Wissenschaft weiß, dass keine einzige Wissensform in sich rational ist [...]. Sie versucht daher mit anderen Formen des Wissens in Dialog zu treten und sich von ihnen durchdringen zu lassen. Die

wichtigste all dieser Formen ist das Wissen des *common sense*, das alltägliche und praktische Wissen, durch das wir unsere Handlungen im Alltag steuern und durch das wir dem Leben Sinn verleihen (SANTOS 2002b, S. 44-56)

Ich fasse hier kurz zusammen: im sich neu herausbildenden Paradigma, das am Horizont zu erkennen ist, integriert sich die Subjektivität ins Bild des Objekts, sowohl in den Natur- als auch in den Sozialwissenschaften. In einer ewig instabilen und veränderbaren Beziehung können Subjekt und Objekt nicht als voneinander getrennt betrachtet werden, was die Idee der wissenschaftlichen Objektivität zunichte macht und die Konzepte der Subjektivität und Einzigartigkeit, oder in anderen Worten, die Autonomie (VAITSMAN, 1995) entstehen lässt. Die moderne Wissenschaft mit ihren totalisierenden und allgemeingültigen Diskursen „erkannte den Menschen als epistemisches Objekt an, vertrieb ihn jedoch [...] als empirisches Subjekt“ und das Feld der Naturwissenschaften stellte ihn wieder her, indem es zeigte, dass der Akt des Wissens und das Produkt des Wissens untrennbar sind. „In der Wiedererlangung der Subjektivität lehrt das wissenschaftliche Wissen uns zu leben und wandelt sich um zu einem praktischen Wissen“ (SANTOS 2002b, S. 50 und 55).

Die Entwicklung der Darstellung der Welt, der Dinge und Systeme als kreativ, subjektiv, die dem Subjekt eine neue Position als Produzent der Welt zuweist, in der es lebt, führt ebenfalls zu einer neuen Betrachtungsweise der lokalen Zeit und des lokalen Raums. Das Alltägliche ist nicht länger minimiert und verzichtbar und

[...] wird zum privilegierten Feld des Kampfs für eine bessere Welt und ein besseres Leben. [...] Der *common sense* und das gewöhnliche Alltagsleben [...] verlieren ihre Gewöhnlichkeit und werden zu einmaligen Gelegenheiten der Investition und des Protagonismus der Individuen und Gruppen. Daher kommt es zu einer neuen Relation zwischen Subjektivität und Staatsbürgerlichkeit. (SANTOS 2001, S. 261)

Diese Relation verweist auf die Anerkennung der Unterschiede zwischen Subjekten, Individuen und sogar Kollektiven, die „angesichts einer selben Situation verschiedene Antworten finden und zu verschiedenen Ergebnissen kommen“ (VAITSMAN 1995, S. 2), was klar macht, dass universelle und vereinheitlichende Diskurse die Heterogenität und die Pluralität der sozialen Identitäten nicht erklären können.

Eben in dieser Zerbrechlichkeit des vorherrschenden Paradigmas wird eine der Lektionen deutlich, die uns das Projekt der *Schule* des Citoyen lehrt; in den Worten Luís Armando Gandins (2006, S. 138): „Es existiert kein Modell [eines Bildungsprojekts], das auf jeden örtlichen Kontext übertragen werden kann. Keine noch so progressive Bildungsreform kann unabhängig von den beteiligten Personen umgesetzt werden.“ Es ist notwendig, dass das Projekt am Ort seiner Anwendung Sinn macht. Dies bestätigt das Verständnis, dass die konservativen Kräfte, die weltweit vorherrschend sind, nicht als „ein homogener und gefestigter Block betrachtet werden können. [Hauptsächlich durch die Subjekte und deren Aktionen] ist es den progressiven Bewegungen gelungen, Widerstand zu leisten und zu kämpfen, um alternative und demokratische Bildungspraktiken zu entwickeln“ (HYPOLITO 2008, S. 81).

In dem Bewusstsein, dass die öffentlichen Schulen von essentieller Bedeutung für die Demokratie sind, entwickelte die Schule Aramy Silva im Kontext der Stadt auf geplante Weise eine authentische demokratische Bildung (APPLE; BEANE 1997c; PARO 2001). Der Kampf um eine Stärkung der Staatsbürgerlichkeit erfordert, und dies ist unbestreitbar, ebenso eine Stärkung der Schule (GORODICHT 2000). Die Bildung für die Demokratie hat als Grundvoraussetzung **das Recht darauf, Rechte zu haben**. Dieses Recht ist durch die aktive Teilhabe der Staatsbürger am öffentlichen Leben gekennzeichnet, wobei sie nicht nur als Subjekte mit Rechten betrachtet werden, sondern auch als

Urheber neuer Rechte und neuer Räume zum Ausdruck von solchen Rechten, wobei die offene Überzeugung der Möglichkeit zur Schaffung und Konsolidierung neuer politischer Subjekte gestärkt wird und diese Subjekte sich ihrer Rechte und Pflichten innerhalb der Gesellschaft bewusst sind. (BENEVIDES 1998, 179).

In einer direkten Beziehung zum demokratischen Kontext der Stadt konstruierte die Schule Aramy Silva ihr politisch-pädagogisches Projekt auf solche Weise, dass die Komplexität der gegenwärtigen Welt berücksichtigt wurde. Sie setzte sich dafür ein, einen Unterricht von hoher Qualität zu sichern, bei dem alle, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die Voraussetzungen zum Lernen finden. Als aktive Teilnehmerin an den demokratischen und Bildungsbewegungen der Stadt schloss sie sich den Bemühungen des Sekretariats für Erziehung und Bildung an und konstituierte sich als permanenter Raum demokratischen Ausdrucks und demokratischer Praxis. Sie

festigte sich als eine Schule demokratischer und staatsbürgerlicher Qualität und war sich dabei bewusst, dass man nicht lernt zu partizipieren, indem man entsprechende Prozesse theoretisiert – man lernt zu partizipieren, indem man partizipiert. Man unterrichtet die Partizipation, indem man Räume fördert, in denen die Menschen partizipieren können. Eine partizipative soziale Praxis lehrt die Staatsbürgerlichkeit und verbessert die Lebensqualität der Menschen. Partizipative Räume zu fördern bedeutet, fürs ganze Leben zu bilden. , é ter compromisso com as gerações futuras (DELORS, 2003). Die Bildung zur Staatsbürgerlichkeit zielt darauf ab, aus allen und aus jedem einzelnen Akteure des Wandels zu machen. Wie **Mônica** verdeutlicht:

Ich finde die Partizipation wichtig. Sie führt die Schüler selbst in der Schule von klein auf dazu, sich innerhalb ihrer Rechte zu positionieren. Es ist wichtig nicht entfremdet zu werden. Wenn alle für ihre Rechte kämpfen würden, gäbe es heute mit Sicherheit eine Menge anderer Dinge. Ich finde, es ist der Anfang von allem und es ist gerade in der Schule extrem wichtig.

Michael Apple und James Beane (1997c) bestätigen, dass demokratisch Schulen sich nicht zufällig herausbilden, sondern aus dem expliziten Einsatz von Pädagogen entstehen, die Übereinkünfte und Gelegenheiten in die Praxis umzusetzen, die die Demokratie lebendig machen. Dies erfordert zwei Arbeitsbereiche: einerseits müssen eine demokratische Struktur und entsprechende Prozesse geschaffen werden, über die sich das schulische Leben realisiert, andererseits muss ein Lehrplan geschaffen werden, der den Kindern und Jugendlichen demokratische Erfahrungen ermöglicht.

Es gibt viele Aspekte, die die Schule Aramy Silva als demokratische Schule identifizieren. Diese Schule ist voller Möglichkeiten, voller Räume der Partizipation, wie im Laufe dieser Arbeit geschildert wurde. Sie ist um die *Direkte Demokratie über den Haushalt* der Stadt und von SMED, den Schulrat, die gemeinschaftliche Entwicklung des Lehrplans und die emanzipatorische Leistungsbeurteilung herum organisiert – Räume, in denen alle Subjekte der Schule zur Äußerung ihrer Meinung aufgerufen sind. **Rodrigo** erinnert sich daran, dass in der Schule viele Dinge geschahen, „und alles, was bezüglich der Schule in der Schule geschah, war für die Schüler Vergangenheit“. Durch die Umstrukturierung des Lehrplans und die neue Form der Leistungsbeurteilung „erhalten die Schüler ein Wissen über die Arbeit, die mit ihnen durchgeführt wird; es handelt sich um eine andere, völlig unterschiedliche Form der Teilnahme“, verdeutlicht **Marcus Vinícius**.

Ein Raum, der die Möglichkeit bietet, Fragen zu stellen und zu diskutieren. **Mônica** sagt, dass „die Partizipation immer an erster Stelle stand. An dies erinnere ich mich sehr genau; wir mussten uns oft beteiligen“.

Daher enthüllt sich beim Rückblick auf diese Arbeit, in der anhand der Einzigartigkeit der Schule Aramy Silva die Geschichte der Schule von Porto Alegre erzählt wird, anhand ihrer Subjekte und deren Handlungen die Verpflichtung Porto Alegres und seiner Schulen für die Entwicklung der sozialen Demokratie. Allmählich öffnen die Stadt und ihre Schule immer mehr Räume der Partizipation. Dies sind jedoch keine von der Regierung erschaffenen und der Bevölkerung einfach zur Verfügung gestellten Räume; es handelt sich vielmehr um gesellschaftlich und historisch eroberte Räume, wie in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt. Die Regierung reagiert auf die gesellschaftlichen Kämpfe und antwortet mit der *Direkten Demokratie über den Haushalt*, mit den Gesetzen der Schulräte und der Direktwahl zur Schulleitung – dies repräsentiert jedoch nur einen Teil der Spirale, die sich dialektisch fortsetzt: die Bevölkerung, die Schule und ihre Subjekte eigneten sich diese Räume an und brachten sie zum Funktionieren.

Wir setzten uns für eine schönere und interessantere Arbeitsumgebung ein, wobei wir den schulischen Subjekten und ihrer Gemeinde Respekt erwiesen, ähnlich dem, was Paulo Freire während seiner Amtszeit im Sekretariat für Erziehung und Bildung von São Paulo hervorhob:

[...] wir müssen zeigen, dass wir die Kinder, ihre Lehrerinnen, ihre Schule, ihr Land und ihre Gemeinde respektieren, dass wir öffentliche Angelegenheiten respektieren und mit Anstand behandeln. Nur so können wir von allen den Respekt für die Schulausweise, für die Wände der Schule und ihre Türen verlangen. Nur so können wir von Prinzipien und Werten sprechen. Die Ethik steht in Verbindung zur Ästhetik. Wir können nicht von der Schönheit des Wissensprozesses sprechen, wenn in dessen Klassenraum Wasser eindringt, wenn der kalte Wind durch die Klasse weht, über die ungeschützten Körper der Kinder. Dies bedeutet, dass eine schnelle Renovierung der Schulen bereits ein wenig deren Gesicht verändert; nicht nur aus materieller Hinsicht, sondern vor allem aus der ihrer „Seele“. [...] Die Schulen schnellstmöglich zu renovieren ist ein politischer Akt, der voller Bewusstsein und Effizienz ausgeführt werden muss. [...] (FREIRE 1991, S. 34-35)

Neben der ähnlichen Intention der Verbesserung der Bedingungen unserer Schule war es ein Erfolg der gesamten Gemeinde bei der Direkten Demokratie der Stadt. „Die Lust am Lernen, die Liebe für die Schule sind nicht vom

Himmel gefallen. Die Gemeinde Cristal²²¹ in Porto Alegre kämpfte für ihre Schule“ (SMED, DVD 1 – Anhang 4). Im Zuge der immer besser werdenden Interaktion der Schule mit der Gemeinde, der *Direkten Demokratie* und der Stadt verließ Dona Terezinha Rodrigues, Mutter eines Schülers und Mitglied des Schulrats, ihr Haus und lernte. „Ich habe es nicht erwartet, ich bin dorthin gegangen, um an der *Direkten Demokratie* und deren Sitzungen teilzunehmen, und nun sieht man das Resultat [der Bau der neuen Schule]. Und auf die Frage der Moderatorin der Sendung Cidade Viva: „fühlen Sie sich heute verwirklicht, mehr als nur eine Hausfrau?“, antwortet Dona Terezinha mit Nachdruck: „Mit Sicherheit! So ist es. Wir entdecken uns selbst!“ (DVD 1 – Anhang 2)

Während die Mutter aus dem Schulrat sich selbst entdeckte, entdeckte die Lehrerin Maristela Costa die eigene Identität der Schule in einem direkten Verhältnis zur Beteiligung der Schulgemeinde an der *Direkten Demokratie über den Haushalt*: „Wir gingen zur *Direkten Demokratie*. Es gelang uns, einen Teil der Gemeinde zu mobilisieren, der mit uns ging. Unsere Schule hat ein Gesicht. Und sie wird unsere Schule sein, dank unserer Möglichkeit, sie selbst zu entwickeln“ (Maristela Costa, DVD 1 – Anhang 9).

Es sind diese Verpflichtungen, die vorläufig den demokratischen Prozess vollenden, wie von Roberto Wolff (1993) und Bobbio (et al. 1986; 2006) geschildert. Als ein Prozess des ganzen Lebens handelt es sich um einen Prozess, der natürlicher Weise Fortschritte und Rückschläge aufweist, die in den Widersprüchen und Spannungen zum Ausdruck kommen – Belege dafür, dass „es zur Durchsetzung der Demokratie stets notwendig ist, zu kämpfen“ (APPLE; BEANE 1997b, S. 19). Ohne das Handeln des Subjekts in seinen konkreten Bedingungen auf der Suche nach dem Neuen als historisches Subjekt oder, in anderen Worten, ohne die Partizipation, die Staatsbürgerlichkeit – ein Bewusstsein für Rechte und Pflichten der Demokratie – vollzieht sich die Demokratie laut dem Soziologen Herbert de Souza (2000) nicht. Laut ihm ist es ohne die Partizipation „nicht möglich, die Realität zu verändern, und keines der anderen demokratischen Prinzipien – Gleichheit, Freiheit, Diversität, Solidarität wird sich umsetzen“ (SOUZA 2000, S. 1).

²²¹ Die Schule Aramy Silva gehört der Region Cristal der *Direkten Demokratie über den Haushalt* von Porto Alegre an.

In der Tat steht die Idee einer Bildung, die eine demokratische Kultur durch das Wissen fördert und die Entwicklung der Potentiale jedes einzelnen Subjekts und aller schulischen Subjekte als partizipative Bürger in ihrer sozialen Umgebung ermöglicht, in enger Verbindung zu den Ideen der demokratischen Freiheit und der Staatsbürgerlichkeit. Daher ist das Konzept der Staatsbürgerlichkeit so grundlegend für das Projekt der Schule von Porto Alegre. Es ist kein zufällig ausgewähltes Wort, sondern symbolisiert den Kampf gegen die Homogenisierung des neoliberalen Diskurses (GANDIN 2006). So betont die pädagogische Supervisorin der Schule, Márcia Loguércio, nicht ohne Grund: „Partizipation ist meiner Meinung nach der Schlüsselbegriff“ (DVD 1 – Anhang 4). Somit entwickelte sich die staatsbürgerliche Partizipation im Kontext der Schule Aramy Silva auf vielfältige Weise: **Cledson** antwortet auf die Frage nach seiner Beteiligung an der Errungenschaft der neuen Schule auf einzigartige Weise: „Ich erinnere mich daran, dass es beim Bau der neuen Schule Raul Pont war, nein, Tarso²²². Ich erinnere mich, dass die beiden, Tarso und Raul Pont, beim Bau der Schule halfen. Und meine Beteiligung? Ich schätze **meine Beteiligung bestand darin, die Schule zu besuchen.**“ Fernando Vasconcellos Dornelles²²³ wurde beim Umzug der Vaterlandswoche von einem Journalisten befragt (DVD 1 – Anhang 7): „Was ist heute für ein Tag?“ Ohne zu zögern die Antwort: „Unabhängigkeitstag.“ „Warum ist es wichtig, hier zu sein?“, fragt der Reporter. **„Um teilzunehmen!“** Wie man feststellen kann bedeutet „teilnehmen“, im Klassenraum zu sein, zur Direkten Demokratie zu gehen, an Umzügen zum Unabhängigkeitstag teilzunehmen, usw.

Während wir uns weigerten, die Knappheit der Mittel anzuerkennen, suchten setzten wir uns für die Entwicklung von pädagogischen Erfahrungen ein, die einen wahrhaftigen Unterschied im Leben unserer Schüler machten (APPLE; BEANE 1997c). Mit einer Praxis, die durch die Partizipation verankert war, schufen die Schule Aramy Silva und ihre Akteure in einem fortwährenden, allmählichen Prozess eine Bildung für Staatsbürger und suchten nach der Umsetzung einer öffentlichen

²²² Tarso Genro und Raul Pont: Bürgermeister von Porto Alegre, die zur Zeit der Bauarbeiten der neuen Schule im Amt waren.

²²³ Irrtümlicher Weise wird er in der Reportage als Jairo Santos bezeichnet. Fernando machte seinen Abschluss an der Schule Aramy Silva. In der Sekundarstufe nahm er aktiv an Studentenbewegungen teil und kandidierte 2008 als aktives Mitglied der Partei Sozialismus und Freiheit (PSOL) für den Stadtrat von Porto Alegre.

Schule, die sich immer mehr der Umsetzung einer gerechten und gleichberechtigten Gesellschaft und der Herausbildung von Subjekten verpflichtete, die sich ihrer Rechte und Pflichten bewusst sind. So setzte sich die Schule für die Bildung freier, bewusster, demokratischer und partizipativer Bürger ein.

Mônica und **Fabiane** sehen in der Schule Aramy Silva die notwendigen Bedingungen, um teilzuhaben, Meinungen zu äußern und ein Subjekt mit Rechten zu werden:

Aramy Silva hat mir eine sehr breite Grundlage gegeben. [...] Aramy bereitet einen darauf vor, innerhalb der Gesellschaft zu leben. Die Schule vermittelt einem die Grundlagen, wie man innerhalb der Gesellschaft leben kann, als würde man von hier weggehen und direkt in der Gesellschaft arbeiten. In der Gesellschaft zu sein bedeutet zu arbeiten, zu beginnen, an Entscheidungen teilzunehmen. Dies [die Teilnahme] war innerhalb der Schule immer enorm stark. So stark, dass es mir immer gefiel, teilzunehmen, von diesen kleinen Dingen innerhalb der Klasse angefangen. Wenn ein Quartal um war, stellten die Lehrer uns Fragen, sie baten uns um eine Evaluation. Es gab Treffen mit den Eltern. Es gibt so viele Dinge, die mir jetzt nicht einfallen. (**Mônica**)

All dies ist wichtig [soziale Geschehnisse und Konflikte im Klassenzimmer zu behandeln]. Man muss den Leuten eine Basis geben, wie man denkt, wie man etwas versteht, wie man ein Ziel erreicht. Man geht hin, man lernt, man wächst, man lernt auf eigenen Beinen zu stehen. Man muss seine eigene Meinung haben. Man muss über ein bestimmtes Thema bescheid wissen. Eine eigene Meinung ist wirklich wichtig. „Nein, über dieses Thema denke ich anders.“ Dies hat mich die Schule Aramy zu bedenken gelehrt. Daher kämpfte ich noch heute um meine Rechte. Ich nehme an der *Direkten Demokratie* teil, die immer noch hier in der Stadt existiert, und ich bin auch in der Einwohnervereinigung aktiv. (**Fabiane** – DVD 3)

Die von **Fabiane** beschriebene Fähigkeit zu argumentieren und seinen Standpunkt zu verteidigen sowie die lebendigen Dialoge ermöglichten die Diskussion des anderen im Klassenzimmer, in der Schule und selbst außerhalb der Schule. In der Schule Aramy Silva fanden Abweichungen Räume für ihren Ausdruck und Unterstützung für ihre Argumente, denn „in der Diversität, im Reichtum der Vielfalt kann man die Ausübung der Staatsbürgerlichkeit beleben“ (SMED 1993, S. 2).

Dieser alltägliche Kontext der Diversität und vieler demokratischer Prozesse war ebenfalls Ziel unserer Aktionen des zweiten Arbeitsbereichs, auf den sich Michael Apple und James Beane (1997c) beziehen: ein Lehrplan, der den Schülern demokratische Erfahrungen ermöglicht. Für Luís Armando Gandin (2006, S. 149) „macht der Wandel des Lehrplans einen zentralen Aspekt des Projekts von Porto Alegre aus, der auf die Konstruktion einer aktiven Staatsbürgerlichkeit abzielt.“ Die Kulturen der Gemeinden selbst sind nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern

auch auf der Ebene der Herangehensweise der Ausgangspunkt für die Lehrplanbildung.

Durch einen Bruch mit dem traditionellen Unterricht wird das Wissen ausgehend von der Realität der Gemeinde konstruiert. Die soziale Welt, in der die Schüler, Eltern, Lehrer [und Angestellte] leben, bildet das Fundament für den Lehr- und Lernprozess. Alles beginnt mit einer Forschung. Die von den Lehrern erforschte soziale Realität bildet die Grundlage der schulischen Arbeit. (SMED, DVD - Anhang 4)

Die Supervisorin Marília Martins erläutert die Beziehung der Forschung zur Ausarbeitung des Themenkomplexes: „Der Themenkomplex wird ausgehend von einer sozio-anthropologischen Forschung entwickelt, die wir durchführen, um diese Gemeinde, deren Denken und Weltbild besser kennen zu lernen“ (Marília Martins, DVD 1 – Anhang 4). An die Stelle einer Liste von vorgefertigten Inhalten, Fakten und Fertigkeiten, die die Schüler beherrschen sollten, trat die Aufmerksamkeit der Lehrer für die Realitäten der Schüler, was uns daran erinnert, dass „die mächtigste Bedeutung der Demokratie „in den Details des täglichen Lebens steckt“. [...] Das Wissen ist das, was eng mit der Gemeinde und mit der Biographie der wirklichen Menschen verbunden ist“ (APPLE; BEANE 1997a, S. 154 e 152-153). „Was sich [im Lehrplan] verändert hat, ist die Tatsache, dass wir mit den Dingen arbeiten, die wir sehen, die tatsächlich existieren, die am nächsten an uns sind“ (Juliana Larroca, DVD 1 – Anhang 4).

Die Bewegung, die Schule zu verlassen und eine Forschungsarbeit im Viertel durchzuführen, wird sowohl von den Eltern hinsichtlich ihrer Kinder als auch von den Lehrern selbst positiv bewertet. „Sie [die Schüler] verlassen ihr Klassenzimmer und betrachten die Realität des eigenen Viertels“, was für Roselene Vargas Neves, Mutter eines Schülers, von besonderer Bedeutung ist (DVD 1 – Anhang 4). Auf der anderen Seite dieser Lernbeziehung steht die Wichtigkeit dieses Kontakts mit der Realität von Seiten der Lehrer. „Die an der Schule tätigen Pädagogen müssen die Realität der Schüler kennen. In dem Moment, in dem die Lehrer die Werte der Gemeinde des Schülers und deren Wohnort, die Lebenssituation des Schülers kennenlernt, wird es für sie leichter, gewisse Verhaltensweisen zu verstehen, die der Schüler in der Schule aufweist“ (João Carlos Machado, Lehrer, DVD 1 – Anhang 4). „Und dies ist sehr wichtig für und [die Gemeinde], denn so lernen die Lehrer ihre Schüler in ihrer jeweils eigenen Realität

kennen“ (Marco A. Dilly, Gemeindeanführer, DVD 1 – Anhang 4). Lediglich die Projekte, die „diese Bedingungen anerkennen und sich aktiv dagegen einsetzen, haben die Aussicht auf nachhaltigen Erfolg im Leben der Kinder, Lehrer und Gemeinde in der Umgebung der Schule (APPLE; BEANE 1997b, S. 23).

Auf diese Weise sahen die Lehrer, die der Demokratie verpflichtet sind, die Realitäten der Schüler als Herausforderungen und, da sie sich als Teil der größeren Gemeinde sahen, versuchten sie dafür zu sorgen, dass die demokratischen Prozesse, die sie in der Schule und in der Stadt erlebten, ebenfalls Auswirkungen auf diese Gemeinden hatten. Sie setzten sich für Demokratie im großen Umfang ein, interagierten mit der Diversität der Gemeinde und erkannten diese an. „Wir arbeiten mit der Gemeinde und die Gemeinde fühlt sich als Teil dieser Schule“ (Marília Martins, Supervisorin, DVD 1 – Anhang 4). Und darüber hinaus: „In diesem ganzen Prozess wächst die Gemeinde und die Schule wächst ebenso“ (Maria Elena Silva, Gemeindeanführerin Vila São Gabriel, DVD 1 – Anhang 4).

Als Resultat einer harten Arbeit aller Beteiligten, hielt der demokratische Prozess Einzug ins Innere der Schule Aramy Silva. Die Menschen, die an demokratischen Schulen beteiligt sind, sehen sich als Teilnehmer von Lerngemeinden. Indem wir an lokalen Entscheidungen mitwirkten, prägten wir ebenfalls die öffentliche Politik für die städtische Bildung, was das Projekt einzigartig machte und zur Konstruktion einer eigenen Identität der Schule sowie des Bildungsprojekts der Stadt beitrug. Marília Martins fügt hinzu (DVD 1 – Anhang 4): „sie fühlen sich als Subjekte ihres Lernens. Sie werden anerkannt, da ihre Realität zur Debatte gestellt wird“, was ihnen hilft, einen Diskurs für die Zukunft zu schaffen; es hilft ihnen, zu kämpfen und träumen...

Der ständige Einsatz für ein demokratisches Projekt konstituierte sich über fortwährende Bemühungen darum, „einen Unterschied zu machen, in einer solchen Weise, um zu verstehen und energisch in der sozialen Welt zu handeln, in der wir leben“ (APPLE; BEANE 1997a, S. 152). So lernten es auch viele Schüler der Schule Aramy Silva, die zur Zeit von **Mônica** die Schule besuchten: „Heute habe ich viele Freunde, die diese Schule abgeschlossen haben, und denen es wie mir gelingt, in dieser Gesellschaft erfolgreich zu sein“ (Mônica – DVD 3).

Die Gemeinde der Schule Aramy Silva träumte, kämpfte und schuf eine Schule mit ihrem Gesicht, indem sie die Aufgabe jedes Menschen erfüllte, mehr zu sein, sich zu humanisieren, autonom, bewusst und Subjekt der Geschichte zu sein (FREIRE 2000). Es ist nicht möglich, „die Welt ohne Traum, ohne Utopie, ohne Projekt zu verändern [...]. Träume sind Projekte, für die wir kämpfen“ (FREIRE 2000, S. 53-54). Die Suche nach dem gemeinsamen Traum brachte viele Kämpfer hervor, wie **Mônica** hervorhebt (DVD 3): „**Wenn ich heute die Schule Aramy Silva in einem Wort beschreiben müsste, wäre es Kampf. Es ist ein Ort, wo es Kämpfer gab, der viele Kämpfer hervorgebracht hat.**“

Als sich **Fabiane** und **Douglas Fernando** zum Lesen ihrer Interviews 2010 (für eventuelle Anmerkungen) wiedertrafen, äußerte **Fabiane** die Idee, dass eine Sache nur ab dem Moment für einen wichtig ist, wenn sie Teil des alltäglichen Lebens wird. „Die Schule Aramy ist wichtig für mich, denn was sie mir gab war der Beginn einer Partizipation als Staatsbürgerin. **Sie hat mir geholfen, mich als Staatsbürgerin zu bilden**. Ich glaube, man profitiert nur von der Schule, wenn man auch Gebrauch von dem machen kann, was man gelernt hat.“ Und **Douglas Fernando** merkte einschränkend an: „Hier habe ich gelernt, **aufrichtig zu sein**. Nicht nur gegenüber den anderen, sondern vor allem gegenüber mir selbst. Ich habe mich nicht selbst getäuscht.“ Wie die Supervisorin Marília im institutionellen Video über die Soziale Realität an der Schule des Citoyen bemerkt (DVD 1 – Anhang 4): „Nun ist die Schule lebendig!“

Da sie fern des Konventiellen im Bereich der Erziehung und Bildung stehen, entfernen sich die Schule Aramy Silva und ihre Subjekte vom Kanon (BRUNER 2002; LARROSA 2002). Als eine **lebendige Schule voller Enthusiasmus**, wie die demokratischen Schulen bei Michael Apple und James Beane (1997c), ist die Schule Aramy Silva voller „Geheimzeichen“, die unsere Authentizität prägten und unsere Erfahrung hervorhoben. Sie war anders und herausfordernd für uns und beinhaltete eine Dimension der Ungewissheit. Diese Erfahrung war „kein Weg zu einem vorhergesehenen Ziel, das von Anfang an bekannt war, sondern eine Öffnung zum Unbekannten, das man weder 'vorhersehen' noch 'vorhersagen' kann“ (LARROSA 2002, S. 28).

Die Macht dieser einzigartigen und unvorhersehbaren Erfahrung liegt in ihrer Außergewöhnlichkeit, die es uns ermöglicht, die Worte von Juliana zu unseren eigenen Worten zu machen: „**Die Schule Aramy bedeutet für mich Leben. Sie war es, die mich bis hierher gebracht hat. Sie wäre nicht besser ohne mich und ich wäre nicht besser ohne sie. Wir wären etwas völlig anderes.**“

Literaturverzeichnis

ALINE. (2005): **Aline de Oliveira Carvalho**: Interview am 28. Jan. 2005. Interviewer: Eneida Maria Ramos de Macedo. Porto Alegre, 2005. 1 Tonbandkassette (38min). Interview durchgeführt dir Dissertation in Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Universität Siegen, 2011.

ALMEIDA, F. L. (1998): *A margarida friorenta*. São Paulo: Ática.

ALTHUSSER, L. P. (1998): *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.

AMORIM, M. (2001): *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora.

APPLE, M. e BEANE, J. (1997a): Lições das escolas democráticas. In: APPLE, M. e BEANE, J. (Org.). *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, p.153-157.

_____. (1997b): O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, M. e BEANE, J. (Org.). *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, p.9-43.

_____. (Org.) (1997c): *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez.

APPLE, M.; GANDIN, L. A. (2002a): *Challenging neo-liberalism, building democracy: creating the Citizen School in Porto Alegre, Brazil*. Journal of Education Policy, v. 17, n. 2, p. 259-279.

_____. (2002b): *Thin versus thick democracy in Education: Porto Alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism*. International Studies in Sociology of Education, v. 12, n. 2, p. 99-115.

ARENDDT, H. (2003): *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

ARROYO, M. (org.) (1986): *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola.

AZEVEDO, J. C. (1995): Escola, Democracia e Cidadania. *Cadernos Pedagógicos*. SMED/PA. Porto Alegre (4): p.3- 15, abr.

_____. (1996): Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos*. SMED/PA. Porto Alegre (9): p3, dez.

_____. (1997): Ensino por ciclos: a democratização do conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Pátio*, Porto Alegre, v. 1, n. 0, p.31-32, mai-jul.

_____. (1998a): Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 308-319.

_____. (1998b): Apresentação. In: SMED. *Repasse Trimestral para as escolas municipais*. Porto Alegre: SMED.

_____. (1999): A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. p.12-30. In: SILVA, L. H. (Org.). *Escola Cidadã: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2000a): A escola por ciclos em Porto Alegre. *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, p.3-4.

_____. (2000b): *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2004): *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. 2004. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- BACHELARD, G. (1996): *A formação de espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- BAIERLE, S. (1998): Experiência do Orçamento Participativo: um oásis no deserto liberal? *De olho no orçamento*, Porto Alegre, n.6, abr.
- _____. (2007): *Lutas Urbanas em Porto Alegre: Entre a Revolução e o Transformismo*. Porto Alegre: CIDADE.
- BAKHTIN, M. (1992; 2003): *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1993): *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático e acadêmico, de *Towards a Philosophy of the Act* (Austin: University of Texas Press, 1993) (original de 1926)
- BARBOSA, L. M. A.; MANGABEIRA, W. C. (1992): *A incrível história dos homens e suas relações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- BARCELOS, L. (2000): Avaliação na escola por Ciclos. *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, p.16.
- BECKER, F. (2004): Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, J. et al. *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p. 41-64.
- BENEVIDES, M. V. (1998): Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: IX Encontro Nacional de Didática e prática de ensino, 1998, Águas de Lindóia. *Anais II: Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula*. Águas de Lindóia: Feusp, v.1, p. 165-177.
- BENITES, M; FICHTNER, B; GERALDI, J. W. (2000): *Radicalização da ética sobre a aprender e a educação pública*. Fórum Mundial de Educação. São Paulo.
- BENJAMIN, W. (1991): Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: BENJAMIN, W. (1991): *Gesammelte Schriften, Bd. II, 2*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 438-468.
- _____. (1994): *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e histórias da cultura*. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas; v. 1)
- _____. (2000): *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas; v.2)
- BOBBIO, N. (2006): *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (1986): *Dicionário de política*. Brasília: Ed. UnB, 1986.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (1994): *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- BONAFÉ, J. M. (1998): *Proyecto de Investigación: Vivir la democracia em la escola*. València: Ministerio de Educación y Cultura.
- BORDENAVE, J. E. D. (1992): *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense.
- BOSI, E. (2004): *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOURDIEU, P. (1989): *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difusão Editorial.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. (1975): *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1981): *La instrucción en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- BRANDÃO, C. R. (1981): (Org) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (2000a): Dos ciclos de vida aos círculos da vida. *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, p.10-11.
- _____. (2000b): Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. IN: AZEVEDO, J. C. *et al.* (org). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, p. 449-462.
- BRUNER, J. (1997): *Atos de significação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- CALVINO, I. (2006): *As Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARBONELL, J. (2002): *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- CARDOSO, C. J. A (2002): *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- CARVALHO, M. J. S. (1999): *Gênero, raça e classe social no currículo*. 1999. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- CECCON, C. *et al.* (1982): *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes.
- CENPEC. (1994a): A escola e sua função social. *Raízes e Asas*, São Paulo, n.1.
- _____. (1994b): Gestão, compromisso de todos. *Raízes e Asas*, São Paulo, n.2.
- _____. (1994c): Projeto de Escola. *Raízes e Asas*, São Paulo, n.4.
- _____. (1994d): Trabalho coletivo na escola. *Raízes e Asas*, São Paulo, n.3.
- CHALUH, L. N. (2008): *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 2008. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- CHARLOT, B. (2000): *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. (2004): Projeto político e projeto pedagógico. In: MOLL, J. *et al.* *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p. 23-26.
- CHAUÍ. (1994). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- _____. (2004): Apresentação: Os trabalhos da memória. In: BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 17-33.
- _____. (2009): Discurso competente. <<http://thamarasilina.blogspot.com/2009/10/o-discurso-competente-marilena-chau.html?zx=c9d9db3d86a6b969>> Letzter Zugang: 06.12.2009.
- CIME. (2008): *Os pressupostos básicos da Teoria Histórico Cultural de Vigotsky*. <<http://www.multirio.rj.gov.br/cime>> Letzter Zugang: 28.12.2008.
- CLEDSON. (2005): **Cledson Luiz de Oliveira Donato**: Interview am 15. Mar. 2005. Interviewer: Eneida Maria Ramos de Macedo. Porto Alegre, 2005. 2 Tonbandkassetten (1h 18min). Interview durchgeführt dir Dissertation in Enziehungswissenschaften, Universität Siegen, 2011.

- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. (1995): Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *et al. Déjame que tecuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Ediciones Laertes, p. 11-59.
- CORREIO DO POVO. (1999): *Marginalização é tema de estudo – Assunto integrou os trabalhos escolares e envolveu pesquisa na comunidade da Escola Aramy Silva*. Porto Alegre: Jornal Correio do Povo, 19.dez.1999, p. 9.
- COSTA, M. L.; ÁVILA, M. M. (1998): Constituição do Laboratório de Aprendizagem do ensino por ciclos de formação da Escola Municipal Aramy Silva. *Caderno Pedagógico*. Porto Alegre, n.12, p.41-55.
- COSTA, M. O. R. (2000): Acesso, permanência e desenvolvimento. *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, p.14-15.
- DaMATTA, R. (1991): *A casa e a Rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.
- DALLARI, D. A. (1983); *O que é participação política*. São Paulo: Brasiliense.
- DELEUZE, G.; GATTARI, F. (1992): *Tausend Plateaus*. Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve, 1992.
- DELIZOICOV, D. (2000): Dinâmica da sala de aula: momentos pedagógicos. Text verteilt. In: *Curso de Planejamento e Organização do ensino na Escola Cidadã*, Porto Alegre.
- DELORS, J. (2003) Os quatro pilares da educação. In: DELORS, J. (Org). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, p. 89-102.
- DEMO. P. (1996): *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1998): Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun.
- DICKENS, C. (2010): *Eine Weihnachtsgeschichte*. Würzburg: Arena.
- DIEDRICH, J. K. (1998): Relato de práticas no II Ciclo. *Caderno Pedagógico*. Porto Alegre, n.12, p.36-38.
- DOUGLAS FERNANDO. (2004): **Douglas Fernando de Oliveira Alves**: Interview am 28. Dez. 2004. Interviewer: Eneida Maria Ramos de Macedo. Porto Alegre, 2004. 2 Tonbandkassetten (1h 50min). Interview durchgeführt dir Dissertation in Enziehrungswissenschaften, Universität Siegen, 2011.
- DUFOUR, D-R. (2008): *O divino mercado: a revolução cultural liberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- DUTILLEUX, C. (1999): *La mondialisation s' arrête a Porto Alegre – Ou comment la ville brésilienne a fait plier Carrefour (Par)*. Journal LIBÉRATION 2 novembre 1999. <<http://www.liberation.com/quotidien/semaine/991102maru.html>> Letzter Zugang: 03.11.1999.
- DUTRA, O. (1991): Apresentação. *Paixão de Aprender*. Porto Alegre, n.1, p.1.
- ELISÂNGELA. (2005): **Elisângela Beatriz da Silva Costa**: Interview am 09. Fev. 2005. Interviewer: Eneida Maria Ramos de Macedo. Porto Alegre, 2005. 2 Tonbandkassetten (2h). Interview durchgeführt dir Dissertation in Enziehrungswissenschaften, Universität Siegen, 2011.
- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. (2005): Parecer n° 14/2005 – Resposta à consulta da Secretaria de Educação sobre aprovação de Regimento Escolar).

ESTEBAN, M. T. (2000): Fórum ciclos de formação: avaliação em debate. *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, p.8.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (1986): *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.

FABIANE. (2005): **Fabiane Hübner Alves**: Interview am 22. Mar. 2005. Interviewer: Eneida Maria Ramos de Macedo. Porto Alegre, 2005. 2 Tonbandkassetten (1h 45min). Interview durchgeführt dir Dissertation in Enziehrungswissenschaften, Universität Siegen, 2011.

FABRÍCIO. (2004): **Fabício Gomes Puliese**: Interview am 20. Nov. 2004. Interviewer: Eneida Maria Ramos de Macedo. Porto Alegre, 2004. 4 Tonbandkassetten (3h 30min'). Interview durchgeführt dir Dissertation in Enziehrungswissenschaften, Universität Siegen, 2011.

FEDOZZI, L. (2000): *O Poder da Aldeia: gênese e história do Orçamento Participativo de Porto Alegre*. Porto Alegre: Tomo Editorial.

_____. (2001): *Orçamento Participativo: reflexões sobre a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR.

_____. (2008): *O eu e os outros: participação e transformação da consciência moral e cidadania*. Porto Alegre: Tomo Editorial.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. (2006): Currículo e avaliação. In: MOREIRA, A. F. e ARROYO, M. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, p.17-44.

FERREIRO, E. (1990): *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. (1985): *Psicogênese da língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FICHTNER, B. (1997): Ensinar e aprender – um diálogo com o futuro: a abordagem de Vygotskij. In: AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S.; SILVA, L. H: (Org.). *Identidade Social e a Construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 146-176.

_____. (1998): A psicologia histórico-cultural – contribuições para a educação no terceiro milênio. In: *Anais do II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina*. Florianópolis: Secretaria da Educação e do Desporto.

_____. (1999): *A relação entre o conteúdo e a atividade de aprendizagem na sala de aula*. Siegen/Alemanha: Universidade de Siegen. (Manuscrito)

_____. (2000a): A Escola Cidadã na perspectiva Vygotskiana. In: AZEVEDO, J. C. (org.). *Utopia e democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, p. 463-481.

_____. (2000b): *Conhecimentos enquanto etapas de generalização em Vygotskij e os problemas de aprendizagem*. Siegen/Alemanha: Universidade de Siegen. (Manuscrito)

_____. (2001): A atividade de aprendizagem e a Escola Cidadã de Porto Alegre. In: *Caderno de Estudos: Contribuição ao Debate Pedagógico*. Publicação de Mandato: Sofia Cavedon. Porto Alegre, Câmara de Vereadores do Município de Porto Alegre.

_____. (2003): *O direito à Educação e a atual mudança das funções sociais do conhecimento*. Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre.

_____. (2005): *Die Zukunft von öffentlicher Bildung und Erziehung – das Beispiel der "Schule des Citoyen" (Escola Cidadã) in Porto Alegre*. Siegen: Sozial, Siegen, Jahrgang 10, nr.1, p.18-22.

- FIORI, E. M. (1983): Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. (1983b) *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, p1-16.
- FOURQUIN, J-C. (1993): *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRANCO, C. (2004): Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 30-38, jan./abr.
- FRANCO, C.; FERNANDES, C. (2001): Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, p. 55-68.
- FREIRE, A. M. (1992): Nota 1. In: FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.205-207.
- FREIRE, P. (1980): *Conscientização*. São Paulo: Editora Moraes.
- _____. (1983a): *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1983b): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1989): *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1991): Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1997): *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2000): *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- _____. (2001): *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, R.; BRITO, (1987): F. *Utopia e Paixão: a política do cotidiano*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- FREITAG, B. (1992): Educação Moral e Exercício Democrático. *Paixão de Aprender*. Porto Alegre, n.2, p. 38-49.
- FREITAS, A. L. S. (1999): Projeto Constituinte Escolar: a vivência da 'reinvenção da escola' na Rede Municipal de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. (Org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes. p. 31-56.
- _____. (2000): *Tornar Possível o impossível: desafios da Escola Cidadã na experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: manuscrito.
- _____. (2004): *Pedagogia do inédito-viável: contribuições da participação pesquisante em defesa de uma política pública e inclusiva de formação com educadores e educadoras*. 2004. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- FREITAS, M. T. A. (1999): *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, Papyrus.
- _____. (2005): Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp.
- FRIGOTTO, E. I. S. (1999): *Construção Curricular e Demarcação Discursiva: a gênese e afirmação, a proposta da Escola Cidadã de Porto Alegre*. 1999. Tese (Doutorado) pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- FROMM, E. (1974): *O coração do homem: seu gênio para o bem e para o mal*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GADOTTI, M. (1986a): *Escola Pública Popular: uma alternativa para a constituinte*. Text verteilt. São Paulo: PUC/SP, PUCCAMP e UNICAMP.
- _____. (1986b): Autogestão pedagógica: Análise de uma experiência vivida. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, p. 96-107.
- GANDIN, L. A. (2002): *Democratizing access, governance, and knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil*. 2002. Tese (Doutorado). University of Wisconsin, Madison.
- GANDIN, L. A. (2006): Criando alternativas reais às políticas educativas neoliberais: o Projeto da Escola Cidadã In: PARASKEVA, J. (org) *Currículo e multiculturalismo*. Mangualde: Pegado, p. 137-168.
- GARCEZ, L. (1998): *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UnB.
- GENRO, T. (2000): O futuro das cidades na nova ordem global. In: BECKER, A. J. (org). *A cidade reinventa a democracia: As contribuições do Seminário Internacional sobre Democracia Participativa*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, p.45-51.
- GENRO, T.; SOUZA, U. (1997): *Orçamento Participativo: A experiência de Porto Alegre*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.
- GENTILI, P. (2000): Qual educação para qual cidadania? Reflete sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J. C. et al. (Org.). *Utopia e democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, p.143-156.
- GERALDI, J. W. (2002): *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética*. In: V Congresso f the International Society for Cultural Research and Activity Theory. 2002, Amsterdam. *Anais...* Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam, p. 1-13.
- _____. (2005): A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Cultura*. Porto: Portugal, n.23, p.7-20.
- _____. (2006a): Desenvolvimento e aprendizagem como diálogo com o futuro. In: GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Baterson*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-41.
- _____. (2006b): Encontro na alteridade, um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. In: GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Baterson*. Campinas: Mercado de Letras, p. 185-199.
- GINZBURG, C. (1989): *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GORODICHT, C. (2002): *Trajectoria por uma Educação Cidadã*. Porto Alegre: CME.
- GROSSI, E. P. (1989): *A coragem de mudar em educação*. Porto Alegre: PMPA.
- _____. (2000): Por que séries e não ciclos. *Pátio*, v. 4, n. 13, p. 46-48, maio/jul.
- GUARESCHI, E. (2000): Superando a escola excludente. *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, p.15-16.

- GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. (2000): Introdução. In: NEVES, I. C. B. *et al.* (org). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade, p. 13-18.
- GUGLIANO, A. (2008): A. Metodologia de pesquisa em democracias participativas: reflexões a partir de uma prática cotidiana. In: *Gestão Educacional e democracia participativa*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 115-125.
- HABERMAS, J. (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt/M.
- HABERMAS, J. (2003): *Direito de democracia: entre a faticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. v. 2.
- HAMEL, M. R. (2009): *Movimentos sociais e democracia participativa*. Revista Espaço Acadêmico. Nº 95, abril.
- HECK, A. R. (2003): *O Espaço Escolar: Suas Formas de Apropriação e Funções Figurativa e Simbólica no Processo de Educação*. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- HOFFMANN, J. (1991): *Avaliação: Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade.
- _____. (1993): *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade.
- _____. (2000): Como tratar pedagogicamente as questões dos direitos? *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, p.6-7.
- _____. (2001): *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- HYPOLITO, A. M. (1991): *Processo de trabalho na escola: algumas categorias de análise*. Teoria & Educação, Porto Alegre (4): p.3-21.
- _____. (2008): Reestruturação educativa, gestão democrática da escola e movimentos sociais. In: *Gestão Educacional e democracia participativa*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 81-94.
- JORNAL DA UNIVERSIDADE (UFRGS) (2001): *Universidade avalia o Orçamento Participativo Municipal*. <<http://www.ufrgs.br/jornal/julho2001/participa.html>>. Letzter Zugang: 04. 06. 2006.
- JULIANA. (2005): **Juliana Laroca de Freitas**: Interview am 17. Mar. 2005. Interviewer: Eneida Maria Ramos de Macedo. Porto Alegre, 2005. 2 Tonbandkassetten (1h 20min). Interview durchgeführt dir Dissertation in Enziehrungswissenschaften, Universität Siegen, 2011.
- KAMII, C. (1988): *A criança e o número*. São Paulo: Papirus.
- KNOBLOCH, C. (2005): *Schulen, gesellschaftliches Umfeld und Machtfigurationen – "Autorität", "Stellvertretung", "Koalition"*. Siegen: Sozial, Siegen, Jahrgang 10, nr.1, p. 23-26.
- KONDER, L. (1987): *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- KRESS, G. (2003): O ensino na era da informação: entre instabilidade e a integração. IN: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. b. (Org.). *Currículo na contemporaneidade - incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.
- KRUG, A. (2000): Ciclos de formação e aprendizagem. *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, p.17-18.
- _____. (2001): *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação.

- LARROSA, J. (2002): Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/ Fev/ Mar/ Abr, nº 19.
- LIMA, M. E. C. C. (2003): *Sentido do trabalho mediados pela educação continuada em química*. 2003. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- LIMA, E. S. (2006): Currículo e desenvolvimento. In: MOREIRA, A. F. e ARROYO, M. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, p.11-47.
- LIMA, M. S. (1989): *A criança e a cidade*. São Paulo: Nobel.
- LOPES, L. A. D. (1999): *Secretaria*. Porto Alegre: EMEF Aramy Silva.
- LUCKESI, C. C. (1994a): A escola que queremos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, p.77-88.
- _____. 1994b): *Da pedagogia à prática docente*. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, p. 163-174.
- LÜDKE, M. (2000): A questão dos ciclos na escola básica. *Pátio*, v. 4, n. 13, p. 49-50, maio/jul.
- MACHADO, C. R. S. (2008): A educação na cidade: reflexões teóricas e metodológicas. In *Gestão Educacional e democracia participativa*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 67-80.
- MACHADO, L. R. S. (1986): *Constituição para uma nova Escola*. Text verteilt. Belo Horizonte: UFMG.
- MAINARDES, J. (2006): A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan./abr.
- MALDONADO, C. A. R. (2000): O que está em jogo é a construção do futuro. *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, p.12-13.
- MARCUS VINÍCIUS. (2005): **Marcus Vinícius Rodrigues Schaefer**: Interview am 13. Jan. 2005. Interviewer: Eneida Maria Ramos de Macedo. Porto Alegre, 2005. 2 Tonbandkassetten (1h 23min). Interview durchgeführt dir Dissertation in Enziehungswissenschaften, Universität Siegen, 2011.
- MARTINS, M. T. M. (2000): *Inclusão e Respeito*. Porto Alegre: Jornal do Comércio, 21. Nov. 2000.
- MENEGAT, R. et al. (2006): *Atlas Ambiental de Porto Alegre*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- MENEGAT, R.; ALMEIDA, G. (2004): *Desenvolvimento sustentável e gestão ambiental nas cidades: estratégias a partir de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS.
- MESQUITA, R. L. (1998): Relato de uma prática. *Caderno Pedagógico*. Porto Alegre, n.12, p.33-35.
- MICHELAT, G. (1982): Sobre a utilização de entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, M. *Crítica metodológica: investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis.
- MILLS, C. W. (1975): *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MÔNICA. (2005): **Mônica Francine de Oliveira Dart**: Interview am 20. Jan. 2005. Interviewer: Eneida Maria Ramos de Macedo. Porto Alegre, 2005. 2 Tonbandkassetten (1h 16min). Interview durchgeführt dir Dissertation in Enziehungswissenschaften, Universität Siegen, 2011.
- MORAES, E. R. (1990): A língua escrita nas séries iniciais do primeiro grau. In: TASCA, M. (org). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra.
- MORAES, L. T. (1998): Porcentagem: uma proposta para o II Ciclo. *Caderno Pedagógico*. Porto Alegre, n.12, p.38-40.

- MOREIRA, A. F. B. (1990): *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- NOVA ESCOLA. (2002): *Ciclos ou séries? Eis a questão*. São Paulo, p. 9.
- NERY, B. D. *et al.* (1998): Considerações Iniciais. *Caderno Pedagógico*. Porto Alegre, n.12, p.7.
- OLEGÁRIO FILHO, A. B. (2000): O Orçamento Participativo de Porto Alegre. In: BECKER, A. J. (Org.). *A Cidade reinventa a Democracia - As contribuições do Seminário Internacional sobre Democracia participativa*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, p. 59-63.
- OLIVEIRA, M. K. (1992): Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, I.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon*. São Paulo: Summus, p. 23-34.
- _____. (2005): Escola e desenvolvimento conceitual. *Coleção memória da pedagogia*, n.2: Lev Semiovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, p. 68-75.
- OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. (1981): Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, p. 17-33.
- PAIN, S. (1993): Educar é ensinar a pensar. *Nova Escola*. São Paulo, 8(64), out.
- PARO, V. H. (2000): Reprovação não combina com educação. *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, p.11-12.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. (1996): *Diretrizes para o programa da terceira gestão da Administração Popular*. (1997-2000). Porto Alegre: Mimeo.
- PASSERON, J-C. (1992): Pedagogia e Poder. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, p. 3-13.
- PEIRCE, C. S. (1980): *Escritos coligidos: Charles Sander Peirce*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção: Os Pensadores
- PEREIRA, C. S. (1998): Reorganização de uma prática. *Caderno Pedagógico*. Porto Alegre, n.12, p. 73-74.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, p. 99-117.
- PINHEIRO, P. S. (1989) Prefácio. In: MENEGUELLO, R. PT - *A formação de um partido – 1979-1983*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-13.
- PISTRAK. (1981): *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Rio de Janeiro: Brasiliense.
- PMPA/PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. (1989): *Histórias dos Bairros: Restinga*. Porto Alegre: PMPA.
- PONT, R. (2000): *Democracia Representativa e Democracia Participativa*. In: BECKER, A. J. (org), *A cidade reinventa a democracia: As contribuições do Seminário Internacional sobre Democracia Participativa*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, p.15-21.
- POULANTZAS, N. (1973): Escola em questão. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, v. 35, p. 126-137.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (1994): *Escola Plural. Proposta político-pedagógica da RME*. Belo Horizonte.

RODRIGO, **Rodrigo da Silva Sodré**: Interview am 26. Abr. 2005. Interviewer: Eneida Maria Ramos de Macedo. Porto Alegre, 2005. 1 Tonbandkassette (54min). Interview durchgeführt dir Dissertation in Erziehungs-wissenschaften, Universität Siegen, 2011.

ROIO, M. D. (2006): Globalização e crise do Estado Brasileiro. <<http://globalization.sites.uol.com.br/globaliza.htm>> Letzter Zugang: 24.07.2006.

SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, B. S. (2001): *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

_____. (2002a): Orçamento Participativo de Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. In: SANTOS, B. S. (Org), 2002a. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 455-562.

_____. (2002b): *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SAUL, A. M. (1988): *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

SAVIANI, D. (1987): *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.

SCHMITT, M. G. (1997): A abordagem histórico-cultural na educação. Entrevista com Bernd Fichtner. *Paixão de Aprender*. Porto Alegre, n.10, p. 44-55.

SCHOSSLER, V. M. (1998): Relato de experiência com Turmas de Progressão. *Caderno Pedagógico*. Porto Alegre, n.12, p. 65-67.

SEBEOK, T. A. (1991): Um, dois, três, Uberdade desta vez. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Org). *O signo de três*. São Paulo: Perspectiva, p. 1-11.

SILVA JÚNIOR, C. (1990): *A Escola Pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

SILVA, A. F. G. (2000): Construção crítica do currículo: inserção sociocultural e conhecimento. Text vertéilt. In: *Curso de Planejamento e Organização do ensino na Escola Cidadã*, Porto Alegre.

SILVA, T. T. (1988): Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 3-16.

_____. (1992): *O que produz e o reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1995): *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna*. *Paixão de aprender*. Porto Alegre, n. 9, p. 40-51, Dez.

SILVEIRA, M. R. A. (2009): *"Matemática é difícil": um sentido pré-construído evidenciado na fala dos alunos*. < www.anped.org.br/reunioes/25/marisarosaniabreusilveirat19.rtf> Letzter Zugang: 09. 12.2009.

SMED/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. (s/d): *Reestruturação Curricular na Escola Cidadã*. Text vertéilt. Porto Alegre: SMED.

_____. (1991) *Paixão de Aprender*. Porto Alegre, n.1.

_____. (1992) *Paixão de Aprender*. Porto Alegre, n.2.

- _____. (1993): *Por uma política educacional democrática*. Text verteilt. Porto Alegre: SMED.
- _____. (1994) *Paixão de Aprender*. Porto Alegre, n.7.
- _____. (1994a) *Estatísticas Educacionais 1994: E. M. de 1º Grau Aramy Silva*. Text verteilt. Porto Alegre: SMED.
- _____. (1994b): *Para superar a fragmentação burocrática*. Text verteilt. Porto Alegre: SMED.
- _____. (1995a): *Cartilha: Princípios da Escola Cidadã*. Elementarbuch verteilt. Porto Alegre: SMED.
- _____. (1995b): Congresso Constituinte: Eixos Temáticos. *Cadernos Pedagógicos*. Porto Alegre, n.4.
- _____. (1996a): *As contradições da reforma administrativa e os desafios da democratização*. Text verteilt. Porto Alegre: SMED.
- _____. (1996b): Ciclos de Formação: Proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos*. Porto Alegre, n.9.
- _____. (1998a): Falas do cotidiano: vivências nos Ciclos de Formação. *Cadernos Pedagógicos*. Porto Alegre, n.12.
- _____. (1998b): *Repassé Trimestral para as escolas municipais*. Elementarbuch verteilt. Porto Alegre: SMED.
- _____. (1999): Ciclos de Formação: Proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos*. Porto Alegre, n.9.
- _____. (2000): II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes. *Cadernos Pedagógicos*. Porto Alegre, n.21.
- SNYDERS, G. (1993): *Alunos Felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2001): *Para onde vão as pedagogias não diretivas*. São Paulo: Centauro.
- SOARES, M. B. (1988): Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, p. 47-53.
- SOUZA, H. (2005): *Participação Cidadã*. <www.brazil-brasil.com> Letzter Zugang: 25..02.2005.
- SOUZA, L. V. (2003): *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado das Letras.
- SPOSITO, M. P. (1990): Educação, gestão democrática e participação popular. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, n.15, p. 52-56, Jan/Jun.
- STRECK, D. R. (2003): *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes.
- TITO, E. M. R. M. (1994): *O processo de trabalho em uma escola pública de 1º grau*. 1994. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- _____. (1996): A Cidadania em sala de aula: Professora Cidadã, Aluno Cidadã. In: SILVA, L. H; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S.: (Org). *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, p. 243-259.
- _____. (1998): Fonte Sócio-psicopedagógica: Uma Escola em construção. *Caderno Pedagógico*. Porto Alegre, n.12, p. 24-27.

- TRIVIÑOS, A. S. (1987): *Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- _____. (2000): Os ciclos escolares, avaliação e repetência. *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, p.12.
- TRUZZI, M. (1991): Você conhece meu método: uma justaposição de Charles S. Peirce e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Org). *O signo de três*. São Paulo: Perspectiva, p. 13-58.
- VAITSMAN, J. (1995): Subjetividade e paradigma de conhecimento. *Boletim Técnico do Senac*. São Paulo, v.21, n.2, p. 1-9, maio/ago.
- VASCONCELLOS, C. S. (1995a): *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo da avaliação escolar*. São Paulo: Libertad. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 3)
- _____. (1995b): *Construção do Conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 2)
- VIGOTSKI, L. S. (2001): *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fonte.
- VIGOTSKII, L. S. (1988): Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, p.103-117.
- VYGOTSKY, L. S. (1989a): *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1989b): *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WEFFORT, M. F. (1996): *Observação, Registro, Reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- WEFFORT, F. (1994): Escola, Participação e Representação Formal. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 6, p.6-13, mar.
- WOLFF, R. P.(1993): *O ideal da universidade*. São Paulo: Unesp.
- ZERO HORA. (2000): *Escola por ciclos enfrenta sua prova*. Porto Alegre: Jornal Zero Hora, 30.abr.2000, p. 42-43.
- ZERO HORA. (2002): Ciclos formam 1ª turma. In: *ZH Escola*. Porto Alegre: Jornal Zero Hora, 22.abr.2002, p. 3-5.
- ZIRALDO. (1986): *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- ZITKOSKI, J. J. (2008): Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, p.130-131.

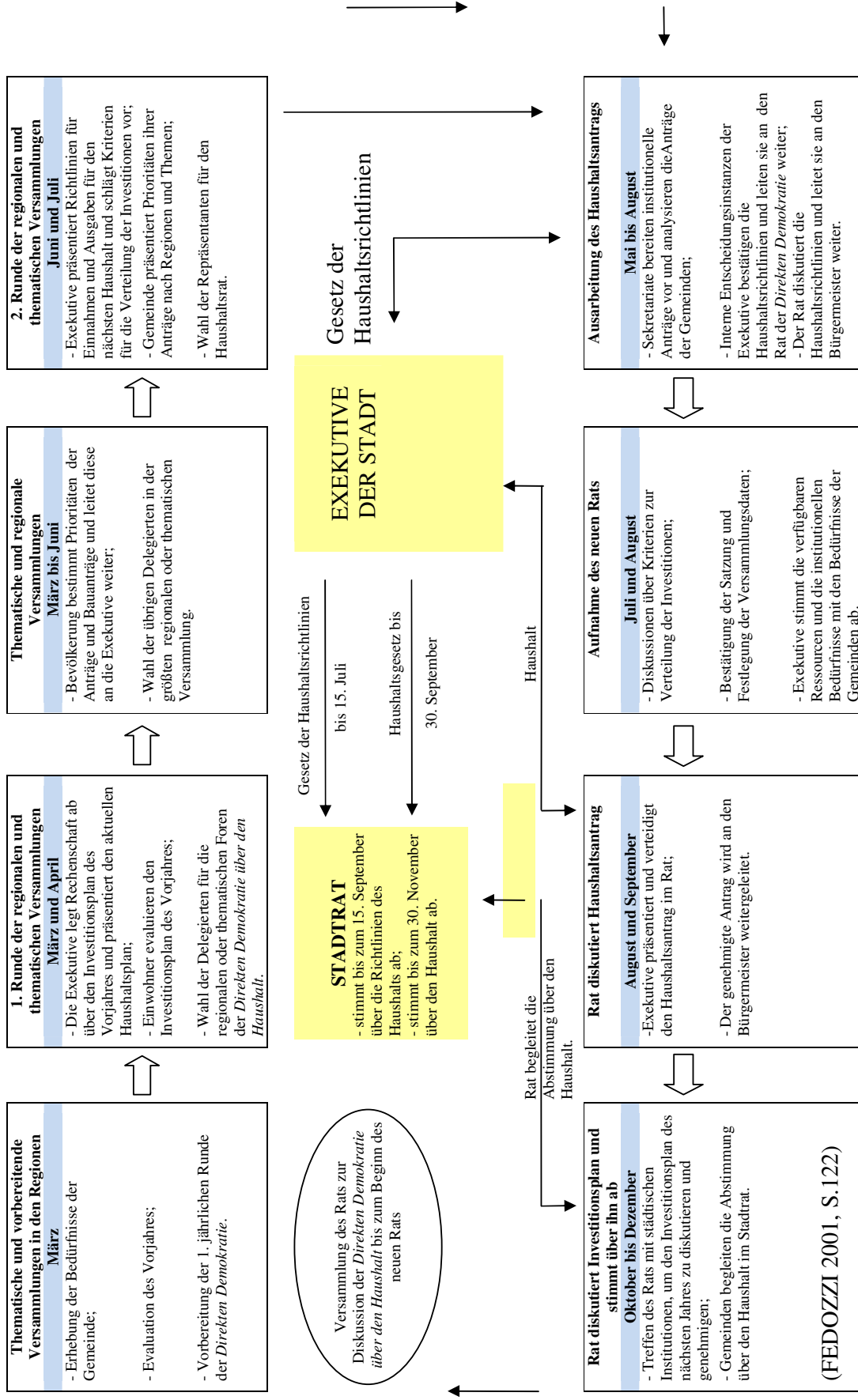
ANHANG 1

Die jugendlichen Forschungssubjekte – Daten der Zeit des Interviews
(November 2004 bis April 2005)

Name	Jahr des Schulabschlusses	Familiäre Situation	Beschäftigung	Wohnort	Datum des Interviews	Dauer des Interviews
Fabiane	1996	Lebt mit ihrem Mann im Haus ihrer Mutter	Hausfrau	Vila Hípica	22.03.05	1h 45min
Rodrigo	1997	Verheiratet, eine Tochter	Eisenwaren	Vila N. S. das Graças	26.04.05	54min
Aline	1998	Verheiratet, zwei Kinder	Hausfrau	Vila São Gabriel	28.01.05	38min
Fabício	1998	Alleinstehend	Bediensteter an der UFRGS	Vila Hípica	20.11.04	3h 30min
Cledson	1999	Alleinstehend	Angestellter im Schnellimbiss	Vila N. S. das Graças	15.03.05	1h 18min
Elisângela	1999	Lebt bei ihrer Mutter	Kleinere Jobs	Vila São Gabriel	09.02.05	2h
Juliana	2000	Lebt bei ihrer Familie	Studentin	Rua do entorno da escola	17.03.05	1h 20min
Marcus Vinícius	2000	Lebt bei seiner Familie	Fabrik Termolar	Vila São Gabriel	13.01.05	1h 23min
Mônica	2001	Lebt bei ihrer Familie	Studentin (vor dem Vestibular)	Rua da escola	20.01.05	1h 16min
Douglas Fernando	2002	Lebt bei seiner Familie	Praktikant bei PMPA und Videothek	Vila São Gabriel	28.12.04	1h 50min
				Gesamt		15h 24min

ANHANG 2

Jahreszyklus der Direkten Demokratie über den Haushalt von Porto Alegre



ANHANG 3

Bildungssystem

Das brasilianische Bildungssystem wird durch das **Bildungsrahmengesetz (LDB)** definiert und reguliert, das auf den Prinzipien der Verfassung basiert.

Das aktuelle LDB (Gesetz 9394/96) wurde am 20. Dezember 1996 verabschiedet; gemäß diesem Gesetz gliedert sich das brasilianische Bildungssystem auf folgende Weise:

- Frühkindliche Erziehung
- Elementarbildung (äquivalent zur deutschen Primarstufe und Sekundarstufe I)
- Sekundarbildung (äquivalent zur deutschen Sekundarstufe II)
- Hochschulbildung
- Jugend- und Erwachsenenbildung
- Technischer Unterricht

Der geschichtliche Zeitabschnitt, der in dieser Arbeit dargestellt wird, beginnt unter dem LDB von 1971 (Gesetz 5692/71) und endet im aktuellen LDB. Zwei Aspekte der Veränderung des LDBs während dieses Zeitabschnitts haben Implikationen für das Verständnis bestimmter Punkte des Textes: (1) die Grundschule wird zur Schule der Elementarbildung; (2) mit der Forderung, dass die Minimalbildung der Lehrer für die 1. bis 4. Klassen die Lehramtsausbildung auf Sekundarniveau und für die 5. bis 8. Klassen ein Universitätsabschluss ist, wird eine Frist gesetzt, in der die Lehrer der unteren Klassenstufen ebenfalls auf Hochschulniveau ausgebildet werden.

Quelle: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educacao, Zugriff am 9. Juli 2009.

Unterrichtssystem nach Klassenstufen in der Elementarbildung

Klasse	Alter
1.	7
2.	8
3.	9
4.	10
5.	11
6.	12
7.	13
8.	14

Lehrplan nach Aktivitäten (CAT) – untere Klassen - Klassenleitung – ein einziger Lehrer.

Lehrplan nach Fachgebieten – obere Klassen - Klassenleitung – ein Lehrer für jedes Fach.*

* Bei der Organisation des Unterrichts der Schule Aramy gab es nur in der 4. Klasse ein bestimmtes Fachgebiet, nämlich das der Sozialwissenschaften, das Geschichte und Geographie umfasst.

Der *Lehrplan nach Aktivitäten (CAT)* ist weniger systematisch, weniger spezifisch, stattdessen umfassender und insbesondere konkreter als die anderen Lehrpläne. Dieses System zeichnet sich aus durch eine Betonung der Erfahrung in konkreten Situationen: „Bei den Aktivitäten vollzieht sich das Lernen eher mittels Erfahrungen, die in konkreten Situationen gesammelt werden, als über die systematische Präsentation von Wissen“ (BRASIL 1971, S. 42).

Bei CAT ist nur eine Lehrerin in jeder Klasse tätig, die sowohl Mathematik, Naturwissenschaften sowie die verschiedenen Fachgebiete des Ausdrucks (Portugiesisch, Kunst und Sport) unterrichtet. Diese Klassenleitung durch nur einen Lehrer wird als *unidocência*²²⁴ bezeichnet. Manchmal haben Schulen auch einen speziellen Lehrer für die Fächer Kunst und Sport.

Die *Lehrpläne nach Fachgebieten* sind genauer umrissen; die Fachinhalte sind stärker voneinander abgegrenzt. Die Fachgebiete umfassen fachspezifische Inhalte; es herrscht meist ein Gleichgewicht aus Situationen praktischer Erfahrungen und systematischem Wissen.

Lehrplan nach Fachgebieten

Fach	Wochenstunden
Portugiesisch	5
Mathematik	5
Geschichte	3
Geographie	2
Naturwissenschaften	3
Kunst	2
Sport	3
Englisch	2
Gesamt:	25 Stunden

In den städtischen Schulen Porto Alegres treten die Lehrer über einen öffentlichen Wettbewerb in den Dienst ein; die Arbeitsregelung der Lehrer an der Schule Aramy in den ersten Jahren des Zeitausschnitts stellte sich wie folgt dar: stem des Unterrichts nach Bildungszyklen

²²⁴ Im Bundesstaat Rio Grande do Sul wird ein Lehrer, der alle Fächer im Lehrplan der 1. bis 4. Klassen unterrichtet, als *professor unidocente* bezeichnet. In den anderen Regionen Brasiliens wird dieselbe Funktion *professor polivalente* genannt.

Lehrer des:	Arbeitszeit	Arbeits- tage pro Woche	Stunden pro Tag
Lehrplans nach Aktivitäten	20 Wochenstunden	5	4
	40 Wochenstunden	5	8
Lehrplans nach Fachgebieten	20 Wochenstunden	4	4
	40 Wochenstunden	4	8

Organisation des Unterrichts nach Bildungszyklen

Schule des Citoyen

Zyklus	Alter	Bezeichnung der Klassen*	Bezeichnung der Klassen
I. Zyklus			
1. Jahr	6	110	A10
2. Jahr	7	120	A20
3. Jahr	8	130	A30
II. Zyklus			
1. Jahr	9	210	B10
2. Jahr	10	220	B20
3. Jahr	11	230	B30
III. Zyklus			
1. Jahr	12	310	C10
2. Jahr	13	320	C20
3. Jahr	14	330	C30

*an der Schule Aramy Silva während der Umsetzungsphase.

Lehrplan I. Zyklus

Organisation mit globaler Ausrichtung	
Ausdruck	Portugiesisch Sport Kunst
Physik, Chemie, Biologie	Naturwissenschaften
Soziohistorische und Kulturwissenschaften	Sozialwissenschaften
Logisch-mathematisches Denken	Mathematik

Lehrplan II. Zyklus

Fachgebiete mit interdisziplinärer Ausrichtung	
Ausdruck	Sport Kunst Portugiesisch Moderne Fremdsprache
Physik, Chemie, Biologie	Naturwissenschaften
Soziohistorische und Kulturwissenschaften	Sozialwissenschaften
Logisch-mathematisches Denken	Mathematik

Lehrplan III. Zyklus

Fachgebiete mit interdisziplinärer Ausrichtung		Wochenstunden
Ausdruck	Sport	3
	Kunst	3
	Portugiesisch	3
	Moderne Fremdsprache	2
Physik, Chemie, Biologie	Naturwissenschaften	3
Soziohistorische und Kulturwissenschaften	Geschichte	3
	Geographie	3
	Philosophie	2
Logisch-mathematisches Denken	Mathematik	3
Gesamt:		25

Quelle: SMED 1999.

ANHANG 4

Prinzipien der Schule des Citoyen

Der Kongress zur Schulverfassung (1995) hat folgende Richtlinien und Prinzipien verabschiedet:

Verwaltung

1. Die Entwicklung der demokratischen Verwaltung in der Schule erfolgt durch die Garantie der Partizipation aller Segmente bei Entscheidungen und Beschlüssen.
2. Die Schule muss offen sein für die Bedürfnisse und Sehnsüchte der Gemeinde. Dazu soll sie Wege zur Partizipation suchen, bei denen jede Gruppe ihre Ideen und Bedürfnisse zum Ausdruck bringen kann. Die Schule soll einen öffentlichen Raum der Entfaltung und des Erlebens von Staatsbürgerlichkeit darstellen.
3. Die Beziehungen zwischen den Repräsentanten der einzelnen Segmente soll gestärkt werden, um somit die Partizipation aller Segmente im Schulrat zu stärken.
4. Raum zur Diskussion und Integration aller Segmente zur Weiterleitung spezifischer Anträge ihrer Bedürfnisse soll geschaffen werden: Bildung von Diskussionsforen (Schüler-, Angestellten-, Lehrer- und Elterngremien) zur Ausübung der Repräsentativität.
5. Die direkte Wahl und die Partizipation des Schulrats sowie die Wahl von Direktoren für alle Segmente der Schulgemeinde sollen gewährleistet werden; der damit in Verbindung stehende Prozess soll entwickelt und abgesichert werden, wobei die Funktionen, Rollen sowie die Beziehungen der Segmente zu den verschiedenen Machtinstanzen diskutiert und neu definiert werden sollen.
6. Fortschritte im pädagogischen Bereich sollen sichergestellt werden (Sonderprojekte, Jugend- und Erwachsenenbildung...).
7. Es soll gewährleistet werden, dass der Dienst für Jugend- und Erwachsenenbildung in die Schulordnungen der Schulen aufgenommen wird, wobei dessen Struktur, Prinzipien und Philosophie beibehalten werden.
8. Die Schulgemeinde verfügt über Autonomie bei der Entscheidung über ihr politisch-pädagogisches Projekt, gemäß ihren spezifischen Eigenschaften und bei Einhaltung der allgemeinen Richtlinien des Verfassungskongresses.
9. Die Kriterien zur Auswahl und Aufnahme von Schülern sollen mit der Gemeinde diskutiert und definiert werden, basierend auf dem Gesetz.
10. Die Demokratie soll in allen Instanzen der Schule und bei der Beziehung zu SMED gewahrt werden, wobei Mittel gesichert werden, um diese Beziehung umzusetzen.
11. Die Gemeinde soll für die Instandhaltung der Schule ausgehend vom politisch-pädagogischen Projekt der Schule verpflichtet werden; alle Segmente sollen hieran beteiligt sein.
12. Der Zugang und der Verbleib der Schüler soll unter Achtung der Menschenrechte gewährleistet werden, die auf den Prinzipien der Gerechtigkeit, Gleichheit, Kooperation und des Verständnisses beruhen; die physischen und menschlichen Bedingungen jeder Schule sollen gesichert werden.
13. In den verschiedenen Instanzen soll unter Zusammenarbeit mit dem Gesundheitssektor und der

sozialen Fürsorge eine Integrationspolitik für ausgeschlossene und körperlich oder geistig behinderte Schüler diskutiert werden. Die Weiterbildung der verschiedenen Segmente durch die Beratung von Experten zur qualifizierten Integration der ausgegrenzten Schüler soll gewährleistet werden.

14. Die Schule soll mit verschiedenen Partnern verknüpft werden (Institutionen, andere Sekretariate, *Direkte Demokratie über den Haushalt*, etc.), um ihr politisch-administrativ-pädagogisches Projekt in die Wege zu leiten; besonders diejenigen Verbindungen sollen gestärkt werden, die Teil der Gemeinde der Schule sind.
15. Die Institution, die für den Betrieb der Schule zuständig ist, soll Räume, Personal, Materialien und die Instandhaltung der Schulen sichern, damit die *Schule des Citoyen* und deren Verwaltung in die Tat umgesetzt werden.
16. Die Schule soll nicht nur ein Raum der Partizipation, sondern auch der Bildung der Schulgemeinde sein. Hierzu ist eine systematische Beratung erforderlich, die von der betreibenden Institution bereitgestellt wird. Das Feld der Beratung hängt ab vom Bedarf der jeweiligen Schule.
17. Die Schule ist ein soziokultureller Raum, im ständigen Austausch mit der Stadt.
18. Informationen sollen dezentralisiert werden, um eine Zirkulation zwischen den verschiedenen Kanälen und Instanzen der Partizipation zu ermöglichen. Dies soll über einen gleichberechtigten Zugang für alle Segmente zu Informationen gewährleistet werden, um Prozesse der Entscheidungsfindung aufzuwerten und die Machtbeziehungen in der Schule zu verändern.
19. Probleme und Beschlüsse werden auf regionaler Ebene diskutiert, mit Bezug auf ein politisch-pädagogisch-administratives Projekt, das der Gemeinschaft zugewandt ist.
20. Räume zur Diskussion und Partizipation bezüglich Informationen sollen nach Segmenten und zwischen Segmenten mit dem Ziel der Umsetzung der Demokratie bereitgestellt werden.
21. Die Förderung des Schulrats als Akteur der Demokratisierung der Machtverhältnisse in der Schule soll gewährleistet werden.
22. Der Prozess der Wahl (mit Bezug auf Prinzip 5) soll gefördert und gesichert werden, wobei die Funktionen und Rollen in den verschiedenen Instanzen der Schule diskutiert und neu definiert werden.
23. Weiterbildungen von Beschäftigten im Bereich der Bildung und der anderen Segmente der Schulgemeinde sollen angeboten werden.
24. Räume zur Planung, Diskussion, Reflexion, zum Studium und für Kurse, die die pädagogische Arbeit an der Schule bereichern, sollen bereitgestellt werden.
25. Die Leitgruppe stellt den Angelpunkt dar für den pädagogischen Prozess der Schule; sie garantiert das Funktionieren dieses Prozesses sowie die Beratung aller Segmente zur Förderung der Diskussion.
26. Die Schule soll autonom bei der Definition von Prioritäten zur Anwendung finanzieller Mittel sein. Diese sollen den Schulen für Grundausgaben und unmittelbare Ausgaben auf unbürokratische Weise zukommen. Die Schule legt der betreibenden Institution Rechenschaft ab, um die administrative und finanzielle Autonomie zu gewährleisten. Gemeinsam mit den Segmenten wird über die Verwendung der Mittel entschieden.

Lehrplan

27. Die Aufgabe der Lehrer ist es, an der Seite der Schüler zu stehen und die reale sowie imaginäre Welt zu problematisieren, um ihnen zu helfen, die Welt zu verstehen und neu zu erfinden. Die Lehrer sollen gemeinsam mit den Schülern wachsen und lernen, wobei sie versuchen, gemeinsam mit ihnen ihre Konflikte, Erfindungen, Neugier und Begehren zu durchleben. Dabei sollen die Schüler als Wesen respektiert werden, die anders denken; ihre Individualität soll respektiert werden.
28. Interdisziplinarität ist Teil der Arbeit der Lehrer, was zu einem pädagogischen Handeln führt, bei dem die Fächer nicht nur ihre Anstrengungen vereinen, sondern auch an der Entwicklung von Konzepten und Inhalten (als Mittel – nicht als Ziel) arbeiten, unter Beachtung folgender Aspekte:
 - Bildung und Arbeit;
 - Lebensdimensionen;
 - Macht;
 - Bildung;
 - Arbeitskraft;
 - Staatsbürgerlichkeit;
 - Persönliche Verwirklichung;
 - Wertschätzung des Menschen.
29. Das Wissen soll in einer interdisziplinären Perspektive entwickelt werden. Die Sozialisierung des Wissens soll gefördert werden, wodurch Brüche in den verschiedenen Fachgebieten überwunden werden. Der Schüler wird auf umfassende, ganzheitliche Weise betrachtet. Alternative Lernformen, die mit der aktuellen Struktur brechen, sollen gesucht, studiert und umgesetzt werden.
30. Ein interdisziplinärer Lehrplan, der den physischen Raum der Schule überwindet und einen Austausch mit den anderen Institutionen der Gesellschaft ermöglicht, soll entwickelt werden. Die künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen der Gemeinde innerhalb und außerhalb der Schule sollen betrachtet werden.
31. Die Lehrer handeln als Vermittler im Lehr- und Lernprozess. Die Vermittlung wird hier verstanden als eine Form, Verbindungen zu schaffen und Interventionen bei der Konstruktion des epistemischen, historischen, sozialen und affektiven Subjekts zu ermöglichen. Wissen soll geschaffen, gesammelt und wieder neu geschaffen werden; technologische Fortschritte sollen angeeignet werden.
32. Der Lehrplan ist ein Instrument zum Begreifen der Welt und zum sozialen Wandel; daher ist jegliches schulische Handeln, ob systematisiert oder nicht, Teil des Lehrplans und weist eine politisch-pädagogische Prägung auf.
33. Die Alphabetisierung sollte ein fortwährender Prozess sein, der das Lesen der Welt ermöglicht und dabei über die Entzifferung von Symbolen hinausgeht; außerdem bleibt sie nicht auf die unteren Klassen beschränkt.
34. Wissen soll ausgehend von der dialektischen Beziehung zwischen dem populären Wissen und dem wissenschaftlichen Wissen herausgebildet werden.
35. Es soll ein Lehrplan geschaffen werden, der offen für Diversität ist, der diese Unterschiede erläutert, mit ihnen arbeitet und allen ihren Ort und die Wertschätzung ihrer Besonderheit garantiert.

Gleichzeitig soll er den Kontakt mit dieser Diversität nutzen, damit man seine eigene Daseinsform hinterfragen kann.

36. Der Entwicklungsprozess der Schüler und die Eigenschaften jeder Altersgruppe sollen erkannt werden. Es soll eine Entscheidung für eine oder mehrere theoretische Linien gefällt werden, die die vom Schüler durchgeführte Arbeit nähren.
37. Der Lehrplan soll auf ein progressives politisch-pädagogisches Projekt abzielen, das den unteren gesellschaftlichen Schichten bei der Überwindung der Bedingungen der Unterdrückung, denen sie unterworfen sind, zugewandt ist. Er soll ein pädagogisches, dialektisches Handeln ermöglichen, bei dem sich die Konstruktion des Wissens und die Beziehung zwischen Lernen und Entwicklung über die Schulgemeinde vollzieht, die sowohl Lehrer und Schüler als auch Eltern und Angestellte umfasst. Die Haltung dabei soll interdisziplinär sein, ermöglicht durch die „wissenschaftliche Neugier“ und mit folgenden Eigenschaften:
 - dynamisch;
 - kreativ;
 - kritisch;
 - spontan;
 - verpflichtet;
 - autonom;
 - kontextualisiert;
 - investigativ;
 - angenehm;
 - herausfordernd;
 - originell;
 - spielerisch.
38. Die Politik von SMED soll umstrukturiert werden, um Personal, Materialien, Räume und Theorien gemäß des politisch-administrativ-pädagogischen Projekts der Schulen zu sichern.
39. Alle Sekretariate sollen beteiligt werden, was zu einer Politik der Integration der Stadt führt, die alternative Räume schafft, in denen Diversität gelebt wird. Partnerschaften mit anderen Institutionen sollen geschlossen werden.
40. Eine Weiterbildung der Angestellten im Bereich der Bildung soll gewährleistet werden. Dabei soll die Verbindung zwischen Theorie und Praxis beachtet werden, mit einer Verpflichtung für die Philosophie der Schule. Die Weiterbildung findet innerhalb der Arbeitszeit statt und sieht die Schule als Forschungszentrum, mit Beratung von Experten und Austausch mit anderen Institutionen.
41. Schaffung und Integration verschiedener Unterrichtsmodalitäten, wodurch Strukturen geschaffen werden, die angemessen sind für Subjekte, die besondere Bedürfnisse aufweisen. Schulische Besonderheiten sollen beachtet werden.
42. Die interne Organisation und die Rechtslage der Schulen für Frühkindliche Erziehung soll überdacht werden (Präsenz von Experten im Bereich der Erziehung und Bildung, Schulkalender).
43. Der Prozess des Wissenserwerbs von Schülern der Sonderschulen und Frühkindlichen Schulen soll legitimiert werden – gesetzliche Instrumente sollen geschaffen werden, um die Fortschritte anzuerkennen.
44. Umorganisation von Zeit und Raum an der Schule, auf globale und umfassende Weise. Dies soll

den Eintritt und den Verbleib der Schüler an der Schule sowie den Zugang zum dort produzierten Wissen sicherstellen.

45. Die Schulen sollen autonom darüber entscheiden, ob sie sich nach Zyklen, Jahrgangsklassen, Etappen oder auf anderen Weise organisieren wollen. Diese Autonomie wird durch den Lehrkörper und die Umstrukturierung des pädagogischen Projekts der Schule gesichert und gefördert.
46. Die Begrenzung von Schülern pro Klasse soll mit dem pädagogischen Projekt der Schule in Einklang stehen. Dabei sollen die sozialen, realen Bedürfnisse jeder Region sowie die physischen und menschlichen Bedingungen der Schule bedacht werden.

Leistungsbeurteilung

47. Die Leistungsbeurteilung ist kein Ziel für sich, sondern ein permanenter Reflexions- und Aktionsprozess, der als eine diagnostische Konstante begriffen wird und darauf abzielt, alle Aspekte mit einzubeziehen, die die Verbesserung der gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Praxis umfassen.
48. Die Leistungsbeurteilung legt ihre Konzeptionen von Bildung, vom Menschen und von der Gesellschaft offen; daher ist sie nicht neutral.
49. Die Leistungsbeurteilung ist ein Prozess, der eng mit der Organisation des Lehrplans in Verbindung steht. Ein Fortschritt beim Beurteilungsprozess hängt von der Umstrukturierung des Lehrplans ab.
50. Die Leistungsbeurteilung ist ein permanenter Reflexionsprozess aller Segmente, die den Lehr- und Lernprozess ausmachen; sie stellt eine Form dar, Schwierigkeiten zu überwinden, indem sie die Beteiligten immer neu betrachtet, beurteilt, organisiert und bildet.
51. Die Leistungsbeurteilung soll investigativ und diagnostisch sein und das Wissen als historische, individuelle und kollektive Konstruktion der Subjekte auffassen.
52. Die Leistungsbeurteilung setzt die Lehrplanumformulierung der schulischen Strukturen voraus und ist ein kontinuierlicher, kumulativer, fortwährender Prozess, der individuelle Eigenschaften, Entwicklungs- und soziokulturelle Phasen jedes Subjekts beim Beurteilungsprozess berücksichtigt.
53. Die Leistungsbeurteilung umfasst auch das Messen von Leistungen, beschränkt sich jedoch nicht darauf; die Betonung liegt auf der Qualität und nicht auf der Quantität; daher soll die evaluative Praxis gefördert werden.
54. Die Leistungsbeurteilung soll die moralische und intellektuelle Kritik und Autonomie der Lehrer, Schüler und anderer am Beurteilungsprozess Beteiligter in den Vordergrund rücken und soll das Wissen berücksichtigen, das die Schüler mit in die Schule bringen.
55. Am Beurteilungsprozess beteiligt sind verschiedene Untersuchungsformen, deren Kriterien auf interdisziplinäre Weise von der gesamten Schulgemeinde entwickelt werden sollten; daher sind alle Teilnehmer des pädagogischen Prozesses auch an der Leistungsbeurteilung beteiligt.
56. Bei der Leistungsbeurteilung des Schülers ist dieser Parameter seiner selbst.
57. Die Organisation des Unterrichts sollte auf solche Weise konzipiert werden, dass das Beurteilungssystem die Ansammlung des Wissen des Schülers ignoriert; es soll vielmehr Bedingungen für Entwicklung, Versetzung und Inklusion bereithalten.
58. Der Klassenrat sollte von der frühkindlichen Erziehung an partizipativ sein und alle Subjekte des Prozesses miteinbeziehen. Er soll das individuelle Handeln betrachten, das zu einem

- gemeinschaftlichen Handeln führt. Es fällt dem Rat somit zu, Beschlüsse, Alternativen, Förderungen, etc. zu definieren. Seine Periodizität erfolgt innerhalb der Zeit, die die Schule als ideal erachtet, wobei das pädagogische Projekt der Schule, die Schüler (Altersgruppe...), die Lehrer, der Lehrplan, die Wissensproduktion bedacht werden müssen.
59. Die Leistungsbeurteilung ist ein fortwährender Prozess, der auf den Abbau von Stereotypen, Diskriminierung und Vorwürfen abzielt und so die Probleme zu einer Lösung führt. Dabei soll das Lernen beachtet werden, das alle Aspekte des schulischen Lebens umfasst.
 60. Die Exklusionsindizes (Schulabbruch und Klassenwiederholung) in den regulären Schulen des Städtischen Unterrichtsnetzes können nicht als Statistiken individuellen Scheiterns der Schüler angesehen werden. Es handelt sich um eine umfassendere Frage, die die Beurteilung der gesamten Arbeit umfasst, die von der Schulgemeinde durchgeführt wird; diese Frage stellt sich in einem sozialen Kontext und ist lösungsorientiert.
 61. Die Leistungsbeurteilung hat durch ihren investigativen und diagnostischen Charakter nicht die Funktion, irgendeines der Segmente der Schulgemeinde auszuschließen.
 62. Der Verbleib der Schüler in der Lernphase, in der er sich befindet, soll gesichert werden, unter Berücksichtigung der verschiedenen Unterrichtsmodalitäten (Klasse, Niveau, Zyklus, Gesamtheit...), ohne vom Bildungsprozess ausgeschlossen zu werden.
 63. Alle Segmente der Schulgemeinde sollen evaluiert werden und an der Konstruktion von Kriterien mitwirken; sie sollen die Instrumente kennen, durch die sie evaluiert werden.
 64. Die Evaluation der Schulsegmente erfolgt im Einklang mit dem politisch-administrativ-pädagogischen Projekt, das von der Schulgemeinde entwickelt wurde.
 65. Die fortwährende Beobachtung, Registrierung und Reflexion des Prozesses der Wissensentwicklung sind einige der vielen Evaluationsinstrumente, die verwendet werden sollen.
 66. Die Selbstbewertung in allen Segmenten sollte Kriterien und Zielsetzungen haben, die von der Gruppe aller Segmente festgelegt werden.
 67. Die Leistungsbeurteilung sollte ein Instrument der Förderung des Subjekts sein, das seine subjektiven und objektiven Aspekte miteinbezieht und dabei die Klassifizierung, Diskriminierung und Selektion vermeidet.
 68. Bedingungen der emanzipatorischen Leistungsbeurteilung:
 - Die Anzahl von Schülern pro Klasse soll neu bewertet werden, um eine investigative und diagnostische Leistungsbeurteilung zu gewährleisten.
 - Die emanzipatorische Leistungsbeurteilung impliziert eine Umstrukturierung des Lehrplans nach einer neuen Logik, was die Verwaltung und die Regeln des Zusammenlebens betrifft.
 - Die Leistungsbeurteilung verlangt nach einer besondere Weiterbildung, dem Willen und der Zustimmung des Lehrpersonals bei der Ausübung der fortwährenden Reflexion.
 69. Sonderschulen: Definition von gemeinsamen Parametern für den Schuleintritt, den Verbleib und Abgang der Schüler.
 70. SEJA arbeitet mit den Kategorien des Fortschritts und des Verbleibs; der Klassenrat wird fortlaufend durchgeführt.
 71. Frühkindliche Schulen: die Evaluation auf allen Ebenen wird über begleitende Berichte systematisiert.

Prinzipien des Zusammenlebens

72. Die Regeln werden gemeinschaftlich ausgearbeitet, wobei die Realität jeder Gemeinde sowie individuelle Eigenschaften herangezogen werden. Es erfolgt keine physische, politische, soziale, religiöse, ethnische, kulturelle und ökonomische Diskriminierung.
73. „Die Freiheit des Ausdrucks und der Argumentation unter gleichen Bedingungen gründet auf dem Respekt gegenüber Unterschieden; jede Form von Diskriminierung soll überwunden werden“ (Ethnie, Geschlecht, Glaube, gesellschaftliche Schicht...).
74. Regeln des Zusammenlebens solchen in gemeinschaftlicher Arbeit entwickelt und, immer wenn es notwendig ist, überarbeitet und umformuliert werden. Dies soll zu einer Vertiefung der Diskussion über Rechte und Pflichten aller führen und auf die Bildung eines bewussten Bürgers abzielen. Dies soll zur Verringerung der Einschränkungen und des Korporatismus bei deren Umsetzung führen.
75. Die Prinzipien, die dieser gemeinschaftlichen Konstruktion zu Grunde liegen, sollen die verschiedenen Vorstellungen der Welt, des Menschen, der Gesellschaft, des Wissens, des Lehrplans und der Schule berücksichtigen.
76. Die Regeln sollen folgende Punkte miteinbeziehen:
 - Freiheit des Ausdrucks;
 - Flexibilität;
 - keine Kristallisierung;
 - Respekt gegenüber der Diversität und dem Gemeinwohl;
 - Verständnis, Toleranz und Solidarität.Sie sollen die Beziehungen durch Verantwortlichkeit, Aufrichtigkeit gegenüber Kritik, Solidarität, Transparenz und Dialog fördern.
77. Die Regeln sind für das Zusammenleben wichtig, fördern das Lernen, sind für die gesamte Schulgemeinde gültig und definieren Rollen und Verantwortlichkeiten.
78. Das Zusammenleben soll durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnet sein und freie Meinungsäußerung sowie die Argumentation unter gleichen Bedingungen unter folgenden Gruppen sicherstellen:
 - Schulgemeinde,
 - Schulgemeinde und Betreiber;
 - Schulgemeinde und verwandte Einrichtungen/Institutionen.
79. Während die Besonderheiten der jeweiligen Schulen anerkannt werden, soll eine besser Verknüpfung zwischen ihnen erzielt werden.
80. Keine Regel soll aufgestellt werden, ohne die Vorschriften der Verfassung Brasiliens, von Rio Grande do Sul, des Statuts für Kinder und Jugendliche und des Organischen Gesetzes der Stadt heranzuziehen – besonders was Aspekte individueller und gemeinschaftlicher Rechte und Pflichten angeht.
81. Es soll eine Umgebung bereitgestellt werden, die die Entwicklung der Autonomie der Bürger begünstigt und bestrafende, autoritäre Mittel abschafft, indem sie sie ersetzt durch erzieherische Maßnahmen, wie die beidseitige Sanktion, und so den Respekt, die Staatsbürgerlichkeit und nicht die Angst fördert.

82. Der Schulrat ist der Angelpunkt für Mittel, die die verschiedenen Erwartungshaltungen der verschiedenen Segmente miteinbeziehen.
83. Die Schule verfügt über die Autonomie, um die Organisationsform ihrer Regeln des Zusammenlebens zu entwickeln, die vom Verfassungskongress festgelegt wurden.
84. Es sollen Bündnisse geschlossen werden mit Organen, die sich mit den Rechten von Kindern und Jugendlichen befassen.
85. Da der Mensch dynamisch und veränderbar ist, sind die Regeln nicht von ewiger und definitiver Gültigkeit, sondern sollten ständig evaluiert werden, damit sie die Realität der Gemeinschaft widerspiegeln, immer mit dem Ziel der Weiterentwicklung derselben.
86. Die Disziplin sollte als eine Organisationsform des schulischen Lebens angesehen werden und nicht als ein Mittel zur Verhaltenskontrolle.
87. Die Schule und die Familie sollten eine partnerschaftliche Beziehung untereinander entwickeln, die die Rollen respektiert und festigt, die beiden zufallen. Dabei soll auf eine verpflichtete Partizipation aller Segmente abgezielt werden.

Neue Prinzipien

88. Ein Prozess des Lernens und der Diskussion soll umgesetzt werden, um besser zu definieren, was die Schulleitung ist, wer ihr angehört und was ihre Rolle ist.
89. Ein pädagogischer Koordinator, der in den Städtischen Frühkindlichen Schulen und Kindergärten eingesetzt wird, soll Teil der Leitgruppe sein.
90. Legalisierung der Frühkindlichen E.M.s, um deren Existenz sicherzustellen.
91. Gewährleistung des Eintritts von Schülern aus Frühkindlichen Schulen, Kindergärten und Sonderschulen in die regulären Schulen der Stadt Porto Alegre, was die Fortsetzung der Bildung des Schülers sicherstellt.
92. Bei den kompetenten Organen soll der Prozess der Anerkennung einer Lehrplanorganisation beschlossen werden, was die Abfertigung der Schullaufbahn an den Sonderschulen gewährleistet.
93. Schuleintritt und Versetzung können jederzeit erfolgen (abhängig von der Wissensentwicklung des Schülers).
94. Der konstruktive Fehler soll als Ausgangspunkt für Reflexionen, für die Suche nach Alternativen und als Herausforderung für die Entwicklung neuen Wissens angesehen werden.
95. Die Sanktionen, die in den Regeln festgelegt werden, sollen immer beidseitig formuliert sein; das heißt, sie sollen direkt in Verbindung stehen mit demjenigen, der die Regel gebrochen hat und sollen zur Reflexion führen.
96. Es ist wichtig, dass die Schüler und Lehrer von SEJA als Teil der Schulgemeinde angesehen werden und dass sie als solche auch beim Verfassen der Regeln des Zusammenlebens an der Schule mitwirken.
97. Die Eltern sollen ihre Verantwortlichkeiten bezüglich ihrer Kinder anerkennen und nicht erwarten, dass die Schule grundlegende Aspekte der Erziehung übernimmt, die zu Hause mit der Familie entwickelt werden sollen.
98. Die Schulen von RME sollen dazu eingesetzt werden, Schüler mit spezifischen erzieherischen Bedürfnissen aufzunehmen.

Quelle: SMED 1995a.

ANHANG 5

Leitfaden des Interviews – 1997

Städtische Schule Aramy Silva
Leitfaden des Interviews

Familiensituation – Herkunft – Rechte und Pflichten der Kinder – Freizeit – Religiosität

1. Wer lebt im Haus? (wie viele Personen, Verwandtschaftsgrad, Alter)
2. Wie lange leben sie bereits an diesem Ort? (woher kamen sie?)
3. Warum zogen sie hierher?
4. Welche Aufgaben üben die Kinder aus, wenn sie nicht in der Schule sind? (Arbeit, Schule, Freizeit)
5. Was dürfen ihre Kinder tun und was nicht? (Rechte und Pflichten)
6. Was haben die einzelnen Familienmitglieder in den Ferien gemacht?
7. Was macht die Familie, wenn sie nicht arbeitet?
8. Hat die Familie irgendeinen religiösen Glauben? Welche(n)?
9. Wie hilft diese Religion der Familie?

Arbeit – Schwierigkeiten im Leben – Gewalt

1. Wer arbeitet in der Familie? Was?
2. Hat jemand eine Ausbildung?
3. Hat jemand eine vertragliche Anstellung? Seit wie lange? (wahrscheinliche erlebte Schwierigkeiten)
4. Wissen Sie von Gewaltsituationen in der Gemeinde?

Gesundheit/Krankheit – Umwelt – Infrastruktur

1. Wie bewerten Sie Ihre Wohnsituation?
 - Besitz des Grundstücks (reguläres Grundstück?)
 - Wasser und Licht
 - sanitäre Bedingungen (Abfluss, Müllabfuhr...)
 - öffentlicher Transport
 - Zugang zum Gesundheitsamt (in welchen Situationen suchen Sie das Amt auf?; deckt es Ihre Bedürfnisse?; Gebrauch häuslicher Medizin)
 - Zusammenleben mit den Nachbarn

Gesellschaftliche Verbesserungen – Partizipation in Institutionen des Viertels

1. Teilnahme an irgendeiner Bewegung innerhalb der Gemeinde? Ja? Nein? Warum?
2. Hat diese Teilnahme zu Verbesserungen in der Gemeinde beigetragen?

Erwartungshaltung gegenüber der Schule – Konzeption – Rolle des Lehrers/der Lehrerin – Bewertung des Lehrplans

1. Was erwarten Sie von dieser Schule, wenn Sie Ihr Kind dort anmelden?
2. Was ist der Einfluss der Schule auf das Leben Ihres Kindes? (kurze und lange Sicht)
3. Ist das, was die Schule unterrichtet, für das Leben Ihres Kindes nützlich?
4. Wie beteiligen Sie sich an der Schule? (auf verschiedenen Ebenen – am schulischen Leben Ihres Kindes; an der Schule als Ganzes)

ANHANG 6

Leitfaden des Interviews – 1999

Leitfaden des Interviews '99

Personen, die zu Hause leben: Verwandtschaftsbeziehungen/Alter

- Finden Sie es wichtig, eine Religion zu praktizieren?
- Welche Veränderungen kann die Religion für das Leben der Menschen bringen?
- An welchen Aktivitäten nimmt Ihre Familie samstags und sonntags teil?
- Was könnten Sie tun, damit die Gemeinde irgendeine Form der Freizeitbeschäftigung anbietet?
- Warum denken Sie, dass in Ihrer Gemeinde Konflikte existieren? Welche Konflikte beunruhigen Sie am meisten? (Familie, Schule, Nachbarschaft)
- Wie lösen Sie die Konflikte innerhalb der Familie?
- Wenn Sie die Autorität hätten, wie würden Sie die Konflikte in der Gemeinde lösen?
- Arbeiten alle Familienmitglieder?
- Diejenigen, die nicht arbeiten: was tun sie?
- Wenn Sie die Macht hätten, zu bestimmen, was jeder zu Hause tun soll – wie würden Sie die Aktivitäten organisieren? Welche Aktivitäten würden Sie selbst auswählen? Wer würde was machen?
- Was könnte die große Anzahl von Arbeitslosen für die Gemeinde, in der Sie leben, bedeuten?
- Wie schaffen es diese Menschen Ihrer Meinung nach, sich über Wasser zu halten?
- Wenn Sie zum Präsidenten gewählt würden, was würden Sie tun, um die Anzahl der Arbeitslosen zu verringern?
- Wenn Sie beobachten würden, dass Ihre Schüler häufig in der Schule streiten, was würden Sie als Lehrer tun?
- Wenn Sie Ihr Kind auf der Straße herumstreuen sehen würden, welche Haltung würden Sie annehmen? Wie würden Sie den Konflikt lösen?
- Was könnten die Familien dieser Gemeinde tun, um die Gewalt zu verringern?
- Haben Sie bereits eine Gewaltsituation selbst erlebt? Was haben Sie getan? (was, wo, warum)
- Was ist in der Gemeinde für eine bessere Lebensqualität am wichtigsten? Warum ist es wichtig?
- Wenn Sie ein Anführer der Gemeinde wären, welche Verbesserungen würden Sie für die Gemeinde versuchen zu erreichen? (versuchen Prioritäten/Hierarchie zu finden)
- Wie organisieren sich die Familien der Gemeinde, um bessere Lebensbedingungen zu erhalten? (Teilnahme an der *Direkten Demokratie*, am Schulrat, Einwohnervereinigung)

ANHANG 7

Konzeptkarte I

Entwicklung der Konzepte nach Wissensgebieten

	Geschichte, Kultur- und Sozialwissenschaften	Sprachen	Kunst	Sport	Physik, Chemie, Biologie	Logik, Mathematik
Chronologische Zeit	<p>Vor-geschichte Geschichte des Lebens Geschichte des Menschen Evolutionstheorien</p>	<p>Reihenfolge der Fakten: - Mündlicher Bericht - Routine - Kalender - Lebens- geschichte - Zeitstrahl - Logische Reihenfolge - Textproduktion</p>	<p>Vergangenheit Gegenwart Zukunft *Verschiedene Kunstepochen im Verlauf der Geschichte der Menschheit</p>	<p>- Wahrnehmung von Raum und Zeit • Ich und der andere (Objekt) • Ich in der Gemeinschaft - Bewegung und Balance - Aktivitäten in Sequenzen von physischer Wertigkeit (Geschwindigkeit, Kraft, Koordination, Gleichgewicht) - Körperschema - Sprachbefehl</p>	<p>- Veränderung des Körpers (Geburt, Pflege, Schwangerschaft, Jugend) - Äußerer Körper - Ernährung - Umwelt - Veränderungen (Wasser, Erde/Boden - Garten, Luft) - Bewusstsein - Kontinuität - Individuelle Handlungen haben Einfluss auf die Gesamtheit/Veränderungen - Lebenszyklen</p>	<p>• Die Konzepte Zeit, Raum und Sprache sind komplementär. • In allen Zyklen müssen wir uns mit der <u>Logik</u> in Form von <u>Problemlösungen</u> beschäftigen und dabei deren <u>soziale</u> <u>Funktion</u> berücksichtigen, <u>Beziehungen</u> herstellen, <u>Veränderungen</u> suchen.</p>

	<p>Geschichte, Kultur- und Sozialwissenschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lebensgeschichte (individuell); - Vorgeschichte: Ursprung der Erde; - Geschichte der Viertel, der Städte, der Bundesstaaten, des Landes; - Globalisierung; - Theorie des Ursprungs des Universums. 	<p>Sprachen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lebenszyklen. - Zeitmessungen. - Zeitverschiebung. - Kunstgeschichte. - Deutung der Welt: bewusst, kritisch und kreativ. - Fakten/ Umstände/ Folgen. - Verschiedene Textträger. - Verstehen verschiedener Weltbilder. 	<p>Kunst</p> <p>Ästhetik Individueller und kollektiver Ausdruck</p>	<p>Sport</p> <p>Gesundheit - Geschlechterbeziehungen bei der Ausübung der sportlichen Aktivitäten. - Grenzen. - Sportliche Einführung. - Gesänge im Kreis. - Spiele mit Gebrauch der Zeitfolge. - Folklorekultur. - Wettkampf. - Spiel: koordiniert, spontan. - Freizeit. - Körperliche Bildung. - Körperlicher Ausdruck. - Ästhetische Muster im Verhältnis zu Medien und der Realität.</p>	<p>Chemie, Physik, Biologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folgen individueller Handlungen auf die Gemeinschaft (Umwelt: Wasser, Erde, Luft) - soziale Krankheiten (Einfluss bestimmter Krankheiten auf verschiedene gesellschaftliche Gruppen - Würmer, Läuse, Krätze, Wassermangel, Unterernährung.) - Verschwendung/ Mangel. - kulturelle Konvention, Beziehungen, Umstände, Ereignisse, Folgen, Fakten (Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft). 	<p>Logik - Mathematik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hier werden wir die mathematischen Konzepte der Zahl entwickeln. • Proportionalität, Schätzung und Wahrscheinlichkeit, über folgende Fertigkeiten: • Beobachtung • Vergleich • Klassifizierung • Reihung • Einordnung • Quantifizierung • Operation
<p>Gesellschaftliche Zeit: Historisch, Subjektiv und Simultan</p>						

	<p>Geschichte, Kultur- und Sozialwissenschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lebensraum - wahr- genommener Raum - konzipierter Raum 	<p>Sprachen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grenzen und Lokalisierung, - Beobachtung, Vergleich, Wahrnehmung und Beschreibung, - Lateralität, - Textproduktion. 	<p>Kunst</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veränderung - Beziehungen - Kunstgeschichte - Ästhetik - Werte - Beobachtung (körperlich, physisch) - Bedeutung - Lokalisierung - Grenzen (Hilfsmittel) - materielle Dimensionen 	<p>Sport</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmung des Raums und des Körpers - Sportregeln - Körper im Raum und in Bewegung - gemeinschaftliche Spiele mit primären und sekundären Funktionen 	<p>Physik, Chemie, Biologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verschiedene Umgebungen. - Raum des Körpers/ Körperbewusstsein - Nutzung verschiedener Räume. - Wiederverwendung/ Rationalisierung (Umweltverschmutzung, Abholzung). - Gleichgewicht/ Ungleichgewicht. - Bewusstwerdung über Ressourcen der Natur/ den Körpers. - Karte/Modell. - Symbole/Codes. - Lokalisierung/Grenzen. - Referenz. 	<p>Logik - Mathematik</p>
<p>Natürlicher und sozialer Raum</p>						

	Geschichte, Kultur- und Sozialwissenschaften	Sprachen	Kunst	Sport	Physik, Chemie, Biologie	Logik - Mathematik
<p>Sprache: Kommunikation Soziale Funktion</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Karten, Modelle, Legenden, Maßstäbe; - Dokumente; - Münzen; - Kunst (Architektur, Fotos, Literatur); - Verschiedene Darstellungen des physischen und sozialen Raums; - historische Dokumente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reihenfolge der Fakten. - Verstehen verschiedener Weltanschauungen. - Beschreibung, Erzählung, Interpretation. - Lektüre. - Mündliche und schriftliche Berichte. - Dramatisierung. - Musiktexte. - Verschiedene Textträger. - Verschiedene Literaturen. - Interpretation der Welt mit kritischem Bewusstsein. - Gleichgewicht/ Ungleichgewicht. - Entwicklung der Autonomie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausdruck - Medien - <u>Verschiedene Ausdrucksformen:</u> Sprechen, Schreiben, Darstellen. - (Theater, Musik, Zeichnen, Gravur, Skulptur) - Kultur: Werte, Symbologie - Soziale Beschwerde - Dekoration - Gebrauch - Ethik 	<ul style="list-style-type: none"> - Darstellung (körperlicher Ausdruck). - Tanz. - Rhythmus. - Aktive, mimische Übungen. - Singspiel (Kultur, Geschichte) - Gleichberechtigte Partizipation der Geschlechter an den verschiedenen Sportaktivitäten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reaktionen der Umwelt und des Körpers - Lebenszyklus - Einfluss und Reaktionen - Körper/Sprache - Verschiedene Aufzeichnungen/Codes - Subjektivität/ Objektivität - Referenzen - Akzeptanz - Wertschätzung - Herrschaft 	

ANHANG 8

Konzeptkarte II

Konzepte der Wissensgebiete nach Bildungszyklen

	I. Zyklus	II. Zyklus	III. Zyklus
Geschi- chte, Kultur- und Sozial- wissen- schaften	<p>🕒 Lebensgeschichte: Identität (erste soziale Gruppen: Familie, Schule, Gemeinde - Viertel, Stadtteil - Geschichte).</p> <p>🕒 Reihenfolge der Fakten.</p> <p>🕒 Vorgeschichte.</p> <p>🕒 Bewegung: gelebter Raum:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lateralität, Orientierung, Wahrnehmung. - Grenzen des Körpers, Lokalisierung (rechts, links, oben, unten, vorne, hinten). <p>🕒 Blickwinkel: von oben, von unten.</p> <p>🕒 Grenzen: des Körpers, des Hauses, des Viertels.</p> <p>🕒 Modelle, Karten, Legenden.</p>	<p>🕒 Lebensgeschichte: Identität (Gruppe der Stadt, Bundesstaat, Land - Geschichte)</p> <p>🕒 Ursprung des Universums</p> <p>🕒 Ursprung der Erde</p> <p>🕒 Bewegung: wahrgenommener Raum:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lokalisierung/Orientierung (Windrose) <p>🕒 Schätzung</p> <p>🕒 Wahrscheinlichkeit</p> <p>🕒 Modelle, Karten</p> <p>🕒 Grenzen</p> <p>🕒 Konkret und abstrakt</p> <p>🕒 Legenden und Skalen</p> <p>🕒 Grundkonzepte: Zivilisation, Evolution, Wirtschaft.</p>	<p>🕒 Lebensgeschichte: Identität (Globalisierung, Neoliberalismus)</p> <p>🕒 Bewegung: konzipierter Raum:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verschiedene Bewertungen des Raums. - Globalisierung, Neoliberalismus. <p>🕒 Modelle.</p>
Spra- chen	<p>🕒 Reihenfolge der Fakten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mündlicher Bericht • Routine • Kalender <p>Lebensgeschichte: Identität</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung • Erzählung • Dramatisierung • Musik 	<p>🕒 Reihenfolge der Fakten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mündlicher Bericht/Debatten • Zeitstrahl <p>Lebensgeschichte: interpersonale Beziehungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzählung • Beschreibung • Dramatisierung • Musik 	<p>🕒 Reihenfolge der Fakten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mündlicher Bericht/Seminare • Zeitstrahl • zeitliche Erzählung <p>Lebensgeschichte: interpersonale Beziehung und Beziehungen zur Welt; Erweiterung von Horizonten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretation

	<p>I. Zyklus</p> <ul style="list-style-type: none"> 🔊 graphische Aufzeichnung der Routine 🔊 Bearbeitung und Entdeckung verschiedener expressiver Materialien (zweidimensional und dreidimensional; Grafiken und Plastiken) 🔊 Bearbeitung und Entdeckung von Materialien (Medien) zur Erkundung von Klängen. 🔊 Einführung in Instrumente und Gesang. 🔊 Körperliche Erlebnisse (Entdecken des Körpers). 🔊 Dramatisches Spiel. 🔊 Wertschätzung von Kunstwerken (Reproduktion und Original). <p style="text-align: center;">Kunst</p>	<p>II. Zyklus</p> <p>🔊 <u>Visuelle Kunst:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Studium von Künstlern (Ansatz der Kunstgeschichte). • Wertschätzung von Bildern verschiedener Ausdrucksformen (Malerei, Zeichnung, Gravur, Fotografie, etc.) verschiedener Kulturen zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Räumen (Reproduktionen und Originale) • Erkundung expressiver Materialien (zweidimensional und dreidimensional; Grafiken und Plastiken). • Elemente der visuellen Sprache: <p>🔊 <u>Szenische Künste:</u></p> <p>🔊 <u>Musik:</u></p>	<p>III. Zyklus</p> <p>🔊 <u>Visuelle Kunst:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunstgeschichte - Kunstbewegungen. • Wertschätzung von Bildern verschiedener Kulturen zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Räumen, verschiedene Ausdrucksformen (Malerei, Zeichnung, Gravur, Video, Fotografie, etc.) • Vertiefung von Techniken; • Ausführung künstlerischer Projekte, • Beherrschung der Elemente der visuellen Sprache. <p>🔊 <u>Szenische Künste:</u></p> <p>🔊 <u>Musik:</u></p>
--	--	--	---

<p>Physik, Chemie, Biologie</p>	<p>I. Zyklus</p> <ul style="list-style-type: none"> 🔊 Lebensphasen der Lebewesen: Körper (extern) und Pflanzen 🔊 Lebensgeschichte des Schülers 🔊 Zeitstrahl - Evolution 🔊 Hygiene 🔊 Lebendige und nicht lebendige Wesen 	<p>II. Zyklus</p> <ul style="list-style-type: none"> 🔊 Lebenszyklus (Lebensphasen) 🔊 Biologische Veränderungen des Körpers - Sexualität. 🔊 Vorstellungen der Systeme des menschlichen Körpers. 🔊 Allgemeine Eigenschaften der Lebewesen. 	<p>III. Zyklus</p> <ul style="list-style-type: none"> 🔊 Lebenszyklen: Tiere und Pflanzen 🔊 Organe und Funktionen des menschlichen Körpers 🔊 Allgemeine Eigenschaften der Lebewesen..
--	---	---	--

I. Zyklus		
	II. Zyklus	III. Zyklus
Logik Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> ☛ <u>Attribute</u>: Menge, Zeit, Größe, Dichte, Distanz, Form, Farbe, Textur, Position: ☛ <u>Begriffe der Topologie</u>: Punkt, Gerade, Fläche; ☛ Vor, während, nach, hinter, innen, außen, nah, weit, geschlossen, offen, links, rechts, mehr, weniger, größer, kleiner, gleich, geometrische Formen (Kreis, Quadrat, Dreieck, Rechteck), Grafiken, Feinmotorik, Großmotorik, offene, geschlossene Linie, Kurve, Gerade. ☛ Darstellung und Bezeichnung der Zahl, vier Grundrechenarten und Algorithmus der Addition und Subtraktion. ☛ Multiplikation und Division werde nach Gruppierungen bearbeitet. ☛ Lösungen von Problemen und Herausforderungen (z.B. Boole-Spiele). 	

I. Zyklus		
	II. Zyklus	III. Zyklus
Sport	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Kenntnis der Körperteile (Kopf, Rumpf und Gliedmaßen) und deren Funktionen. ☛ Vorskulische Spiele (Newcomb, Peg-Ball, Brennball, Spiel der zehn Pässe) ☛ Leichtathletik ☛ Staffellauf mit und ohne Stab ☛ Individuelle und gemeinschaftliche Aktivitäten mit und ohne Gerät: alternativ und nicht alternativ (Ball, Seil, etc.) ☛ Einführung in die akrobatische Gymnastik: Rolle, Rad, Brücke, etc. ☛ Gesundheit; körperliche und mentale Hygiene. ☛ Erste Hilfe ☛ Entwicklung von Kraft, Schnelligkeit, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Leichtathletik: Staffellauf mit und ohne Stab ☛ Körperliche Identität ☛ verschiedene Dynamiken von Übungen und Aktivitäten ☛ Disziplinen: Volleyball, Fußball, Basketball, Handball und Laufdisziplinen. ☛ Sozialisierung ☛ Spaß und Reflexion über die Gesundheit, Vorbeugung von Geschlechtskrankheiten, Schwangerschaft und Drogenmissbrauch. ☛ Erste Hilfe ☛ Gymnastik und Tanz.

ANHANG 9

Trimesterplanung – Themenkomplex 2000

EMEF Aramy Silva

Planung des 1. Jahres des 1. Zyklus/ 2. Trimester

Fokus: „Ich habe es bereits aufgegeben, Zukunftsträume zu haben“.

Aussage:

Pädagogische Begründung	Problematisierung	Konzepte	Entwicklungen
<p>Der Traum ermöglicht eine Perspektive der Veränderung der Lebensqualität, die in Bezug gesetzt wird zur Bewahrung der Natur, über Aktionen, an denen Schüler, Lehrer, Angestellte, Familien und die Gemeinde teilnehmen. Diese Aktionen sollten Bestandteil des Alltags sein auf der Suche nach der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins und der Entwicklung von Werten, die auf das Gemeingut und auf eine Verbesserung der Beziehungen der Schulgemeinde zur Umwelt abzielen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was ist ein Traum? - Welche Faktoren beeinflussen die Lebensqualität der Gemeinde? - Was sind die möglichen Schnittstellen zwischen den menschlichen Beziehungen und zwischen diesen und der Umwelt? - Ist es möglich, den Traum der Verbesserung der Lebensqualität in die Realität umzusetzen? - Welche Verbindungen können wir herstellen zwischen Lebensqualität und Umwelt? - Was macht die Umwelt aus (sind wir auch ein Teil)? - Welche Probleme beobachten wir in der Umwelt und wie können wir sie lösen? - Ist es möglich, die Natur zu nutzen, ohne sie gleichzeitig zu gefährden? 	<p>Zeit Raum</p> <p>Ausdrucksformen</p> <p>Logik Ethik Kultur</p> <p>Beziehungen</p> <p>Veränderungen Autonomie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - soziale Gruppen (Familie, Schule, Gemeinde). - logische Sequenz - topologische Beziehungen - verschiedene Ausdrucksformen - Lebewesen - Hygiene - trockener und organischer Abfall - Umweltschutz - dramatisches Spiel - Attribute/ Reihung/ Klassifizierung - Darstellung und Bezeichnung der Zahl - Herausforderungen - Körperschema - Besuch im botanischen Garten - Geschichten, die mit dem Thema in Verbindung stehen - Mülltrennung - Garten (Bepflanzung/ Pflege/ Schutz) - Album der Lebewesen - Forschungen in der Familie - Pflanzen von Sonnenblumensamen in einem Glas zum Anbau zu Hause - Nutzung des Trockenmülls - aus dem Hof einen Garten machen - Workshop Recyclingpapier im Klassenraum

Städtische Schule Aramy Silva Planung des 2. Trimesters des 2. Jahres des 1. Zyklus Fokus: Ich habe es bereits aufgegeben, Zukunftsträume zu haben. Aussage: "Als ich an die Schule kam, dachte ich, dass es doof sein würde."			
Pädagogische Begründung	Problematisierung	Konzepte	Entwicklungen
<p>Das Kind bringt ein Konzept der "doofen Schule" mit sich, da die Schule traditionell einen Bruch auslöst zwischen Leben und Lernen. Kulturell wird eine Vorstellung herausgebildet, dass das Kind, wenn es die Schule betritt, sich an einem Ort befindet, wo es entweder Erfolg haben wird oder nicht. Damit die Schule nicht weiterhin doof ist, müssen die Lehrer sich komplett ändern, und diese Veränderung erfolgt dann, wenn eine leidenschaftliche Beteiligung in der Gemeinschaft entwickelt wird.</p> <p>Nur die Lehrer können eine glückliche und andere Schule erschaffen. Unsere Schule setzt eine Organisation des Lehrplans um, die sich von der traditionellen Schule unterscheidet. Unser Lehrplan basiert auf der Vorstellungswelt und/oder auf der Erfahrung der Familie; er versucht, eine Achse zwischen dem täglichen Leben und dem schulischen Leben herzustellen, indem er seine Funktion erweitert: er zielt darauf ab, die Schule als einen Raum mit verschiedenen Dimensionen zu gestalten; einen Raum, wo Wissen entwickelt wird, einem sozialen und kulturellen Raum.</p> <p>Die Überwindung des Konzepts der Schule, die aus der bedeutsamen Aussage hervorgeht, liegt daher in der Entwicklung von Praktiken der Schule, in der Beziehung zwischen Kollegen und Lehrern, in bedeutungsvollen Lernprozessen und in der Möglichkeit des Kindes, die Schule als seinen Raum wahrzunehmen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist das Konzept der Schule in der Gemeinde? • Welche Familienstrukturen herrschen vor und welche Art der Beziehung haben die Gemeindemitglieder untereinander und zur Institution Schule? • Wie lässt sich Wissen durch Spiel entwickeln? • Was ist die Rolle des Spiels bei der Herausbildung des Subjekts? • Was sind die Faktoren, die bei der Schaffung einer glücklichen Schule beteiligt sind? • Was sind die soziokulturellen Einflüsse, die im Laufe der Zeit auf die Spiele eingewirkt haben? 	<p>Logik Ethik Kultur Zeit Raum Sprache Beziehungen Veränderungen Autonomie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erforschung der Spiele in den Familien. • Durchführung von Workshops mit den Familien. • Spielezeitung. • Erhebung von gesunden Spielen. • Forschung über den Ursprung der Spiele. • Arbeit mit Gesängen im Kreis. • Spiele zwischen den Klassen fördern. • Spiele erfinden. • Arbeit mit „O menino maluquinho“.

EMEF Aramy Silva

Planung des 3. Jahres des 1. Zyklus – 2. Trimester

Fokus: „Ich habe es bereits aufgegeben, Träume für die Zukunft zu entwickeln.“

Aussagen: „Als Kind litt ich sehr, meine Mutter und mein Vater arbeiteten den ganzen Tag und es gab niemanden, der sich zu Hause um mich kümmerte.“

„Meine Mutter hat keine Zeit, liebevoll zu mir zu sein, weil sie arbeitet. Ich hätte gerne, dass sie mich jeden Tag in den Arm nimmt.“

Pädagogische Begründung	Problematisierung	Konzepte	Entwicklungen
<p>Indem wir versuchen, das Gefühl des Verlassenseins, das aus der Aussage hervorgeht, zu überwinden oder ihm entgegen zu steuern, schlagen wir als Achse die Entwicklung eines Konzepts der Lebensqualität vor, die auf dem Verhältnis des Menschen zu anderen Lebewesen beruht, was zu einer Betonung von Werten wie Respekt für das Leben, Selbstbewusstsein, Solidarität und hauptsächlich einem Bewusstsein dafür führt, dass die Umwelt/der Planet respektiert und gepflegt werden muss. Der Mensch ist der Hauptauslöser von Aktionen, die eine Bewahrung der Umwelt fördern oder ihr entgegen wirken.</p>	<p>Was hat Leben? Was ist Leben? Was sind Werte? Welchen Wert hat das Leben? Was brauchen wir, um zu leben? Was ist das Konzept der Natur? Was müssen wir tun, um die Natur zu schützen? Was ist das Verhältnis zwischen Schutz und Pflege? Welche Beziehung besteht zwischen Staatsbürgerlichkeit und Umwelt? Welche Bedeutung haben individuelle Aktionen bei der Konstruktion eines Bewusstseins der Verpflichtung für den Umweltschutz? Ist es möglich, Lebensqualität zu erlangen, ohne uns um unseren Körper und Geist zu kümmern?</p>	<p>Zeit Raum Ausdrucksformen Logik Ethik Kultur Beziehungen Veränderungen Autonomie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung der Entwicklung der Pflanzen. • Studium medizinischer Pflanzen. • Kindergeschichten, die mit den Themen in Beziehung stehen. • Textproduktion. • Videos („Es ist sauber“, „Der Weg des Wassers“,...). • Bepflanzung der Blumenkästen der Schule. • Besuch bei der Bataillon für Umweltbildung. • Forschung über den Bach Sanga da Morde. • Studium über Müll: organisch, trocken, Recycling, in Bezug zum Umweltschutz.

EMEF Aramy – Planung des 1. Jahres des 2. Zyklus

Fokus: „Ich habe es bereits aufgegeben, Träume für die Zukunft zu entwickeln.“

Aussage: „Als ich an die Schule kam, dachte ich, dass es doof sein würde.“

Pädagogische Begründung	Problematisierung	Konzepte	Entwicklungen
Überwindung der Sichtweise der Schule, wie sie in der Aussage zum Ausdruck kommt. Herstellung einer dialogischen Beziehung, die die Entwicklung von Wissen in einer angenehmeren Umgebung, in der mehr Wert auf das Spiel gelegt wird, ermöglicht, wo der Schüler sich als Subjekt seines Lernens wahrnimmt.	Welche Sichtweise der Schule hat die Familie? Welche schulischen Erlebnisse machte diese Familie? Was erwartet die Familie von der Schule? Wie sollte der Lehrer sein, der die Schule von doof in glücklich verwandelt? Welche Faktoren sind bei der Entwicklung einer glücklichen Schule wichtig? Wie ist eine glückliche Schule?	Raum Beziehungen Ausdrucksformen Ethik Logik	Darstellung Proportion Organisation Evolution interpersonale Beziehungen Urbanisierung Umweltschutz Zyklen

PLANUNG III. Zyklus/ 1. TRIMESTER – 2001

Aussage	Pädagogische Begründung	Problematisierung	Konzept
<p>„Also trat mein Bruder die Tür ein und fand meine Oma auf dem Bett, angeknabbert von Ratten. Wie sie selbst sagte: sie starb im Schlaf.“</p>	<p>Alle haben das Recht auf eine gute Lebensqualität: Gesundheit, Bildung, Umwelt sowie respektvolle und konstruktive soziale Beziehungen. Die Tatsachen nicht als normal akzeptieren.</p>	<p>*KULTURELL: Konzept der Familie – Konzept der älteren Menschen aus Sicht der Schüler? - Bedeutung der Familie für die Schüler? - Ist das Konzept der Familie in allen Kulturen dasselbe? - Und in den verschiedenen gesellschaftlichen Schichten, ist es dasselbe Konzept? - Warum? - Was sind die familiären Organisationen, die in unserer Gesellschaft geschätzt werden? - Gibt es eine Beziehung zwischen dem Konzept der Familie und dem des Besitzes? Warum? - Wäre es möglich, das Konzept der Familie zu verändern, das unsere Schüler haben? Inwiefern? Was ist die Rolle der älteren Menschen innerhalb der Familie? Welche Bedeutung kommt dem Wohnort zu? (Interesse Gemeindehaus) *SOZIAL – Wie konstituieren sich die Familien der Gemeinde? Welche soziokulturellen Rollen nehmen die verschiedenen Familienmitglieder ein? Woher stammen die Familien des Viertels? Besteht eine Beziehung zwischen den beobachteten familiären Konflikten und anderen sozialen Konflikten? Welche? Was ist die Bedeutung der älteren Menschen für die Gemeinde? Welche Beziehung besteht zwischen Familie und Gemeinde? *MATERIELL – Welche Faktoren wirken auf die Lebensqualität der Familien der Gemeinde ein? Beschreibung der beobachteten Lebensumstände. Wie wirken sich diese Bedingungen auf die familiären Beziehungen aus? Welche Bedeutung trägt man selbst für die Zukunft? Was ist die Ökologie der Gemeinde? Was ist wichtig, um eine gute Lebensqualität im Alter zu haben? Was sind die Grundbedürfnisse, um ein Leben in Würde führen zu können?</p>	<p>Zeit Raum Ausdrucksformen Ethik Kultur Autonomie Veränderung Beziehungen Logik</p>

ANHANG 10

Geschichte der Schule Aramy Silva 1990-2000.

FORTBILDUNGSSITZUNG – 9. Oktober 2001.

Geschichte der Schule Aramy Silva im vergangenen Jahrzehnt.

1989 – Studium des Konstruktivismus in den unteren Klassen, Reflexion über Leistungsbeurteilung, Alphabetisierung, moralische Autonomie, Versetzungsgarantie (Abschluss der Alphabetisierung in der 2. Klasse).

1990 – Forschungsgruppe über die schulische Arbeit unter Beratung von Ilza Jardim (FACED/UFRGS). Kampf um Spielraum im CAT.

1991/1992 – Studium über Leistungsbeurteilung unter Beratung von Jussara Hoffmann, um eine individualisierte Schulordnung zu entwickeln (zur Einführung der 8. Klasse) statt die Regelschulordnung (von der 1. bis zur 8. Klasse Noten für verschiedene Fächer) zu übernehmen; Resultat der individualisierten Schulordnung: deskriptives Gutachten und Konzept bis zur 4. Klasse, Noten bis zur 8. Klasse.

Schwerpunkt auf der Entwicklung verschiedener evaluativer Aktivitäten im Laufe des Bimesters. Neben der Leistungsbeurteilung bot die Schulordnung innovative Vorschläge für die Sektoren, Dienstleistungen und Institutionen der Schule.

1991/1992 – Beratung des Fachbereichs für Anwendung für die unteren Klassenstufen mit Darli Collares, Iara Merg, Dirce, Doris. Erweiterung der Debatte über schulische Disziplin, wiederholte Nichtversetzung.

1994/1995 – Aktive Teilnahme am Verfassungs-Kongress – Schule, die wir haben, und Schule, die wir wollen, ausgehend von diesen Achsen: demokratische Verwaltung, Leistungsbeurteilung, Lehrplan und Prinzipien des Zusammenlebens.

1996 – Studium pädagogischer Theorien – Traditionelle Schule, Neue Schule, Befreierische Schule, Kritische Schule, auf der Suche nach dem Fundament für die Schule, die wir schaffen wollten.

1996/1998 – Kontinuierliche Beratung von Iole Trindade – Alphabetisierung und Lernlabor.

1997 – Schule wird nach Bildungszyklen organisiert, von der Vorschule bis zur 5. Klasse / Pädagogisches Projekt des komplementären Lernens von der 6. bis zur 8. Klasse.

1998 – Gesamte Schule nach Zyklen betrieben.

Andere Berater: Antônio Gouvêa – 1998/2000/2001; César Anchante – 1991; Ana Zanduwaiss – 1991/1993; Antônio Carlos Castrogiovani – 1997; Silvio Rocha – 1996; Danilo Gandin – 1996; Fernando Scherer – 1997; Ana Cristina Rangel – 2000; Carlos Rodrigues Brandão – 2000; Denise Comerlato – 2001.

Forschungsprozess.

1997 – Forschung bei den Familien, ausgehend von Fragen nach drei Segmenten (Schüler, Angestellte, Lehrer);

1999 – Forschung bei den Anführern der Gemeinde und einigen Familien, ausgehend von Fragen, die bei der vorherigen Forschung erhoben wurden;

2000 – Forschung bei den Schülern, über Kindergeschichten und journalistische Texte, mit dem Ziel einer Annäherung an die Fragen der Schüler;

2001 – Lebensgeschichten – Konzentration der Arbeit auf das Weltbild der Schüler.

Konstruktionsprozess des Themenkomplexes.

1997 – Jahresmitte – Phänomen Staatsbürgerlichkeit – (sehr abstrakt);

1998 – Erste Jahreshälfte – Aussage: Ich beteilige mich nicht, denn wir erreichen nichts;

1999 – Erste Monate des Jahres – Aussage: Wir sind unwissend, weil wir im Viertel wohnen. Mit Entwicklung in einer Tabelle, die die Pädagogische Begründung, die Sicht der Gemeinde und Konzepte umfasst.

2000 – Erste Woche – Aussage: Wir sind allein und müssen zurecht kommen. Entwicklung erst später.

2001 – Erste Woche – Aussage: Ich habe es bereits aufgegeben, Zukunftsträume zu haben. Problematisierung der Aussage unter sozialen, kulturellen und materiellen Aspekten, in einer differenzierten, auf der Konzeptkarte basierenden Konfiguration.

Konzeptkarte.

2000 – Diskussion und Entwicklung im Laufe des Jahres mit dem Versuch, die Wissensformen zu registrieren, die während der Schullaufbahn in einem Prozess der Komplexifizierung entwickelt werden sollen und dem Themenkomplex Halt geben.

Prozess der Leistungsbeurteilung – Dossier.

Dritter Zyklus – Einzelgutachten; Zwischengutachten aus Sätzen; Gutachten nach spezifischen Zielen der Fächer.

Fortschritt.

Entwicklung einer neuen Schule mit einem menschlicheren Gesellschaftsprojekt; Möglichkeit theoretischer Studien und praktischer Erfahrungsaustausch; erweiterte und verbesserte Sitzungsräume; gemeinschaftliche Bemühung zur Überwindung von Schwierigkeiten; Erweiterung der alternativen Räume (Informatiklabor, Lernlabor, SIR); bessere Kenntnis der Realität der Schüler; Prozess der Forschung, des Komplexes und der Konzeptkarte; Beurteilungsprozess; Aneignung des Konzepts der Alphabetisierung von Seiten aller Lehrer; Eintritt und Verbleib von Schülern mit Schwierigkeiten; Einsatz der wandernden Lehrer; Erweiterung der Schulplätze; Verbesserungen im schulischen Raum.

Schwierigkeiten.

Undisziplinierte Schüler und/oder solche, die den Unterricht häufig versäumen; Umzüge, die zu Fehlzeiten führen; Nichtbesuch des Labors und von SIR; Arbeit mit Schülern mit Lernschwierigkeiten.