



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Reformpädagogische Grundlagen und Zugänge in der
entwicklungsbezogenen Bildung -
Gemeinsamkeiten und Unterschiede von
Alexander Sutherland Neill, Paulo Freire,
John Caldwell Holt und Ivan Illich

Verfasserin

Fiona- Livia Bachmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Zulassungsbescheid:

Internationale Entwicklung

Betreuer:

Dr. Helmuth Hartmeyer

Danksagung

Ich möchte allen, die mich beim Schreiben dieser Arbeit unterstützt haben, meinen Dank aussprechen.

Mein besonderer Dank gilt:

ganz speziell meiner Mutter, die mir während der ganzen Zeit zur Seite stand und stets gute Ratschläge und Verbesserungsoptionen parat hatte.

meiner Familie, die mich immer aufgebaut und motiviert hat.

meinem Freund Clemens

meiner Freundin Anna- Christina, die mir eine wertvolle Ratgeberin war.

meinem Betreuer Dr. Helmuth Hartmeyer für seine kompetente und ausdauernde Zusammenarbeit.

Hiermit bestätige ich, dass diese eingereichte Diplomarbeit von mir eigenständig verfasst wurde, und ich alleinig die hier angegebenen Hilfsmittel und Quellen verwendet habe.

Fiona- Livia Bachmann, Dezember 2012

Inhaltsverzeichnis

<i>Danksagung</i>	<i>III</i>
<i>Vorwort</i>	<i>IX</i>
1. Einleitung	1
Methodik	4
1.1 Beschreibung des methodischen Vorgehens	4
2. Begriffserklärung in Bezug auf den Autor und seine Methodik	9
2.1 Antiautoritäre Erziehung in Bezug auf Alexander Sutherland Neill	9
2.2 Befreiende Bildung in Bezug auf Paulo Freire	10
2.3 Unkonventioneller Erziehungsstil in Bezug auf John Caldwell Holt	11
2.4 Demokratische Bildung in Bezug auf Ivan Illich	11
3. Alexander Sutherland Neill (1883- 1973)	13
3.1 Alexander Sutherland Neills Leben und biographischer Hintergrund.....	14
3.2 Der religiös- historische Kontext von Alexander Sutherland Neill	23
3.3 Die Entwicklung von Neills Theorie und Praxis	25
3.4 Pädagogische Grundsätze	26
3.4.1 Erziehung zur Freiheit	27
3.4.2 Glaube an das Gute im Kind.....	28
3.4.3 Neills kritische Vertiefung mit der Psychoanalyse	29
3.5 Summerhill zu Zeiten von A. S. Neill	30
3.5.1 Unterricht.....	31
3.5.2 Selbstverwaltung.....	32
3.6 Zusammenfassung	33
4. Paulo Freire (1921 – 1997)	34
4.1 Paulo Freires biografischer Überblick	35
4.2 Der Entstehungsrahmen von Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“	43
4.3 Paulo Freires Alphabetisierungsprogramme und Demokratiebestrebungen	45
4.4 Kultur des Schweigens	47
4.5 Erziehung und Bewusstseinsbildung	48

4.6	Paulo Freires Befreiungspädagogik; Erziehung und Hoffnung.....	49
4.6.1	Verhältnis Lehrer/in- Schüler/in.....	50
4.6.2	Die „Bankiers- Methode“ (<i>educação bancária</i>).....	50
4.6.3	Der “Problemformulierende Bildungsansatz” (<i>educação problematizadora</i>).....	51
4.6.4	Dialog.....	52
4.7	Zusammenfassung	53
5.	<i>John Caldwell Holt (1923- 1985)</i>	55
5.1	John Holts biographischer Überblick	56
5.2	Der Entstehungsrahmen von John Caldwell Holts unkonventionellem Erziehungskonzept	65
5.3	John Caldwell Holts Lernphilosophien/ pädagogische Sichtweise	68
5.3.1	Das geistige Modell.....	70
5.3.2	Freiheit ist mehr.....	71
5.4	Holts Kritik an der Institution Schule und dem Erziehungswesen.....	72
5.5	Holts Reformierungsprozess	74
5.5.1	Growing without Schooling (GWS).....	76
5.6	Die Home- based Education- Bewegung (<i>Homeschooling</i>).....	77
5.6.1	Unschooling	79
5.7	Zusammenfassung	80
6.	<i>Ivan Illich (1926- 2002)</i>	82
6.1	Biographischer Überblick.....	83
6.2	Ivan Illichs vom Faschismus geprägte Jugend	92
6.3	Ivan Illichs Kritikpunkte an Institutionen.....	95
6.3.1	Die Entschulung („Deschooling“) der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems	97
6.4	Der Entstehungsrahmen von Ivan Illichs Konzept des „Deschooling“	100
6.5	Die Befreiung des Individuums	102
6.6	Das Interkulturelle Dokumentationszentrum CIDOC (Centro Intercultural de Documentación)	103
6.7	Zusammenfassung	106
7.	<i>Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Alexander Sutherland Neill, Paulo Freire, John Caldwell Holt und Ivan Illich</i>	108
7.1	Biographischer Hintergrund	108
7.2	Lebenspläne und Werke	111

7.3	Methoden und Vorgehensweisen.....	114
8.	<i>Die vier Pädagogen im Kontext entwicklungsbezogener Bildung</i>	<i>117</i>
9.	<i>Conclusio</i>	<i>126</i>
10.	<i>LITERATURVERZEICHNIS</i>	<i>128</i>
11.	<i>Zusammenfassung</i>	<i>136</i>
12.	<i>Abstract.....</i>	<i>136</i>
13.	<i>Lebenslauf</i>	<i>138</i>

Vorwort

Während meiner vielen langen Reisen durch Asien und Lateinamerika zwischen 2003 und 2007 sowie auch während meiner Studienzeit stieß ich immer wieder auf alternative Familien, die ihre Kinder ohne Zwang und ohne Schule auf das Leben vorbereiteten. Erstmals wurde ich mit dem Begriff von *Homeschooling* vertraut gemacht. Ich konnte es nicht glauben, dass es Bildungsformen gibt, bei denen Kinder nicht die Klassenleiter in der Institution Schule emporsteigen müssen. Doch noch viel erstaunter war ich, als ich in Thailand auf einem Friedensfestival eine australische Weltenbummlerin kennenlernte, die mir erzählte, dass sie ihr Kind *unschoolt*. „Was bedeutet *Unschooling*?“ fragte ich. Schließlich erklärte sie mir, dass es dabei um eine Methode des informellen, natürlichen Lernens geht. Das Kind sollte in seinen Talenten und Interessen bestärkt und gefördert werden, aber keinem Curriculum unterzogen werden, wie es im Gegensatz dazu bei *Homeschooling* der Fall ist. So kann das Kind in vollkommener Freiheit, ohne jeglichen Einfluss einer Bildungsinstitution, ohne jeglichen Druck, frei von Disziplinierung und Tests einen individuellen Lernweg gehen. Damals war die Praxis eines solchen Bildungskonzeptes für mich schwer nachvollziehbar, aber das Thema weckte mein Interesse, und ich fing an, mehr darüber wissen zu wollen und nachzuforschen. Ich las viel im Internet, vor allem in Blogs und Foren, wo Menschen sich über den individuellen Bildungsweg austauschen und kritisch über das herkömmliche Bildungssystem schreiben. Was hatte es mit dieser gängigen Institutionalisierung von Bildung auf sich? Welche Auswirkungen hatte sie auf den Einzelnen, und zu welchen gesellschaftspolitischen Konsequenzen führte sie?

Als ich dann im Wintersemester 2010 eine Vorlesung bei Dr. Helmuth Hartmeyer über das Bildungskonzept des *Globalen Lernens* besuchte, wurde mein Interesse vertieft. Ich begriff, wie wichtig die Reformpädagogik war und wie schwierig es ist, auf politischer Ebene reformpädagogische Konzepte umzusetzen. Im selben Semester belegte ich auf der Uni Wien einen Kurs über das *Theater der Unterdrückten*. Es handelt sich dabei um eine Theaterform, die der Brasilianer Augusto Boal ins Leben rief, basierend auf Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten*. Zum ersten Mal setzte ich mich mit einer Persönlichkeit im pädagogisch-politischen Bereich auseinander, mit Paulo Freire. Unterschiedliche Fragen kamen in mir auf, wie zum Beispiel: Aus welchem entwicklungspolitischen Kontext heraus hat Paulo Freire seine Befreiungspädagogik entwickelt? Musste er selbst Formen der Unterdrückung erleben, um aus dieser Repression heraus Konzepte für eine revolutionäre, freie Bildung zu erschaffen? Was konnte er im Bereich der Entwicklungspolitik verändern? etc.

Als ich am Ende meines Studiums der Internationalen Entwicklung ankam, lag der Fokus meines Forschungsinteresses auf Bildung im entwicklungspolitischen Kontext. Es gab vor allem in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren einen großen Aufbruch in der kritischen Pädagogik, die sich mit dem Zusammenhang und der Analyse von Bildung, Gesellschaft sowie deren Machtsymmetrien auseinandersetzte und neue, interessante reformpädagogische Zugänge schuf. In meiner Recherche stieß ich dann neben Paulo Freire auch auf weitere drei bedeutende Pädagogen, Alexander Sutherland Neill, John Caldwell Holt und Ivan Illich, die mit ihren Konzepten großes Aufsehen erregten. Alle vier waren gegen manipulative und autoritäre Bildungsformen und versuchten mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Ausformungen eine Änderung der Gesellschaft mittels neuer, befreiender Methoden zu erreichen. Das Hauptinteresse meiner Diplomarbeit liegt in der Darstellung der ausgewählten Pädagogen, indem ich ihre Biographien, ihre Beweggründe, ihre Ideologien, ihren entwicklungspolitischen Kontext, den Entstehungsrahmen ihrer Methoden und die Frage, wieweit eine praktische Umsetzung erzielt werden konnte, herausarbeite und durchleuchte.

1. Einleitung

Das Studium der Internationalen Entwicklung legt seinen Fokus auf die transdisziplinäre Analyse von gesellschaftlichen, entwicklungspolitischen, kulturellen sowie ökonomischen Entwicklungsprozessen und appelliert an kritische Reflexion globaler Asymmetrien (vgl. Internationale Entwicklung Homepage: online)¹. Dabei spielt die entwicklungsbezogene Bildung eine wichtige Rolle. Sie nimmt Bezug auf die gesellschaftlichen Entwicklungsvorgänge, wobei der Begriff „Entwicklung“ mehrdeutig gesehen werden kann. Wesentlich ist dabei, dass man „Entwicklung“ nicht nur auf die Länder des Südens beziehen sollte, sondern aus einer globalen Perspektive auf die Menschen in der Einen Welt (vgl. Lang- Wojtasik/ Lohrenscheid 2003: 13, 14).

„Gerade angesichts der Komplexität in der Weltgesellschaft und des unsicheren Wissens über die Zukunft (Kontingenz) braucht es aber auch eine Bildung, deren Ecken und Enden unmarkiert sind, die Mut, Empathie, Kreativität und das Denken und Handeln in Alternativen fördert. Bildung würde sich damit als Prinzip definieren, das den lebensgeschichtlichen Erfahrungen aller Beteiligten Raum und Zeit geben will, nicht als neuer Lernstoff. Das Ziel wäre Einsicht statt ausschließlicher Wissensanhäufung, denn es ist absurd anzunehmen, dass sich am Ende von Lernprozessen, deren Ziele und Inhalte fremdbestimmt sind, bei den Lernenden plötzlich Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit einstellen. Bildung sollte deshalb in ihrem Kern nicht nur als Wissensvermittlung über Themen verstanden werden, sondern als kritische Auseinandersetzung mit Interessen, Anliegen und Erfahrungen“² (Hartmeyer 2010 online am 11. 10. 2012).

Das gängige Schulsystem baut offenbar eine gesellschaftliche Kluft auf und verschließt unkonventionelle Bildungswege. Eine sowohl soziale als auch kulturelle Spaltung in der Gesellschaft entsteht. Von klein auf wird der Mensch von staatlichen Einrichtungen, wie z. B. die Schule geprägt, erzogen und geformt.

In meiner Diplomarbeit behandle ich vier Persönlichkeiten sowie ihre Theorien, die kritisch denkende und revolutionär handelnde Reformpädagogen waren und die mit ihren Appellen an das Bildungswesen Versuche zur Transformation wagten. Teilweise konnten sie einiges

¹ <http://ie.univie.ac.at> (Zugriff: 11. 10. 2012).

² <http://www.pfz.at/article952.htm> (Zugriff: 11. 10. 2012).

bewirken, aber letztendlich mussten sie sich den Grenzen des etablierten Bildungssystems beugen, und konnten den von ihnen angestrebten gesellschaftlichen Wandel auf politischer Ebene nicht in dem von ihnen gewünschten Ausmaß realisieren, wobei ihre Erfolge in der praktischen Umsetzung unterschiedlich waren.

Der Titel meiner Arbeit lautet: Reformpädagogische Grundlagen und Zugänge in der entwicklungsbezogenen Bildung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Alexander Sutherland Neill, Paulo Freire, John Caldwell Holt und Ivan Illich.

Folgender Fragestellung gehe ich nach: In welchem entwicklungspolitischen Kontext entstanden und stehen Erziehungskonzepte, die in der Literatur als antiautoritäre, befreiende, unkonventionelle und demokratische Bildung bezeichnet werden? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen sie auf?

Ich verfasse meine Diplomarbeit in Form einer Literararbeit. Als Quellen und theoretische Grundlagen dienen die Werke der ausgewählten Pädagogen sowie Sekundärliteratur. Das Forschungsthema wird mit der hermeneutischen Methode durchgeführt.

Dabei untersuche ich folgende zwei Thesen:

- 1.) Das Dasein der ausgewählten Pädagogen war von einem autoritären Umfeld geprägt. Dies bewirkte ihre Hinwendung zu reformpädagogischen Zugängen.
- 2.) Obwohl jene Erziehungsstile, die in der Literatur als antiautoritäre, befreiende, unkonventionelle und demokratische Bildung bezeichnet werden, in sich ihre Unterschiede aufweisen, ist ihnen allen als oberste Priorität gemein: die Befreiung des Individuums.

Der Aufbau der Arbeit erfolgt zu Beginn mit einem Methodenkapitel, in dem ich die Herangehensweise mittels der hermeneutischen Methode darlege. Anschließend werden die Begriffe, die in der Literatur bei den ausgewählten Pädagogen in Zusammenhang mit antiautoritärer, befreiender, unkonventioneller und demokratischer Bildung verwendet werden, erläutert. Um der Fragestellung nachzugehen, in welchem Kontext diese Erziehungsstile entstanden sind und stehen, befasse ich mich mit den Biographien der genannten Pädagogen und arbeite deren historischen Zusammenhang sowie deren Wirkung und politische Statements heraus. Welche Gemeinsamkeiten und Differenzen weisen sie auf?

Welche Beweggründe hatten sie, jene Methoden ins Leben zu rufen, die in der Literatur als antiautoritäre, befreiende, unkonventionelle und demokratische Bildung bezeichnet werden? Was war ihr entwicklungspolitischer Kontext, der möglicherweise Einfluss auf ihre extrem liberale und anti- hierarchische Sicht von Bildung hatte?

Methodik

1.1 Beschreibung des methodischen Vorgehens

Um den Themenkomplex *Reformpädagogische Grundlagen und Zugänge in der entwicklungsbezogenen Bildung* näher zu erläutern, erfolgte zu Beginn der Arbeit eine Literaturrecherche. Dabei fand ich viel Information über themenrelevante Pädagogen (Alexander Sutherland Neill, Paulo Freire, John Caldwell Holt und Ivan Illich), deren Biographien und Methodik am Ende der ersten Quellenfindungen den Fokus dieser Arbeit bilden, wobei sowohl ihre Gemeinsamkeiten als auch ihre Differenzen erarbeitet und dargestellt werden. Als Quellen und theoretische Grundlagen dieser Diplomarbeit dienen die Basisliteratur der ausgewählten Pädagogen sowie Sekundärliteratur. Im Hinblick auf die Forschungsfrage wurde relevante Literatur recherchiert, um diese zu bearbeiten.

Eine Auseinandersetzung mit relevanten Texten für das Forschungsthema wird mittels der hermeneutischen Methode durchgeführt. Diese erfolgt in Form einer Textanalyse, ausgehend von Wolfgang Klafkis elf methodologischen Grunderkenntnissen, die ihm zufolge die wesentlichen Eckpfeiler der hermeneutischen Vorgehensweise darstellen.

Bevor ich mich näher der Methodik und ihren Regeln widme, möchte ich auf den Begriff der Hermeneutik im allgemeinen eingehen:

Die Wurzeln des Wortes *hermeneuo* stammen aus dem Griechischen und lassen unterschiedliche semantische Auslegungen zu. Es kann „etwas aussagen, auslegen, bzw. dolmetschen“ heißen, und demzufolge spricht man bei den Worten *hermeneus*, *hermeneutes*, von einem Verkünder, Ausleger und Übersetzer. Diese Wortbedeutungen separieren sich nicht, sondern gehen ineinander über und vervollständigen sich (vgl. Kurt 2004: 19). „Das Auslegen bezieht Entäußertes auf fremdes Inneres, und das Aussagen zielt auf die Entäußerung des eigenen Inneren. Etwas von jemandem zu jemandem mittels Verkünden, Erklären und Dolmetschen zu bringen, ist so gesehen die eigentlich hermeneutische Tätigkeit“ (vgl. Kurt 2004: 19). Hermeneutik wird als die Lehre des Verstehens gedeutet. Sie kann in ihrer ursprünglichen Auslegung als das Sinnverständnis von Texten gesehen werden. Es wird der Frage nachgegangen, was Autorinnen und Autoren mit ihrem Schreiben ausdrücken wollen; welche Anregungen sie dazu motivieren, über bestimmte Inhalte zu

schreiben und welchem Zweck gewisse Werke dienen. Demzufolge versucht die Hermeneutik, Inhalte sowie deren Verfasser/ innen und ihr soziales und historisches Umfeld zu verstehen. Als eine Methode der Wissenschaft ist ihre Zielsetzung, jenen oben angeführten Fragen nachzugehen und sie mittels Reflexion und Interpretation in eine methodische Form zu bringen und Antworten darauf zu geben (vgl. Rittelmeyer 2001: 1). Um Verstehen erfassen zu können, muss auf den „objektiven Geist“ verwiesen werden. Wie weiter unten noch ausführlicher darauf eingegangen wird, stellt der „objektive Geist“ ein Gemeinsames dar, an dem einzelne Subjekte Anteil haben (vgl. Danner 1998: 66).

Im Vordergrund dieser Diplomarbeit stehen als Zielsetzung entwicklungspolitische und historische Erkenntnisse. Aus diesem Grunde ist die Auseinandersetzung mit relevanten Texten entscheidend. Diese soll in Anlehnung an Wolfgang Klafkis elf methodologische Grunderkenntnisse durchgeführt werden.

1.) Eine Textinterpretation geht stets von einer bestimmt formulierten Fragestellung aus. Diese Fragestellung beinhaltet bereits ein gewisses Vorverständnis, das gebraucht wird, um den zu untersuchenden Text bearbeiten zu können. Somit rückt die Fragestellung gewisse Ansichtspunkte des Inhalts in den Vordergrund, während andere als weniger wichtig erachtet werden.

2.) Die Fragestellung sowie das darin beinhaltete Vorverständnis müssen am Text fortwährend kontrolliert und eventuell sogar geändert werden, wie zum Beispiel die Frage nach den jeweiligen Adressaten- denn bestimmte Texte werden nur für ein bestimmtes Publikum erfasst und verfasst. Der Aspekt der Zielgruppe kann für den Interpreten, die Interpretin von Bedeutung sein.

3.) Für wissenschaftliches Arbeiten ist es von großer Wichtigkeit, eine sichere Quellen- bzw. Textkritik durchzuführen, um gewährleisten zu können, dass der zu bearbeitende Text vom wahren Urheber verfasst worden ist und es sich dabei nicht um eine Fälschung handelt.

4.) Um richtig interpretieren zu können, muss der Frage nachgegangen werden, welchen Zweck die jeweiligen Texte verfolgen. Ebenso kommt es auf die semantische Bedeutung und Abweichung einzelner Worte an. Oft kann der Autor, die Autorin mit ihrer Wortwahl etwas

anderes meinen, als von der Leserschaft in ihrer eigenen Sprache verstanden wird. Um eine Missinterpretation auszuschließen, ist es notwendig, Sekundärliteratur heranzuziehen.

5.) Bei pädagogischen Texten handelt es sich oft um Standpunkte, die anhand von Kontroversen verdeutlicht werden. Sie liefern eine einseitige Stellungnahme und können oft erst dann richtig erfasst werden, wenn auch Kontrahenten in die Interpretation mit einbezogen werden.

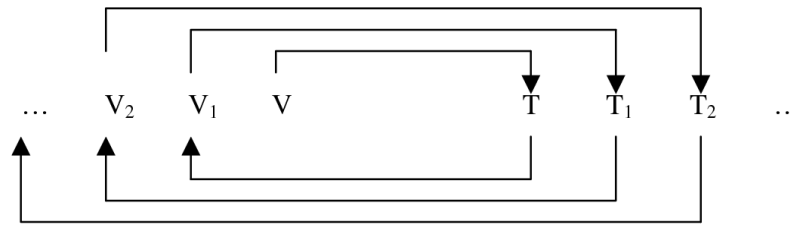
6.) Um einen einzelnen Text, der Fragen aufwirft, interpretieren zu können, kann es hilfreich sein, weitere Quellen heranzuziehen. Dabei werden textimmanente und textübergreifende Zusammenhänge in einem wechselseitigen Prinzip als Erklärung herangezogen.

7.) Für die wissenschaftliche Interpretation ist die Syntax eines Textes, die Satzteile mit einander in Verbindung bringt und somit die Argumentationszusammenhänge eines Inhalts bestimmt, von großer Wichtigkeit.

8.) Der Interpret, die Interpretin sollte den gesamten Text systematisieren; d. h. er/ sie sollte die gedankliche Aufteilung geordnet auflisten: Thesen, Erklärungen, Argumente, Nebengedanken, Anmerkungen usw.

9.) Für den Interpreten, die Interpretin ist die logische Stringenz entscheidend, da er/ sie die Herleitungen des Autors, der Autorin und den Sinn des Textes zum einen nachvollziehen und zum anderen kritisch durchleuchten soll.

10.) Die Interpretation steht in ständiger Bewegung des hermeneutischen Zirkels, d. h. dass einzelne Aussagen und ihr sprachlicher Kontext im Zuge der Interpretation wiederkehrend in Bezug auf größere Aussagezusammenhänge ausgelegt werden. Dies führt dazu, dass in einem Text auftretende Ansichten ergänzend und verändernd auf die Verständlichkeit des früher Gesagten zurückwirken.



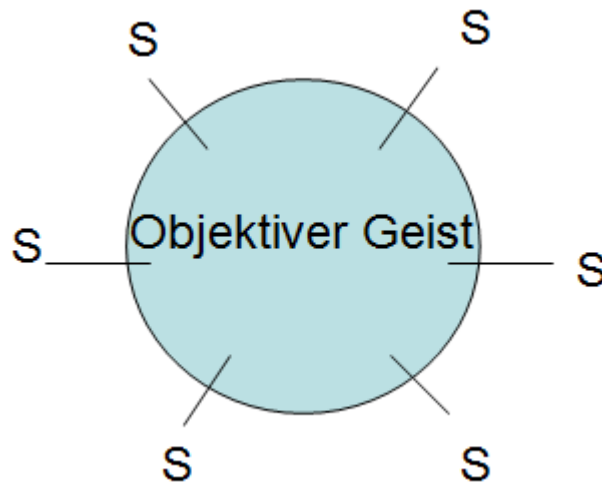
V= Vorverständnis; T= Textverständnis; V1= erweitertes Vorverständnis; T1= erweitertes Textverständnis usw. (Danner 1998: 57)

11.) Die Textinterpretation sollte sich immerzu ideologiekritisch mit dem Geschriebenen auseinandersetzen, d. h. sich die Frage stellen, in wie weit der Inhalt durch die gesellschaftliche Position und das zeitgeistbezogene Bewusstsein des Autors, der Autorin beeinflusst wird (vgl. Klafki 1971: 143- 147).

Um sich mit Texten richtig auseinanderzusetzen, ist die Verbindlichkeit des Verstehens relevant. Hermeneutisches Verstehen setzt den sogenannten „objektiven Geist“ voraus. Im folgenden Abschnitt wird dieser erläutert:

„Jedes Wort, jeder Satz, jede Gebärde oder Höflichkeitsformel, jedes Kunstwerk und jede historische Tat sind nur verständlich, weil eine Gemeinsamkeit den sich in ihnen Äußernden mit dem Verstehenden verbindet; der einzelne erlebt, denkt und handelt stets in einer *Sphäre von Gemeinsamkeiten*, und nur in einer solchen versteht er. Alles Verstandene trägt gleichsam die Marke des Bekanntseins aus solcher Gemeinsamkeit an sich“ (Danner 1998: 48). Jede „Sphäre von Gemeinsamkeiten“ ist eine Deutung zum „objektiven Geist“. So kann sich jeder zum Teil verbinden- allerdings ohne völlig in dieser Gemeinsamkeit aufzugehen. Zu einem großen Teil liegt das daran, dass wir in dieser „Sphäre der Gemeinsamkeiten“ aufgewachsen sind. Zum „objektiven Geist“ werden Gemeinsamkeiten aller Lebensbezüge gezählt. Diese sind laut Dilthey Sprache, Gestiken, Höflichkeitsnormen, Kunstwerke sowie geschichtliche Aktionen (vgl. Danner 1998: 49). Sprich: Hermeneutik konzentriert sich auf die jeweilige Verstehens- Ebene hinsichtlich ihres Kulturraumes und ihrer historischen Situation. Das Verstehen von anderen Menschen sowie ihren Ergebnissen passiert mittels des „objektiven Geistes“, dieser wiederum ist Zeit und Kultur bedingt.

Die folgende Graphik verdeutlicht den „objektiven Geist“, sofern wir als Subjekte Anteil an ihm haben (vgl. Danner 1998: 51, 52).



Die hermeneutische Vorgehensweise in Anlehnung an Klafki ist passend, um die Forschungsfrage zu behandeln. Es ist entscheidend, die Texte aus dem Entstehungskontext und nicht aus der heutigen Sichtweise zu betrachten. Deshalb ist es notwendig, den historischen Hintergrund der Beiträge einzuordnen sowie zu berücksichtigen, aus welchem Blickwinkel und welcher Einstellung heraus die ausgewählten Autoren/ Autorinnen argumentieren. Ihre Stellungnahmen und Aussagen werden hinterfragt und einzelne Aspekte interpretiert. Somit wird es möglich sein, den entwicklungspolitischen Kontext und die Zugänge in der entwicklungsbezogenen Bildung jener von mir behandelten Erziehungskonzepte der ausgewählten Autoren besser nachvollziehen zu können.

2. Begriffserklärung in Bezug auf den Autor und seine Methodik

Dieses Kapitel dient im Besonderen dazu, eine Einführung in den Themenbereich der Erziehungskonzepte der einzelnen Autoren zu geben, indem die jeweiligen Begrifflichkeiten, die in der Literatur als antiautoritäre, befreiende, unkonventionelle und demokratische Bildung im Zusammenhang mit ihrer Methodik verwendet werden, zu erklären.

„Die „neue Erziehung“ wurde im Blick auf Drittweltprobleme als politische Strategie der Befreiung verstanden, andererseits aber auch als Zurücknahme all jener Anforderungen, die nicht mit dem Ideal der menschlichen Freiheit vereinbar waren. Der Glaube an die „neue Erziehung“ ist nichts als ein Machtanspruch, der gerade im Blick auf Kinder unhaltbar sei“ (Oelkers 2004: 801, 802).

2.1 Antiautoritäre Erziehung in Bezug auf Alexander Sutherland Neill

Alexander Sutherland Neill wird als Vater des antiautoritären Erziehungsstils gesehen. Der Titel seines Werkes „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ galt als Vermarktung seines deutschen Verlages, der mittels propagandistischer Fertigkeit durch diesen wirksamen Titel einen raschen Verkauf erzielt hatte. Dasselbe Buch war vier Jahre zuvor noch unter dem Titel „Erziehung in Summerhill, das revolutionäre Beispiel einer freien Schule“ erhältlich. Bei dem Pädagogen geht es in erster Linie nicht um die Destruktion der Autorität, sondern vor allem darum, die größtmögliche Freiheit für jedes menschliche Individuum von Beginn seiner Entwicklung an zu erlangen. Sein Fokus ruht auf der Freiheit, nicht auf der Antiautorität. Allerdings gehen sie ineinander, denn ein freier Erziehungsstil führt automatisch zum Abbau übermächtiger autoritärer Strukturmechanismen sowie zur berechtigten Infragestellung existenter, autoritärer, pädagogischer Unterrichtsmethoden (vgl. Erlinghagen 1973: 32, 33).

A. S. Neill beschreibt das Wort „aufgezwungene Autorität“ als solche, die durch Belohnung, Bestrafung sowie Herabsetzung aufrechterhalten wird und wobei natürliche Kräfte sowie Affekte unterdrückt werden. Neill entwickelte eine Therapie der Liebe und des Vertrauens, der Befreiung und des Austobens unterdrückter Kräfte, um die Verkrüppelung und den Hass, der auf Grund von autoritären Herrschaftsverhältnissen entstanden ist, zu transformieren. Anstelle der aufgenötigten Autorität entwickelte Neill die Methode der Selbstregulierung, bei

der das natürliche Wachsen nicht irgendwelchen Regeln unterworfen wird, sondern gesund gedeihen darf (vgl. Rossmann 1982: 119, 120). Bei Neills Pädagogik geht es vordergründig um eine repressionsfreie Erziehung, die das Glück des Individuums anstrebt, ohne dass die politische und soziale Ebene erzieherischen Handelns miteinbezogen wird. Damit unterscheidet er sich von der antiautoritären Pädagogik anarchistischer Neigung, die die Befreiung des Menschen auch aus gesellschaftlichen Zwängen (wirtschaftlicher Verhältnisse sowie kirchlicher und staatlicher Autoritäten) dazu zählt (vgl. Schmidt- Hermann 1987: 106). Neills pädagogische Kritik an Autorität richtet sich vor allem gegen die verständnislose Schule und die moralisierenden Erzieher und Erzieherinnen, und nicht einfach nur gegen „Autorität“. Er verfolgte in seiner Ausrichtung zwar sozialistische Ziele, sah sich aber nicht als Anarchist. Summerhill ist demnach kein Ort der Anarchie, sondern kann als Insel der Freien betrachtet werden, die beweist, dass Kinder selbst regieren können (vgl. Horlacher/Oelkers 2005: 136).

2.2 Befreiende Bildung in Bezug auf Paulo Freire

Was bedeutet das Wort Freiheit?

„Freiheit, Unabhängigkeit von äußerem oder innerem Zwang; auch das Vermögen des Willens, sich Handlungsziele frei zu setzen bzw. nach bestimmten (eth.) Normen zu handeln (Willens- F.)- Freiheit bedeutet auch die äußere Unabhängigkeit eines Staates (Souveränität).“ (Brockhaus 2006: 779)

Wenn Freire über Freiheit spricht, geht es ihm um die Wiedererhaltung von Autonomie und Eigenverantwortung, die notwendig sind, um eine ganzheitlich- harmonische Entwicklung der Persönlichkeit zu vollziehen. Dabei sollten die „Unterdrückten“ nicht ihr Leitbild akzeptieren, sondern in der Transformation der Befreiung ihre Ausgrenzung überwinden. Somit ist Freiheit beim brasilianischen Pädagogen nicht einfach eine Idee, sondern eine unverzichtbare Notwendigkeit im Kampf um die Befreiung und Erfüllung des Individuums. Paulo Freires Pädagogik kann als Methode gesehen werden, um im gemeinsamen, dialogen, anti- hierarchischen Austausch mit den Menschen einen Weg zur Humanisierung eines jeden und einer jeden sowie ihrer Befreiung zu finden. Das Ergebnis für unterdrückte Menschen sollte sein, ihre Realität nicht als eine geschlossene, ausweglose Welt zu betrachten, sondern sie als einen begrenzten Zustand verstehen, der durch die Überwindung von der Angst zur Freiheit führt (vgl. Bernhard 1979: 131, 132). Somit nimmt das Wort Befreiung bei Freire

einerseits eine anthropologische und andererseits eine theologische Ebene ein. Befreiung aus den Strukturen von Ausbeutungsverhältnissen und Diskriminierung schafft die Möglichkeit zu einer historisch neuen Situation, einer neuen Lebensweise in Zusammenhalt und Humanität (vgl. Gerhardt 2007: 12, 13).

2.3 Unkonventioneller Erziehungsstil in Bezug auf John Caldwell Holt

Holt verlangt durch seinen unkonventionellen Erziehungsstil eine Auflösung der pädagogischen Unterscheidung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. Kinder sollen dieselben Rechte wie Erwachsene erhalten und somit freie Entscheidungen treffen dürfen, welche Art von Bildung sie individuell befürworten, und welche sie nicht brauchen. Somit ist der Reformpädagoge gegen eine staatliche Schulpflicht, da sie in diesem Falle überflüssig sei, genauso wie das Autoritätsverhalten von Lehrenden und Eltern (Oelkers 2004: 802).

John Caldwell Holts Methode des *Unschooling* lässt sich von seinem Konventionellen abweichenden und ungezwungenen Erziehungsstil ableiten.

“All John Holt meant to do with the word unschooling was to find a more expressive and expansive term than deschooling or homeschooling, both of which gave the impression of abolishing or creating miniature copies of conventional schooling in the home. Holt created the word unschooling to indicate that children can learn in significant ways that don't resemble school learning and that don't have to just take place at home. However, now unschooling is also known as interest-driven, child-led, natural, organic, eclectic, or self-directed learning. [...] When pressed, I define unschooling as allowing children as much freedom to learn in the world, as their parents can comfortably bear”³ (HoltGWS 2012 online am 15. 10. 2012).

2.4 Demokratische Bildung in Bezug auf Ivan Illich

Auf der Website des IDEN (International Democratic Education Network) wird Demokratische Bildung folgendermaßen erklärt:

„ Wir glauben, dass, wo immer es um Bildung geht, junge Menschen das Recht haben, .) individuell zu entscheiden, was, wie, wo, wann und mit wem sie lernen.

³ <http://www.holtgws.com/unschooling.html> (Zugriff am 15. 10. 2012).

.) gleichberechtigt an Entscheidungen darüber beteiligt zu sein, wie ihre Organisationen insbesondere ihre Schulen geführt werden, ob Regeln und Sanktionen nötig sind und gegebenenfalls welche.

.) Die Befürworter demokratischer Bildung glauben, dass effektive Bildung persönliche Selbstbestimmung und die Möglichkeit zu sinnvoller Teilhabe an demokratischen Prozessen im Alltag jedes Schülers umfassen muss.

.) Demokratische Bildung ist Bildung, bei der Lehrer und Lerner als Gleichberechtigte zusammenarbeiten“⁴ (IDEN 2005 online am 15. 10. 2012).

Ivan Illich geht es vor allem um den Anspruch auf Bildung und Erziehung für jedes Individuum und ein Ideal an persönlicher sowie gemeinschaftlicher Selbstbestimmung. Bildung sollte nicht den Zielen der Lehrerschaft entsprechen, sondern jedem die Möglichkeit gewähren, seine eigene Entwicklung soweit voranzutreiben, dass er lernt sowie anderen zum Lernen verhilft. Ivan Illich möchte jeder Gesellschaft durch eine Umkehrung ihrer Bildungsstruktur zur Befreiung verhelfen, damit nicht ein hegemoniales Verhalten der Großmachtpolitik und des Weltmarktes die Überhand bekommen kann. Durch neue öffentliche Anlagen, sollte jeder die gleiche Lehr- und Lernchance bekommen. Lernende sollen sich nicht einem vorgeschriebenen Curriculum unterwerfen müssen, noch mittels Diplomen und Zeugnissen bewertet und eingestuft werden. Jedes Individuum, das gehört werden möchte, sollte die rechtmäßige Gelegenheit haben, sein Anliegen vortragen zu können (vgl. Illich 1972: 103, 107, 108, 109).

⁴ <http://www.idenetwork.org/what-is-democratic-education.htm#washeistdemokratischeildung> (Zugriff: 15. 10. 2012).

3. Alexander Sutherland Neill (1883- 1973)



Der folgende Teil der Arbeit befasst sich mit der biographischen Darstellung des Pädagogen A. S. Neill und gibt Informationen über sein Leben und Werk. Anschließend werden dann detaillierter der entwicklungspolitische und historische Raum sowie Neills Zeit behandelt. Aus welchen Umständen heraus entwickelte er seine Methode, und was wollte er mit ihr erreichen? Blieb A. S. Neill mit seinem Vorgehen nur im kleinen Rahmen, oder konnte er darüber hinaus mehr Breitenwirkung erzielen?

Sodann soll die Entstehung seines freien Erziehungsstils erklärt werden, und daran anschließend wird auf seine Methodik mit seinen pädagogischen Grundsätzen eingegangen. Der letzte Teil zeigt sein Lebenswerk: die demokratische Schule Summerhill, in der das Ziel ist, dass jedes Individuum gleichberechtigt ist und Freiheit oberste Priorität einnimmt.

⁵ <http://myinnersky.blogspot.co.at/2010/05/asneill-ve-summerhill-ozgurluk-okulu.html> (Zugriff am 31. 08. 2012).

„Leben nach eigenen Gesetzen, das ist das Recht des Kleinkindes auf freie Entfaltung, ohne äußere Entfaltung, ohne äußere Autorität in seelischen und körperlichen Dingen“ (Neill 1969: 115).

3.1 Alexander Sutherland Neills Leben und biographischer Hintergrund

Der Pädagoge, Schriftsteller und autodidaktische Psychologe Alexander Sutherland Neill ist bekannt für seine freie, antiautoritäre, revolutionäre Experimentenschule Summerhill, sein selbstregulatives Erziehungswesen, seine Werke über Kindererziehung und seine internationalen Vorträge. Er selbst litt als Kind und Jugendlicher, geprägt von der Calvinistischen Ära, unter dem stark von Angst und Zwang dominierten Erziehungsstil im Elternhaus und in der Schule. Hervorzuheben ist auch, dass beide Eltern Pädagogen waren und er schon früh als Hilfslehrer in der Schule seines Vaters zu unterrichten begann. So wurde er schon in jungen Jahren mit dem Gebiet der Pädagogik aus der Lehrerperspektive vertraut gemacht. Er selbst war ein schlechter Schüler mit Lernhemmungen, und er war viel Leidensdruck ausgesetzt. Später sollte er seine Erziehungsnormen ins Gegenteil von jenen, mit denen er aufgewachsen war, umpolen. Als Erwachsener entzog er sich der gesellschaftlichen Anpassung und deren Regeln, denen er sehr kritisch gegenüberstand. Ihm ging es allein darum, Kindern und Jugendlichen eine schönere und vor allem eine freiere, weitgehend selbstbestimmte Entwicklung zu gewähren.

„Das Hauptprinzip der Selbstbestimmung besteht darin, dass Autorität durch Freiheit ersetzt wird; dass das Kind lernt, ohne dass Zwang ausgeübt wird, indem an seine Neugier und an seine spontanen Bedürfnisse appelliert und auf diese Weise sein Interesse an der Umwelt geweckt wird. Diese Einstellung kennzeichnet den Beginn der fortschrittlichen Erziehung- ein wichtiger Schritt in der Entwicklung der Menschheit“ (Fromm 1969: 11).

Alexander Sutherland Neill wurde am 17. Oktober 1883 in Forfar, Angus, Schottland, geboren. Er entstammte einer unteren Mittelklassenfamilie und wurde streng calvinistisch erzogen. Seine Eltern kamen selbst aus ärmlichen Verhältnissen und waren sehr bestrebt, ihren insgesamt acht Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Sie forderten das Lernen und sahen in einem höheren Bildungsweg die Voraussetzung für eine gesicherte Zukunft (vgl. Schmidt- Hermann 1987: 2, 3).

Die Zeit von Neills Kindheit, das ausgehende 19. Jahrhundert, kann als Blüte der viktorianischen Ära angesehen werden. Sie prägte den ideologischen und politischen Hintergrund der Gesellschaft Englands und Schottlands sowie den Zeitgeist und die Lebenseinstellung in den überseeischen britischen Kolonien. Das viktorianische Zeitalter lässt sich als gesellschaftlich sowie politisch vorrangig konservativ definieren. Ein gewisser Snobismus war kennzeichnend für diese Zeit. Die führende Elite schaffte einen bewussten Abstand zur Arbeiterklasse sowie zu deren Problemen. Die Mittelschicht schenkte der Unterklasse ebenso wenig Aufmerksamkeit und konzentrierte sich konstant auf das Ziel des materiellen und sozialen Aufstiegs in die Oberschicht (vgl. Karg 1983: 15, 18, 19).

Im ruralen Schottland des ausgehenden 19. Jahrhunderts war die Berufssituation der Lehrer und Lehrerinnen von andauernder finanzieller Not geprägt. Dennoch zählten sich Neills Eltern als Schulleiterehepaar zum „besseren Kreis“ der Gemeinde. Ihren sozialen Status anzuheben war eines ihrer größten Bestrebungen. Die Mutter achtete mit viel Bedacht darauf, dass ihre Kinder gut angezogen waren und sich dementsprechend benahmen. Die gesellschaftliche Position der Familie war ihr von größter Bedeutung, und es durfte zu Hause nicht im Dialekt gesprochen werden, sondern stets in reinem britischen Englisch. Der Lehrerberuf war zu dieser Zeit nicht hoch angesehen, da diese Tätigkeit meistens, wie auch bei Neills Eltern, von Kindern der Arbeiterschaft oder von Landarbeitern ausgeführt wurde (vgl. Kühn 1995: 7, 9, 10).

In seiner Autobiographie schrieb Neill: „Wir waren alles andere als reich. Das Gehalt meines Vaters überstieg nie 130 Pfund im Jahr, und wie sie acht Kinder großzogen und drei von uns auf die Universität schickten, ist ein Geheimnis. [...] Dass Mutter solchen Nachdruck auf gesellschaftliche Stellung legte, engte uns, fürchte ich, ein. Wenn im Sommer die ganze Schule barfuss ging, mussten wir heiße Strümpfe und Schuhe tragen- und steif gestärkte Kragen“ (Neill 1973b: 23).

Mary Neill, Alexander Sutherland Neills Mutter, war eine kleine, häusliche Frau, die ihr Leben ihrer Familie widmete. Sie brachte dreizehn Kinder, von denen acht das Erwachsenenalter erreichten, zur Welt. Sie hielt ihre Kinderschar in Schranken, indem sie alles unternahm, um ihre Söhne und Töchter nicht mit anderen Kindern der lokalen Landbevölkerung spielen zu lassen. An Sonntagen mussten sie gleich zwei Mal die Kirche besuchen und waren bestens angezogen und hergerichtet (vgl. Croall 1983: 10). Neill beschrieb seine Mutter folgendermaßen: “She was a proud wee woman. She was a snob and

made us snobs“ (Croall 1983: 10). Später legte sich Alexander Neill als zweiten Vornamen den Geburtsnamen der Mutter, Sutherland, zu (vgl. Karg 1983: 23).

Im Alter von viereinhalb Jahren besuchte Neill bereits die Schule. Er war stets in der Begleitung seines Vaters, der zwei Meilen entfernt von Forfar in Kingsmuir die Schule der kleinen Ortschaft dreizehn Jahre lang leitete. 1889 zog die Familie schließlich in das neu gebaute Schulhaus ein. Der Unterricht in dieser kleinen schottischen Dorfschule ließ wenig Raum für Freiheit. Die Erziehung basierte großteils auf Disziplin, Zwang und Angst. Die Einnahmen des Schulmeisters stiegen durch Leistungserfolge der Schülerschaft. In Form von regelmäßigen Musterungen kontrollierte der Schulrat die Schüler und Schülerinnen sowie ihre Leistungen und fällte strenge Urteile über die Kinder. Um die Leistungen anzukurbeln, kam die Peitsche, „tawse“, zum Einsatz. Wer der letzte bei einer Aufgabenlösung war, sollte die Peitsche zu spüren bekommen. Diverse Züchtigungen fanden für die Neills- Kinder auch zu Hause statt, wo der Vater mit einer Trillerpfeife die Sprösslinge umherdirigierte (vgl. Kühn 1995: 10, 11, 12). In seiner Biographie schrieb Neill über seinen Vater: „Mein Vater machte sich nichts aus mir, als ich ein Kind war. Er war oft grausam zu mir, und ich entwickelte eine ausgesprochene Angst vor ihm, eine Angst, die ich auch als Mann nie ganz überwand“ (Neill 1973b: 22). Neill war ein eher verträumtes und verspieltes Kind, das kaum dem von den Eltern erhofften, bzw. geplanten Erfolg gerecht werden konnte. Er wies Kennzeichen eines Spätentwicklers auf. Aus diesem Grund versagte er bei der Zulassungsprüfung auf die Universität. Zunehmend fühlte er sich als Außenseiter, bzw. als das „schwarze Schaf“ der Familie. Er flüchtete sich in seine eigene Traumwelt. In ihr musste er sich nicht mit den einseitig auf Schulleistung bedachten Eltern, den ebenfalls ständig gemaßregelten Geschwistern sowie den oft harten Bestrafungen konfrontieren. Bereits in dieser Zeit fing er an, die Erziehungsmethoden und Regeln seiner Kindheit ernsthaft zu hinterfragen. Darauf aufbauend entwickelte er später seine Erziehungskritik und seine antiautoritäre Herangehensweise an den Umgang mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Karg 1983: 22). Seine gesamte Schulzeit blieb Neill ein schlechter Schüler. Seine Lernblockaden wurden damals gleichgesetzt mit Faulheit und Dummheit. Er entwickelte eine latente Aversion gegen jedes Lernen. Aus diesem Grunde hegte Neill später ein besonderes Einfühlungsvermögen für sogenannte Spätentwickler und betrachtete Lernzwang als etwas, das in jedem Kind nur Schaden anrichten konnte. Weiters war seine Kindheit geprägt von einer strengen religiösen Ausrichtung. Das Thema Sexualität war in Neills Elternhaus tabu und galt als Sünde. Diese Verklemmtheit im Elternhaus war ein einflussreicher Aspekt, der

später dazu führte, dass die Einstellung zur Geschlechtlichkeit in der Erziehungstheorie und Praxis des Pädagogen sich in eine sehr liberale und freizügige Sichtweise umkehrte (vgl. Schmidt- Hermann 1987: 5, 6, 7).

Neill beschrieb seine calvinistisch geprägte religiöse Erziehung folgendermaßen: „Wir konnten uns zwischen Himmel und Hölle entscheiden, aber in den Himmel kamen wir nur, wenn wir zu Gott oder Jesus beteten und Rechtfertigung erlangten. Der Weg zur Hölle hingegen war bequem. Man brauchte nur zu sündigen, um dorthin zu kommen. [...] Wir wurden nie richtig in Religion unterwiesen; das war eine Sache, die in der Luft lag- eine Atmosphäre der Lebensverneinung“ (Neill 1973b: 59).

Neill war auf Grund des knappen Altersunterschiedes zu seiner Schwester Clunie bis zu deren Tod eng an sie gebunden. Die Rebellin der Familie war die jüngere Schwester May. Oftmals lehnte sie sich gegen ihre Eltern auf und wurde sodann der Prügelstrafe unterzogen. Als Neill vierzehn Jahre alt war, starb seine Großmutter. Im selben Jahr beendete er seine Pflichtschule. Im Gegensatz zu seinen anderen Geschwistern wurde er nicht in die weiterführende Schule in Forfar geschickt. Auf Anweisung seines Vaters war seine erste Arbeitsstelle ein Posten als Schreibkraft in einer Gaszählerfabrik in Leith bei Edinburgh. Die Arbeitsverhältnisse sowie die Bezahlung stellten sich schon bald als sehr schlecht heraus. Nachdem sein Bruder Neilie, der ebenfalls dort arbeitete, gekündigt wurde und nach Hause zurückkehrte, erfasste erstmals das Heimweh den jungen Neill. Nach sieben Monaten durfte er seine Arbeitsstelle endlich verlassen (vgl. Kühn 1995: 13, 14). Neills nächste, ebenfalls vom Vater ausgesuchte Tätigkeit war eine Tuchhändler- Lehre. Für den jungen Neill stellte diese monotone Arbeit keine Herausforderung dar, aber er rebellierte nicht dagegen. Aus gesundheitlichen Gründen sollte Neill relativ bald diese Arbeit beenden. Sie verlangte ihm viele Botengänge ab, durch die sich seine Zehen entzündeten und zunehmend steifer wurden. Dies sollte bis zum Ende seiner Tage so bleiben. Schließlich hatte seine Mutter die Idee, Neill seinem Vater als Hilfslehrer in der Dorfschule zur Seite zu stellen. Der Vater hatte zu viele Klassen zu unterrichten, und somit würden beide, Vater und Sohn, davon profitieren (vgl. Croall 1983: 25, 26). 1899 fing der damals fünfzehnjährige Neill seine Lehrerausbildung an, die vier Jahre lang dauern sollte. Er beschrieb seine Zeit in der Kingsmuir Village School wie folgt: "My student- teacher days are mostly a blank to me now, though photographs of school groups show me standing stiffly with a very high choker collar. I look back on my position as a difficult one, for I had to be on the side of authority

before my own desire to play had been lived out. It was the role of a boy pretending to be a man” (Neill 1992: 107).

Als sich seine Praktikumszeit dem Ende zu neigte, schickte Neill eine Bewerbung an eine Schule in Bonnyrigg bei Edinburgh. Eine der Grundregeln für Lehrer und Lehrerinnen war dort, jedes Kind, das ungefragt zu flüstern wagte, zu schlagen. Dieses strenge Regime missfiel Neill sehr. Nach zwei Monaten bemühte sich Neill um eine andere Stelle in Kingskettle in der Grafschaft Fife. Diese Schule übertraf die vorige Schule sogar noch an harter Disziplinierung. Die neue Schule erinnerte an ein Militär. Drei ganze Jahre lang fungierte Neill dort widerwillig als Zuchtmeister. Er fühlte sich dazu genötigt, da ihn der Schulleiter durch eine Glaswand jederzeit beobachten konnte. Die Zeit in dieser Schule verband Neill mit einem konstanten Gefühl von Angst (vgl. Neill 1973b: 83).

Nachdem Neill die erforderlichen Prüfungen abgelegt hatte, konnte er sich offiziell als Hilfslehrer bezeichnen und erhielt 1906 einen Posten in der Newport Public School in Fife nahe der Industriestadt Dundee. Diese Schule bediente sich zwar wie die anderen strenger Strafen, doch Neill war bereits soweit eigenständig und ausreichend selbstbewusst in seiner Lehrerrolle, dass er zunehmend seiner eigenen Experimentierfreude Ausdruck verlieh und anders als üblich vorging. Dennoch befürworteten nicht alle seine eigenwilligen Unterrichtsmethoden sowie seine Freude am Unkonventionellen. Seine freien Ideen konnten dort nicht immer umgesetzt werden, und ihm wurde bald bewusst, dass ihm durch das schottische Erziehungssystem auch künftig ständig Grenzen auferlegt werden würden, und dass er seine pädagogischen Überzeugungen und neuen Ideen nicht zur Entfaltung bringen würde können. Frustriert beschloss er, etwas anderes zu machen. Er plante den sozialen Aufstieg durch einen Universitätsabschluss und fing 1908, im Alter von 25 Jahren, mit einem Studium in Agrarwissenschaften in Edinburgh an (vgl. Kühn 1995: 20, 21). Schon bald wechselte er zu den Richtungen Englisch und Geschichte. Mit viel Eifer widmete er sich den verschiedenen Literaten und machte nach vier Jahren erfolgreich seinen Abschluss. Sein Ziel war es nicht länger, der Lehrertätigkeit nachzugehen, sondern als Journalist in London Fuß zu fassen (vgl. Schmidt- Hermann 1987: 8). Vorläufig erhielt er eine Arbeitsstelle bei dem Verlag T.C. & E.C. in Edinburgh. Eine einbändige Enzyklopädie sollte herausgebracht werden, an der Neill mitwirken sollte. Nach einiger Zeit wurde die Redaktion in die englische Hauptstadt verlegt. In London sah Neill sich um und wechselte zu einem neu gegründeten Magazin namens „Piccadily Magazin“. Der junge Journalist interessierte sich zunehmend für soziale Angelegenheiten. Der davor politisch konservativ eingestellte Neill orientierte sich

nun neu und fühlte sich von den Anliegen des Sozialismus viel mehr angezogen. Er trat der „Westminster Labour Party“ bei. Die internationalen Events, die in seinem Umkreis stattfanden, brachten einen Wandel in Neills Leben, sowie ein Ende der Arbeit beim „Piccadily Magazin“ (vgl. Croall 1983: 52, 54, 55, 56).

Während seiner Zeit beim „Piccadily Magazin“ litt Neill an einer Venenentzündung im Bein. Diese hatte zur Folge, dass er für untauglich erklärt wurde, als der Erste Weltkrieg ausbrach und alle wehrpflichtigen jungen Männer eingezogen wurden. Für den jungen Neill hieß es erneut, eine Stelle zu finden. Er erhielt einen Posten als temporärer Schulleiter, (da der bisherige Schulleiter in den Krieg ziehen musste,) in dem kleinen schottischen Dorf Gretna Green. Dort machte sich der Pädagoge konkrete Gedanken über Erziehungs- und Bildungsthemen. Er wusste, dass es für ihn sinnlos wäre, den Kindern als ein disziplinierender Zuchtmeister entgegenzutreten, da dies völlig unauthentisch war und ihm zutiefst widerstrebte. Er hatte ganz andere Vorstellungen und diesmal erstmals die Möglichkeit, in der Schulleiterfunktion auch einiges umzusetzen und das Klima in dieser Schule mit zu prägen. Der Schulaufsichtsrat kümmerte sich nicht um seine Unterrichtsführung, und Neill hatte sogar zunehmend ein freundschaftliches Verhältnis zu den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen (vgl. Neill 1992: 182, 183). „Aus der stillen Schule wurde ein Gartenlokal voller Lärm und Gelächter. Aber wir hielten die üblichen Unterrichtsstunden ab, und sie lernten vermutlich nicht weniger, als wenn sie Angst vor mir gehabt hätten“ (Neill zit. n. Kühn 1995: 29). Im Schulsystem Schottlands hatten sich seit Neills Kindheit keinerlei Veränderungen vollzogen. Durch Neills legeren Erziehungsstil unterschied sich die Gretna Green School beträchtlich von anderen Schulen. All jene Schüler und Schülerinnen, die kein Interesse am Lernstoff hegten, hatten das Anrecht darauf, das Klassenzimmer zu verlassen. Somit konnten sich die Kinder auf die Fächer konzentrieren, an denen sie am meisten Interesse hatten. Der Pädagoge tauschte manch althergebrachte Lehrbücher gegen ausgesuchte Literatur aus, und auch der Religionsunterricht wurde auf das Wesentliche reduziert. Neill sah sich selbst als Utopist, und die Abgeschiedenheit dieser Schule und die geringe Beachtung durch die Behörden infolge der Kriegszeit erlaubten ihm weitgehend, seine innovativen Ideen hinsichtlich des Unterrichtes in die Praxis umzusetzen (vgl. Kühn 1995: 29, 30, 33). Neill beschäftigte sich gründlich mit den modernen Bildungstheorien um die Jahrhundertwende. Er übte Kritik an der Religion, der Gesellschaft und dem Schulsystem. Relativ früh gelangte er zu der Überzeugung, dass er einen eigenen Weg entwickeln sollte, der eine freiere Erziehung ermöglichen würde. Institutionalisierte

Autoritäten empfand er als dubios, da sie den Menschen keine Freiheit gewährten. Alle „Ismen“ lehnte er ab; solche wie: Calvinismus, Nationalismus, Zionismus, Katholizismus, Kapitalismus, etc. (vgl. Karg 1983: 26).

Eines Tages stellte sich Neill dem Militär. Er tat dies nicht, weil er Soldat sein wollte, sondern, weil er ein schlechtes Gewissen hatte, dass andere ihrem Land dienten und er nicht. Er wurde allerdings wegen seines Beines wieder für untauglich erklärt.

Im Frühjahr 1917 wurden erneut alle Männer, die einst auf Grund ihrer Gesundheit am Militärdienst nicht partizipieren konnten, zur Musterung vorgeladen. Dieses Mal wurde Neill für tauglich erklärt. Mit der Zeit musste Neill verschiedene Dienste ableisten und litt zunehmend am militanten System (vgl. Neill: 1973: 124, 126). Über die Zeit beim Militär schrieb Neill folgendes: „Wenn ich an das R.S.F. denke, stellen sich hauptsächlich zwei Assoziationen bei mir ein: Füße und Furcht. [...] Meine Füße bereiteten mir Höllenqualen. Jeden Abend machte ich kalte Fußbäder, und jeden Morgen seifte ich meine Socken ein, aber die Blasen kamen immer wieder“ (Neill 1973: 127, 130). Als eine Grippeepidemie das Lager erfasste, wurde Neill angesteckt, und der Krankheitsverlauf war schwer und führte zu einer Neurasthenie. Schließlich wurde der kranke Soldat zu dem Nervenspezialisten, Dr. William H. Rivers nach London geschickt. Nach einer Traumanalyse nach Freud beschloss der Arzt, der Kriegskarriere seines Patienten ein Ende zu bereiten und ihn auf Erholungsurlaub nach Hause zu schicken (vgl. Neill 1973b: 137, 138).

Während seines Militärdienstes lernte Neill den amerikanischen Erzieher Homer Lane kennen, der eine Besserungsanstalt für jugendliche Gewalttäter führte, die „Little Commonwealth“ hieß. Neills Vorhaben war es, in diese Arbeit mit einzusteigen, doch letzten Endes kam es nicht dazu. Neill kam durch die Bekanntschaft mit Homer Lane zum ersten Mal mit jener Form der Selbstverwaltung in Berührung, die er später in seiner eigenen Schule „Summerhill“ übernehmen sollte. In Zusammenkünften konnten die Kinder und Jugendlichen durch Abstimmung ihre individuellen Gesetze machen und Funktionäre wie Schatzmeister, Richter etc. auf demokratische Weise wählen. Homer Lane wirkte nur in Form der Psychoanalyse auf seine Schüler und Schülerinnen ein, ansonsten war er stiller Beobachter. Auf Grund eines Skandals schloss die Anstalt 1918 nach fünfjähriger experimenteller Führung (vgl. Kühn 1995: 39, 40). Ein weiterer einflussreicher Freund Neills war der österreichisch- jüdische Psychoanalytiker und Arzt Wilhelm Reich. Neill hielt Reich für ein Genie, das durch seine Arbeit den Menschen den Weg in die Freiheit und zum Selbstverständnis näher brachte. Auch in Sexualthemen teilten die beiden ähnlich

emanzipierte Ansichten. Mehr als zwanzig Jahre lang pflegten sie ein enges, freundschaftliches Verhältnis (vgl. Placzek 1986: 7, 14, 15).

Die nach dem Krieg entstandene Bewegung namens „Neue Erziehung“ (New Education) inspirierte Neill sehr; allerdings entwickelte er bald seine eigenen Vorstellungen und Schlüsse. In der King Alfred School setzte er seine pädagogische Arbeit fort. Leider war sein Wirkungsradius sehr eingeschränkt, sodass in ihm wieder der Wunsch aufkam, als Journalist in London tätig zu sein. Er entschied sich, seine Stelle als Lehrer zu kündigen. Die Theosophin Beatrice Ensor bot ihm eine Stelle als gemeinsamer Herausgeber der „New Era“ an, die er annahm. Doch Neill stimmte letzten Endes mit einigen der theosophischen Ansätze nicht überein und gab seine Position in der Redaktion auf (vgl. Schmidt- Hermann 1987: 10). Die Idee, eine Schule nach seinen eigenen Vorstellungen zu verwirklichen, war bereits in seiner Zeit in der King Alfred School entstanden. Neill entwarf gemeinsam mit der australischen Mitarbeiterin Lilian Neustätter eine Schulutopie, die später zur Realisierung führen sollte. Er suchte in England einen Ort mit geeigneten Voraussetzungen für seine Projektschule. Allerdings stimmte er mit einigen Ansichten anderer einflussreicher pädagogischer Pioniere nicht überein, und so stellte sich das Unterfangen als kompliziert heraus. Deshalb erweiterte er seine Suche nach einem geeigneten Ort auch auf andere Länder. Mehr als ein Jahr dauerte es, bis er die richtige Lokalität gefunden hatte. Lilian Neustätter lebte gemeinsam mit ihrem Ehemann und Sohn in Hellerau, Deutschland. Hellerau war ein etwas über drei Kilometer außerhalb der Stadt Dresden gelegenes Städtchen. Lilian Neustätter entdeckte in dieser Ortschaft Potenzial, um die Utopie der neuen Pädagogik in einer gemeinsamen Schule zur Verwirklichung zu bringen. 1921 lud sie Alexander Sutherland Neill ein, damit er sich selbst vor Ort ein Bild machen konnte. Auf einem Hügel stand bereits eine Internationale Schule, die sich gut erweitern ließe (vgl. Croall 1983: 113, 115, 116). Neill schrieb darüber: „Mein Aufenthalt in Hellerau war die aufregendste Zeit meines Lebens. Zum ersten Mal kam ich mit den verschiedenen Nationalitäten des Kontinents in Berührung“ (Neill 1973b: 146). Schließlich nutzte Neill die Chance und investierte all seine Ersparnisse in die Internationale Schule. Sie wurden nun in drei Bereiche unterteilt: die Eurythmie- Sektion, die Deutsche Schule sowie den „foreign“ Sektor. Das Internat war ein eigenes Gebäude und lag nur fünf Minuten von der Schule entfernt (vgl. Croall 1983: 116).

1923 erlebte Sachsen eine Revolution. In den Straßen Dresdens wurde geschossen, und die Schule büßte zunehmend an Schülerzahlen ein. Ein Putsch der Kommunisten verursachte in

Sachsen einen Bürgerkrieg, bei dem antisemitische Aktionen zunahmen und die meisten Kinder von ihren Eltern nach Hause geholt wurden. Diese Umstände zwangen Neill und sein Lehrpersonal, den Schulbetrieb einzustellen. Der Pädagoge übersiedelte daraufhin nach Österreich, in ein ehemaliges Kloster am Sonntagberg, das ca. vier Stunden mit dem Zug von Wien entfernt lag. Der Rahmen war dort familiär, der Unterricht experimentell und nicht regulär. In dieser Zeit widmete sich Neill intensiv dem Bereich der Psychoanalyse und diversen psychologischen Richtungen. Nach einigen Beschwerden über seine freizügigen Lehrmethoden stellte die österreichische Behörde Bedingungen. Neill aber war entschlossen, von seinem Weg nicht mehr abzuweichen und kehrte deshalb 1924 nach England zurück. Erneut befand er sich auf der Suche nach einer Schule, die er gemeinsam mit Lilian Neustätter nach ihrer beider pädagogischen Vorstellungen aufbauen konnte. Bald darauf ehelichte er seine Mitstreiterin Lilian (vgl. Kühn 1995: 59, 60, 61, 62, 66).⁶

Die revolutionäre neue Internatschule, die sie fanden, trug und trägt den Namen Summerhill. Diese Internatschule befand und befindet sich heute noch in einem Dorf namens Leiston in der Grafstadt Suffolk, die etwa 150 Kilometer von London entfernt liegt. Dort wurde nach Neills pädagogischen Prinzipien gearbeitet: jedem Kind sollte ein hohes Maß an Freiheit gelassen werden, um sich bestmöglich individuell zu entwickeln. Dabei existierten keinerlei Autoritäten, denn Neills Überzeugung gemäß könnte nur so eine Basis des Vertrauens in den zwischenmenschlichen Beziehungen entstehen. Weiters gab es keine Hausübungen, keine Prüfungen oder Noten sowie freie Teilnahme am Unterricht. In Anlehnung an seinen Freund Homer Lane entstand eine demokratische Selbstverwaltung mit einer wöchentlichen Schulversammlung, in der ein konstruktiver Dialog und der verantwortungsvolle Umgang miteinander gepflogen wurden (vgl. Neill 1969: 4, 21).

Zu Beginn des Zweiten Weltkriegs, musste die Schule für fünf Jahre nach Nord- Wales übersiedeln. Neill schrieb über die Rückkehr folgendes: „Vielleicht war der froheste Tag meines Lebens der, an dem ich 1945 nach dem verhängnisvollen Zwischenspiel in Wales nach Leiston zurückkehrte. Die Schule war in einem schlimmen Zustand. Die Armee hatte sie fünf Jahre lang gehabt und in dieser Zeit mehr Schaden angerichtet, als die Kinder in 25 Jahren angerichtet hätten, aber das alles machte nichts aus. Wir waren wieder daheim, im geliebten alten Summerhill“ (Neill 1973b: 154, 183). Insgesamt leitet A. S. Neill dieses pädagogische Projekt fünfzig Jahre lang. Die Internatschule existiert bis heute. Die zweite

⁶ Es werden unterschiedliche Jahreszahlen über die Gründung von „Summerhill“ geschrieben. Neill gibt im Buch: „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ (1969) das Jahr 1921 als Gründungsjahr an.

Frau des Pädagogen Ena Wood- die erste erlitt 1944 einen tödlichen Schlaganfall- leitete nach dem Tod Neills im Jahre 1973 Summerhill für zwölf Jahre alleine weiter (vgl. Schmidt-Hermann 1987: 11, 12). Dabei blieb sie den Grundsätzen ihres Mannes treu. Im Sommer 1985 übernahm Zoë Readhead, Neills einziges Kind, die Führung der antiautoritären Schule. Sie selbst hatte als Schülerin in Summerhill gelebt und setzte als Schulleiterin ihr Leben dort fort (vgl. Lamb 1992: 10). "Zoe' s lifelong involvement with Summerhill has made her something of a natural democrat in this community of children. She has a sure sense of how she can empower the kids of Summerhill to take charge of their own school" (Lamb 1992: 12).

Alexander Sutherland Neill schrieb viele Bücher über Erziehungsfragen sowie über Kinder- und Jugendpsychologie. Besonders bekannte Werke sind: „Die Schule Summerhill“ (1965), und „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ (1965). Weiters hielt er international Vorträge zu Erziehungsthemen, die vor allem in den 1960er Jahren boomten (vgl. Schmidt-Hermann 1987: 11, 12).

3.2 Der religiös- historische Kontext von Alexander Sutherland Neill

Alexander Sutherland Neill wuchs in der viktorianischen Epoche auf.

Welches waren die Kennzeichen der viktorianischen Ära?

Zum einen war die außenpolitisch gesehene hohe Machtposition des britischen Imperialismus sowie ihr global- politischer Einfluss sehr bezeichnend. Große Territorien in Nordamerika, Afrika und Asien wurden von der englischen Krone in Beschlag genommen. Globale Handelsverbindungen liefen bis nach China und erbrachten dem Mutterland England viel Wohlstand. Die Industrielle Revolution erzielte mit ihrer pulsierenden Technisierung Erneuerungen, die Einfluss auf die Lebensführung hatten. Es entstand eine neue Arbeiterklasse, die nun zusammen mit der Schicht der Kaufleute und der Kleinbauern sowie der traditionell führenden Adelsklasse die Gesellschaft bildete. Das Königshaus mit seinen weit verbreiteten Verwandtschaftsverknüpfungen in Europa bildete die Spitze der gesellschaftlichen Hierarchie (vgl. Karg 1983: 15).

Über 300 Jahre lang dauerte der Einfluss John Calvins auf das Leben der Menschen in Schottland, die zunehmend zu einer Nation wurden, die ihren Gott mehr fürchteten als liebten. Calvins Gott war allmächtig und befremdlich, während die Menschheit als verdorben und machtlos dargestellt wurde. Nur wenige schienen dazu auserwählt, durch harte Arbeit

und einen herben Lebensstil Hoffnung auf Erlösung haben zu können. Die Bibel stand als Quelle jeder Wahrheit; das Wort Gottes konnte darin gelesen und daraus verkündet werden. In dieser harten und kalten Glaubensordnung spielte die Schule eine wichtige Rolle: Bildungsstätten wurden als zu Zucht und Ordnung erziehenden Institutionen für Heranwachsende verstanden. Kinder und Jugendliche, die gegen Regeln verstießen, wurden durch Züchtigung bekehrt (vgl. Croall 1983: 17). Die Lebensführung fand unter calvinistischen Auflagen statt. Bis 1872 erfolgten alle Schulgründungen sowie die Festlegung der Lehrpläne durch Kirchenvertreter oder religiös engagierte Bürger und Bürgerinnen. Während Neills schulischer Laufbahn so wie auch danach wurde diese Tradition in Schottland fortgesetzt. Der Repräsentant und Mitgestalter der calvinistischen Lehre im 16. Jahrhundert in Schottland, John Knox, hatte eine Erziehungsphilosophie umgesetzt und etabliert, die nur auf die protestantische Kirche zugeschnitten war. Damit wollte er die Einflüsse der katholischen Kirche zunichte machen. Seine Erziehungsideen richteten sich gegen die „übermäßige Freiheit“ der Kinder. Dabei sollte der Unterricht durchstrukturiert sein, und neben Sprachen, Grammatik und Lesen wurde besonderer Wert auf den Katechismus gelegt (vgl. Kühn 1995: 12, 13).

Im Allgemeinen kann man sagen, dass die viktorianische Ära vor allem in gesellschaftlicher und politischer Hinsicht von einem vorwiegend konservativen Denken geprägt war. Ein erfolgreiches Leben wurde als Zeichen für eine Auserwählung durch Gott verstanden, während ein nicht erfolgreiches Leben als durch eigene Schuld verursacht gedeutet wurde. Infolgedessen waren Furcht, Strenge und übertriebene Gottesandacht Teil dieser calvinistischen Glaubenslehre. Diese Angst vor Gottes Zorn und Strafe setzte sich als Angst gegenüber den Mächtigen im Leben fort. Erst nachdem Neill sein Elternhaus verlassen hatte, bewirkte der im Laufe der Zeit zunehmende Liberalismus mit seiner größeren religiösen Toleranz auch bei seinen Eltern eine aufgeschlossenerere Einstellung zu Glaubensthemen. Allerdings während Neill noch zu Hause gewohnt hatte, war nach einem strikten Calvinismus, der vor allem von Seiten der Großmutter und seiner Mutter praktiziert wurde, gelebt worden (vgl. Karg 1983: 18, 25). Die Doktrinen wurden an Sonntagen mit besonderer Sorgfalt eingehalten. Sämtliche freudvollen Aktivitäten waren verboten, da sie als gotteslästerlich gedeutet wurden. Den Kindern wurde an Sonntagen das Spielen untersagt, und Neill musste mit seinen Geschwistern Bibelpsalmen auswendig lernen. Am Abend wurde stets dasselbe Ritual vollzogen: Neills Vater las ein Kapitel aus der Bibel, sang einen Psalm und endete mit einem Gedicht (vgl. Croall 1983: 17).

3.3 Die Entwicklung von Neills Theorie und Praxis

Neill realisierte in seiner Schule Summerhill eine komplett konträre Erziehung zu dem, was in dieser Zeit üblich war. Er setzte Freiheit, Freude und Motivation jenen rigiden Werten des alten Schulsystems, die seine Kindheit und Jugend sowie seinen anfänglichen Werdegang als Lehrer so sehr belastet hatten, erfolgreich entgegen. In seinem Werk „The Problem Child“ (1926) beschreibt der Pädagoge, dass sein Verlangen nach Freiheit im Erziehungswesen in Form eines Protestverhaltens gegen Autorität seinen Anfang genommen hatte. Damit war vor allem jene Autorität gemeint, die seine Kindheit so massiv eingeengt hatte. Lange Zeit beschäftigte er sich gründlich mit seiner frühen Vergangenheit. Er ging durch unzählige Analysen, setzte sich mit vielen pädagogischen und psychologischen Autoren und Autorinnen auseinander und fand durch die persönliche Begegnung mit einigen Pädagogen Inspiration. Diese Erfahrungen und Ideen beeinflussten letztendlich, gemeinsam mit seiner eigenen erzieherischen Praxis, die pädagogische Ideologie, die Neill schließlich in Summerhill verwirklichen sollte (vgl. Schmidt- Hermann 1987: 4, 5).

Die Freundschaft mit dem Psychoanalytiker Wilhelm Reich erweiterte Neills Selbstwahrnehmung und vertiefte seine Erkenntnisse über sein eigenes Wesen und über die Psyche des Menschen. Reich unterstützte Neill bei seiner Reflektion über seine anerzogenen schottisch- calvinistischen Ansichten über Sexualität (vgl. Neill 1973b: 176).

Neill befand, dass konventionelle Schulen oft abstrakte Bildungsziele haben, die wenig mit der Erfahrungswelt der Kinder zu tun haben. Aus diesem Grund galt Neills Zielsetzung einer Anpassung des Lernstoffes und des Erlebens an die individuelle Vorgabe des Kindes. Neills Schriften und die Praxis zeichnen sich durch einen radikalen Perspektivenwechsel aus, von dem Erwachsenen, der über das Kind verfügt, zu einem Kind, das frei leben kann wie es will, solange es die Regeln der Gemeinschaft respektiert (vgl. Horlacher/ Oelkers 2005: 128, 129, 130).

Neills Schule wurde vom Unterrichtsministerium nicht als eine leistungsstarke Bildungsanstalt angesehen. Der Staat versteht unter Schulbildung, dass Lernende das Wissen aus Büchern wiedergeben können, um die Mittlere Reife oder die Matura zu erlangen. Nach Neills Beurteilung verlangt der Staat eine rein auf den Intellekt bezogene Bildung, wobei die „gescheiterten Köpfe“ wie in Massenproduktion geformt werden, ohne dass man ausreichend auf die kindliche und jugendliche Entwicklung und deren emotionale Bedürfnisse eingeht. Für den Pädagogen ist der Schlüssel zu jeder kindgerechten Erziehung eine demokratische

Selbstregierung. Jene Kinder, die von Anfang an eher in einer direkten Demokratie und nicht in einer repräsentativen Scheindemokratie aufwuchsen, würden an der Führung ihres Gemeinschaftswesens direkt Anteil nehmen, und nicht erst abwarten, bis sie auf Grund von Entfremdung, Autoritätsdruck und Apathie von oben regiert werden würden (vgl. Neill 1973a: 11, 12, 36, 37).

Neill zeichnete sich unter den pädagogischen Pionieren durch eine sehr eigenwillige Einstellung aus. Er schien Psychologie für wichtiger als Bildung zu halten. Er betrachtete seine Schule als eine therapeutische Stätte für „normale“ Kinder. Sein Ziel war es, dass junge Menschen ihre Kindheit und Jugend so ausleben konnten, dass sich emotionale Ganzheit sowie individuelle Stärke entfalten konnten. Der Pädagoge strebte für die Summerhillians an, diese Einheit der Persönlichkeit zu erreichen. Er glaubte daran, dass in Folge seines Konzeptes die Kinder von selbst ausreichend motiviert wären, soviel zu lernen, wie sie für die Erreichung eines akademischen Abschlusses bräuchten.

Die von ihm geleitete internationale Internatschule wurde während der 1930er Jahre in Großbritannien bekannt. Als Referent war Neill gefragt und hatte großen Einfluss auf einige englische Lehrer und Lehrerinnen sowie auf Eltern. Mit der Zeit erreichte Summerhill auch allmählich im Ausland einen gewissen Bekanntheitsgrad (vgl. Lamb 1992: 9, 10). Die Verbreitung von Neills Pädagogik und das Bekanntwerden seiner Schule Summerhill erfolgten aber erst nach 1960. Zu diesem Zeitpunkt hatte der Pädagoge bereits das Alter von siebenundsiebzig Jahren erreicht und stieß erst dann bei der neuen Generation auf Interesse. Seine Person und die von ihm gegründete Internatschule symbolisierten einen Weg, der scheinbar Unmögliches möglich machte, und zwar eine erfolgreiche „anti- autoritäre“ Erziehung, die zwischen 1968 und 1978 in vieler Munde war. Neill zeigte durch sein Experiment, wie er die gesellschaftliche Ordnung destrukturierte. Seine Botschaft war die Freiheit des Kindes durch die Ablehnung von Autorität (vgl. Horlacher/ Oelkers 2005: 136).

3.4 Pädagogische Grundsätze

Im folgenden Abschnitt werden A. S. Neills pädagogische Prinzipien angeführt. Seine Methode der Kindererziehung erscheint vielen radikal. Schulung hatte für ihn zwanglos zu erfolgen und vor allem frei von Furcht und Leistungsdruck. Für den Pädagogen Neill stand eines in Theorie und Praxis fest: „Freiheit ist möglich“. Seine Grundsätze waren eindeutig und übersichtlich (vgl. Fromm 1969: 13, 14). Am konventionellen Unterricht kritisierte Neill,

dass die Erziehung nicht auf die individuelle Entwicklung des ganzen Menschen ausgerichtet wäre. Dieser ganze Mensch würde auf die Grundform von einer Schulstruktur begrenzt, die gekennzeichnet war durch Frontalunterricht, Stundenpläne, Noten, Jahrgangsklassen und die Verteilung von Lerninhalten. Das Erleben des Lernstoffes wäre nicht gegeben. Diese Art von Unterricht war seiner Ansicht nach lebensfremd, einengend und würde junge Menschen in ein Schema zwingen, in dem nichts Ungeplantes eintreten könnte. Der Lernstoff müsste angepasst werden, das Erlebte müsste den Vorgaben entsprechen (vgl. Horlacher/ Oelkers 2005: 128, 129). Neill stellte sich immer auf die Seite der Kinder. Die Schuld für schlechtes Benehmen der Kinder lag in seinen Augen bei deren Eltern, denen er mit viel Misstrauen entgegentrat. Er selbst wollte sich nie wirklich in die Welt der Erwachsenen begeben und blieb lieber auf die Rolle des Kindes und dessen Gefühls- und Erlebniswelt konzentriert. Er setzte keinerlei Erwartungen in die Kinder und verzichtete auf entsprechende Vorschriften, wie etwa dass sie gehorchen mussten, auf ihn aufzublicken hätten und dergleichen (vgl. Ames 1982: 61).

Neills Erziehungsstil war ein sozialistisch geprägter. Im Vordergrund stand dabei eine menschliche, mit Leben erfüllte Erziehung. Anstelle von Bestrafung und Angst sollten Liebe und Vertrauen stehen. Dabei hielt er Selbstvertrauen für einen entscheidenden Faktor. Es musste gestärkt und gefördert werden, um Kinder zu fleißigen, verantwortungsbewussten Erwachsenen zu formen (vgl. Montagu 1982: 49). „Erst diese radikale Kritik macht die Alternative so attraktiv; sie setzt die Negation der konventionellen Schule voraus, der nichts Positives zugetraut werden kann oder soll“ (Horlacher/ Oelkers 2005: 129).

3.4.1 Erziehung zur Freiheit

Neill bezeichnet die Gesellschaft seiner Zeit als krank und wirft ihr vor, dass sie die Kinder falsch und zu Problemkindern erziehe. Er sieht die Schwierigkeit darin, dass keiner er selbst oder sie selbst sein darf. Der Versuch, im Erwachsenenalter zu sich selbst zurück zu kommen, fällt den meisten Menschen sehr schwer, da sie vorher von den Eltern und dann von der Institution Schule künstlich verformt wurden. Dabei kopieren die Eltern die autoritären Erziehungsregeln ihrer Eltern sowie Großeltern. Kinder, die in freien Familien aufwachsen, haben später kaum etwas abzureagieren (vgl. Neill 1973a: 13).

A. S. Neill strebte vor allem eine repressionsfreie Erziehung an. In erster Linie geht es dabei um das Glück des Individuums und weniger um die soziale oder politische Ebene der

erzieherischen Handlungen. Nur durch Freiheit kann Freiheit erreicht werden. Die Grundsätze von „Selbstbestimmung“ sowie „selbstbestimmtem Lernen“ sind die Basis antiautoritärer pädagogischer Richtlinien. Neills Auffassung nach beteiligt sich ein Kind, das in einer freien und ungezwungenen Atmosphäre lebt, unaufgefordert und gerne an den Arbeiten des Lebens (vgl. Schmidt- Hermann 1987: 109, 110, 111).

Neill vertritt weiters eine wenig begrenzte Freiheitssicht in sexuellen Angelegenheiten sowie auch darin, sich frei zu fühlen, seinen Aggressionstrieb und weitere destruktive Neigungen ohne Vorbehalt auszudrücken. Dabei kann fremder Besitz sogar zweitrangig sein, wenn es um das Abreagieren aggressiver Emotionen geht. Schlimme Folgen würde es dann geben, so meint der Pädagoge, wenn Kindern durch Restriktionen ihrer Freiheit Steine in den Weg gelegt werden. Die Summerhillians gelten als Beispiel dafür, dass so erzogene Kinder nach ihrer Schulzeit nicht in die Kriminalität abrutschen, da sie die Option bereits während ihrer Schulzeit hatten, ohne Angst und Strafe ihren destruktiven Seiten und Impulsen freien Lauf zu lassen, und so auch diese Neigungen ausleben durften. Nur so könne sich ein Kind von einer möglichen unsozialen Haltung befreien. Laut Neill liegt jedem Delikt ein Wunsch zugrunde, der anfänglich guter Absicht gewesen sei (vgl. Ames 1982: 64).

Oft wird der Begriff „laissez- faire“- Erziehung mit Neills freier Erziehungsideologie missverständlich gleichgesetzt. Doch jegliche Unbändigkeit lehnt er ab, denn wenn sich Kinder komplett rücksichtslos ausleben können, riskieren sie jeden Gemeinschaftssinn. Sie transformieren sich zu unfreien Menschen, da sie sich und ihre Umgebung zu Fronknechten der eigenen Triebhaftigkeit mitreißen (vgl. Karg 1983: 179).

3.4.2 Glaube an das Gute im Kind

A. S. Neill hielt jegliche moralische Belehrung bei Kindern für unnötig. Für ihn galt der Grundsatz, dass Kinder im Grunde ihres Wesens gut seien. Sie haben seiner Ansicht nach weder eine natürliche Neigung zur Bosheit noch irgendwelche Anzeichen eines kriminellen Instinkts. Der Pädagoge betrachtet moralische Erziehungsmaßnahmen als sinnlos und überflüssig. Er sieht als Motivation für Kinder, die lügen, bloße Nachahmung ihrer Eltern oder Angst vor ihnen. Für ihn sind Kinder nie im Unrecht, sondern es sind viel eher die moralischen Anforderungen, die Kinder in eine Böswilligkeit lenken können (vgl. Ames 1982: 249).

3.4.3 Neills kritische Vertiefung mit der Psychoanalyse

„Religion, Moral, Prüderie und Etikette hatten während der viktorianischen Ära als Stabilisatoren für das gesellschaftliche und politische System gedient. Nun setzte Neill mit der völligen Übernahme der Freudschen Psychoanalyse die Pädagogik der Gefahr aus, dass sie nur noch als therapeutische Reduktion verstanden wurde“ (Karg 1983: 28).

Zu jener Zeit, als Neill mit der Psychoanalyse in Berührung kam, erkannte er bei der Erziehung durch die Erwachsenen einige krankheitserregende und neurotisierende Fehler: Bestrafungen anstelle von Erziehungshilfe, Disziplinierung, unverhältnismäßige Strenge, zu hohe moralische Ansprüche, sexuelle Restriktionen, etc. In Anlehnung an Freuds „Periode des Optimismus“, die besagt, dass durch eine entsprechende Änderung von Erziehungsmethoden neurotisches Verhalten aus den menschlichen Handlungen ausgemerzt werden könne, teilte Neill die ähnliche Ansicht, dass neurotische Fehlentwicklungen bei gewissen Kindheitserlebnissen nicht auftauchen würden, insofern Erwachsene nicht störend eingreifen. Auf Grund seiner erfolgreichen Erziehungspraxis sah der Pädagoge seine Überzeugungen bestätigt. Die Entwicklung und das Verhalten in den ersten Kinderjahren studierte Neill an seiner Tochter, Zoë Neill Readhead, die im Jahre 1947 auf die Welt gekommen war (vgl. Schmidt- Hermann 1987: 41, 43).

A. S. Neill sieht das Drama beim erwachsenen Menschen darin, dass er die eigene Kindheit vergessen habe. Nach Ansicht Neills kann nur derjenige bzw. diejenige den Kindern Liebe geben, der selbst auch Kind geblieben ist. Um kindgerecht zu erziehen, sollte man in der Lage sein, die Emotionen und die Gedankenwelt der Heranwachsenden zu verstehen. Solange keine Möglichkeit zu Angst und Furcht gegeben wird, bleibt das als guter Mensch geborene Kind gut (vgl. Neill 2005: 93, 94).

Neills Bezug zur Psychoanalyse veränderte sich im Laufe seines Lebens. Sein Interesse an der Psychoanalyse ging nur soweit, wie sie für die Pädagogik relevant war. Er führte viele Kinder-Privatlektionen auf der Internatschule durch. Er bemerkte innerhalb dieser Privatstunden vor allem, dass es an der freien Atmosphäre lag, die zur Heilung der Kinder führte. Demzufolge verstand er die Aufgabe des Erziehers, der Erzieherin, darin, nicht die Kinder zu therapieren, sondern ein dem Kind gerechtes Verhältnis aufzubauen, sodass es später keiner Behandlung mehr bedurfte (vgl. Schmidt- Hermann 1987: 50, 53, 54).

Neill macht folgende Erfahrung in Summerhill: Anfangs war er der festen Überzeugung, dass Psychoanalyse der richtige Weg wäre. Er nahm viele Jahre lang schwierige Kinder bei sich

auf, die beispielweise wegen Raubes, etc. von der Schule verwiesen worden waren. Bei einigen wandte er in Privatlektionen die Freud'sche Analyse der Traumdeutung an, bei anderen wiederum tat er nichts dergleichen. Sowohl jene, die er behandelte, als auch jene, die nicht von ihm therapiert wurden, waren, bis sie die Schule verließen, geheilt. Daraus schloss er, dass nicht durch die Analyse die Genesung erfolgte, sondern durch die Freiheit (vgl. Neill 1973a: 13). „Heutzutage behandle ich Kinder nicht mehr psychotherapeutisch. Ich Sorge vielmehr dafür, dass sie in einer freien Gesellschaft leben, in der sie die Freiheit haben, sie selbst zu sein“ (Neill 1973a: 13).

Dennoch kam es wiederholt vor, dass Neill Kinder nach Hause schicken musste, wenn sein therapeutisches Wissen nicht ausreichte, um Heilung bei ihnen zu erlangen. Dabei lag es dann meistens an den verschiedenartigen Kulturen und Ideologien ihrer Herkunftsländer sowie an ihrer physischen Gesundheit und unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen (vgl. Karg 1983: 28, 29).

3.5 Summerhill zu Zeiten von A. S. Neill

Folgende zwei Ansichten über die Internatschule Summerhill wurden aus dem Buch: *Summerhill: Pro und Contra* entnommen.

„PRO: Für die sogenannten Anforderungen der bestehenden Gesellschaft können die Kinder nichts. Neill hat erkannt, dass unsere moderne Leistungsgesellschaft emotional gestört, krank und lebensfeindlich ist. Summerhill macht seine Schüler immun gegen die Ansteckungsgefahren der „Zeitgeisteskrankheit“.

CONTRA: Genau darin liegt Neills Illusion. Er flieht vor dem revolutionären Umsturz der bestehenden Gesellschaftsverhältnisse in das private Glück im Winkel. Die Summerhillians werden später meist Elfenbeinturmbewohner: Fotografen, Tänzer, Schauspieler, Maler, Schriftsteller, Musiker, Bühnendner und – meinetwegen- Mathematikprofessoren“ (Gieselbusch/ Weidle 1982: 7).

Die Schule Summerhill startete als Versuchsschule, doch wuchs sie bald darauf über diese Etappe hinaus. Als A. S. Neill und seine erste Frau Lilian Neustätter diese Schule gründeten, war es eine ihrer obersten Prioritäten, eine Schule für die Kinder ins Leben zu rufen, und

nicht andersherum die Kinder einer Schule anzugleichen. Freiheit war ganz entscheidend, denn nur durch Freiheit war es dem oder der Heranwachsenden möglich, sich auf seine bzw. ihre natürliche Weise zu entwickeln. Dadurch lernten sie, zu aufrichtigen Wesen heranzuwachsen ohne die übliche Unterwerfung unter sogenannte Autoritätspersonen. Erforscht werden sollte die Natur des Kindes. Leider konnten Kinder aus ärmeren Verhältnissen nicht analysiert werden. Dadurch dass die Schule mit keinerlei Subventionen gestützt wurde, sich also selbst erhalten musste, lernten hier hauptsächlich Kinder aus der mittleren oder oberen Schicht, deren Familien eine Internatschule für sie finanzieren konnten (vgl. Neill 2005: 7, 8, 12).

Viele der Kinder wurden bereits im Alter von fünf Jahren in der Internatschule aufgenommen, andere wiederum erst im Alter von fünfzehn Jahren. Meistens blieben die Schüler und Schülerinnen bis ins Alter von sechzehn Jahren. Die Kinder wurden in drei Altersgruppen eingeteilt: in die Fünf- bis Siebenjährigen, in die Acht- bis Zehnjährigen und in die Elf- bis Fünfzehnjährigen. Kinder aus dem Ausland waren stets Teil von Summerhill. Meistens handelte es sich um Kinder aus westlichen Ländern. Nach Altersgruppen eingeteilt wurden die Kinder in Häuser mit einer zuständigen Aufsichtsperson, „der Hausmutter“, untergebracht (vgl. Neill 1969: 21).

Da sich Summerhill nicht als Erziehungsmodell für die breite Masse durchsetzen konnte, bleibt es, sowie Neill selbst sagte, „eine Insel“. „So sehr ich Kompromisse hasse, hier komme ich nicht um einen Kompromiss herum. Ich sehe meine Aufgabe nicht in erster Linie in der Änderung der Gesellschaft, sondern darin, wenigstens einige Kinder glücklich zu machen“ (Hechinger 1982: 35, 36).

3.5.1 Unterricht

Die Unterrichtsstunden in Summerhill waren keineswegs verpflichtend. Es oblag der Entscheidung des Kindes zu kommen oder auch nie zu erscheinen. Für jene, die danach in die Universität gehen wollten, standen Lehrer/ innen zur Verfügung, die sie dann auf die Reifeprüfung vorbereiteten (vgl. Neill 2005: 23, 28).

Die Kinder in Summerhill hatten keine Angst vor der Lehrerschaft. Vormittags war der nicht obligatorische Unterricht, und nachmittags ab 17 Uhr fingen die Freizeitaktivitäten an. Die Schülerschaft konnte sich im Kunst- und Töpferraum oder in der Holz- und Metallwerkstatt

kreativ ausdrücken, sowie sich bei verschiedenen Sportarten und dem Theaterspiel austoben (vgl. Neill 1969: 27, 30, 31, 32).

„Die Theorie von Summerhill ist: Wenn ein Mensch als Kind genug gespielt hat, wird er sich danach an die Arbeit machen und die Schwierigkeiten meistern“ (Neill 1987: 16).

Im Vordergrund der Erziehung stand bei Neill die Freude am Arbeiten. Glück und Zufriedenheit wurden mit Interesse am Leben gleichgesetzt. Die Erziehung sollte sowohl die intellektuellen als auch die emotionalen Anlagen stärken, da der Pädagoge Neill der Ansicht war, dass in der Gesellschaft seiner Zeit ein großer Disput, diese beiden Qualitäten betreffend, vorlag. Dabei erwartete er Aufrichtigkeit und Authentizität des Lehrkörpers.

Religionsunterricht existierte auf der internationalen Internatsschule nicht. Neills Anschauung nach sind religiöse Bezüge vorwiegend antrainiert. Die Kinder sollten nicht zu einer Anpassung an eine gegebene Ordnung diszipliniert werden (vgl. Fromm 1969: 14, 15, 16).

3.5.2 Selbstverwaltung

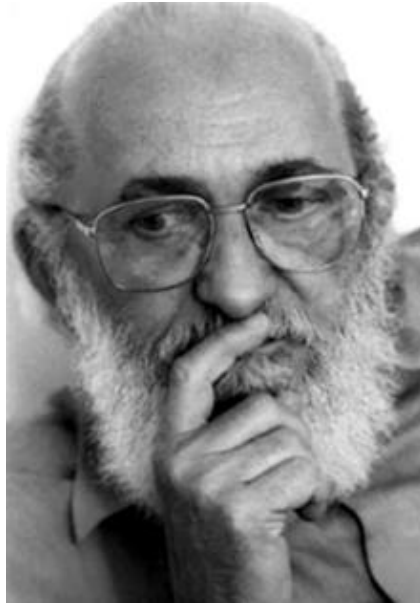
„Als wir die Schule gründeten, waren wir entschlossen, keine Herrschaft von oben her auszuüben, sondern die Kinder zur Selbstverwaltung zu zwingen“ (Neill 2005: 27). Hierbei beschäftigten sich alle mit den Angelegenheiten und Problemen, die im Leben einer Gemeinschaft vorkommen. Dabei wurde einmal pro Woche auf demokratischer Ebene über Regeln, Bestrafungen, Vorschläge etc. von allen, jeden Alters, ob Schüler- oder Lehrerschaft, abgestimmt. Jeder und jede sollte die Freiheit haben, sagen zu können, was man wollte und dachte. Anliegen wurden auf sachliche Weise besprochen. Jene Anträge, die über dem Erfahrungswert und dem Auffassungsvermögen der Kinder lagen, wurden nicht von ihnen beurteilt. Ansonsten sollten sich die Erwachsenen weitgehend heraushalten. Die Selbstverwaltung lief dann am einfachsten, wenn einige der älteren Schüler und Schülerinnen, die schon lange im System Summerhill lebten, mitwirkten. Für jene Jugendlichen, die erst relativ spät in die Internatsschule gekommen waren, war das Thema Freiheit keineswegs so selbstverständlich wie für die Kinder, die bereits einige Jahre in Summerhill lebten (vgl. Neill 1987: 38, 39).

3.6 Zusammenfassung

Alexander Sutherland Neill erreichte seinen Bekanntheitsgrad als Reformpädagoge und Begründer der „antiautoritären Erziehung“, wenngleich er diese Bezeichnung nicht wünschte und anstelle dessen von „selbstregulativer Erziehung“ sprach. Seine pädagogischen Ideen hatten viele verwandte Züge mit den der Freudschen Psychoanalyse zugrundeliegenden Erkenntnissen. Er war ein Gegner von traditionellen, akademischen Bildungsgütern. Bei ihm wurde vordergründig den Emotionen und der Kreativität Raum geschenkt. Sein Erziehungsstil war emanzipatorisch sowie demokratisch. Anstelle von Zwang stand bei ihm Freiheit, und die Autoritätshörigkeit wurde durch Autonomie ersetzt. Sein Anliegen war es, in der breiten Öffentlichkeit bekannt zu werden, um seine Ideen weiterzugeben und etwas bei den Menschen zum Wohle der Kinder und Jugendlichen zu bewegen. Darum verfasste er an die zwanzig Bücher. Die von ihm gegründete internationale Internatschule Summerhill kann als eine radikale Alternative zu öffentlichen Bildungsinstitutionen gesehen werden.

Trotz seiner freien und toleranten Erziehung, blieb er mit der Realisation seiner Ideologie auf einen kleinen Kreis von Schülern/ Schülerinnen beschränkt. Es haben sich auch im Laufe der Jahre, die seit der Gründung von Summerhill verstrichen sind, in der Öffentlichkeit keine Tendenzen breitgemacht, die darauf schließen ließen, dass die Gesellschaft an mehr praktischer Umsetzung seiner gesellschafts- politischen Bestrebungen Interesse hatte. In Schülerzahlen gemessen mögen Neills Errungenschaften nicht viel gesellschaftspolitisches Gewicht haben. Dennoch scheint es bemerkenswert, dass sein Lebenswerk- seine auf Freiheit und Demokratie basierende reformpädagogische Ideologie, die in Summerhill erfolgreich Gestalt annahm- einen sehr hohen Bekanntheitsgrad erreicht hat. Der Begriff der „antiautoritären Erziehung“ ist fast jedem vertraut! Neills pädagogische Ideologie ist sozusagen zu einem „Klassiker“ geworden, und wenn sie auch in ihrer Radikalität als auf breiter Basis nicht praktikabel verworfen wurde, so bleibt doch die Frage offen, in wie weit sie möglicherweise dauerhaft einen latenten gesellschaftspolitischen Einfluss ausübt auf die Gesinnung der Lehrenden und somit auf die Art und Weise, wie weit sich autoritäre, Druck und Zwang ausübende Bildungsnormen zunehmend aufweichen lassen und immer demokratischer und mehr Freiheit gewährend werden.

4. Paulo Freire (1921 – 1997)



In diesem Teil der Arbeit wird das Leben des Pädagogen Paulo Freire sowie sein Werk und dessen Bedeutung durchleuchtet. Folgenden Punkten und Fragen wird nachgegangen: Inwieweit spielten Freires persönliche Erfahrungen in seinem Denken und pädagogischen Wirken eine Rolle? Welche Auswirkungen hatten sie auf das Land Brasilien und seine Geschichte, seine kulturellen und auch sozio- ökonomischen Aspekte? Und aus welchen entwicklungspolitischen und pädagogischen Gründen heraus entwickelte Freire seine *Didaktik der Befreiung*? In diesem Kontext wird zuerst seine Biographie herausgearbeitet, dann der Entstehungsrahmen seiner Pädagogik und deren inhaltliche politische Bestrebungen. Um ein besseres Verständnis für Freires Beweggründe zu erlangen, wird anschließend genauer auf seine Erkenntnisse und seinen pädagogischen Ansatz eingegangen.

⁷ <http://inteligenciatranspersonal.blogspot.co.at/2010/11/la-pedagogia-segun-paulo-freire.html> (Zugriff am 31. 08. 2012).

4.1 Paulo Freires biografischer Überblick

„Paulo Freire sprach mit Worten, die bewegen und selbst aus einer Bewegung heraus sprechen. Paulo Freire lebte, was er sagte- und das gab ihm eine grundlegende Autorität und Anerkennung. Er arbeitete und wirkte dort, wo die Menschen Bewegung brauchten. Er redete nicht über die Armen, sondern von ihnen aus. Nur so wirken Worte wie „wir sind wie Propheten für Erziehung und Bildung“ nicht anmaßend, sondern bewegend“ (Oesselmann; Schreiner 2008: 1)

Paulo Freire war ein einflussreicher Pädagoge Brasiliens. Sein Leben und seine erzieherische und schriftstellerische Arbeit waren trotz der existierenden Armut, seiner Gefängnisstrafe und seines Exils stets von Hoffnung getragen. Der Kampf und die Zuversicht, um die „Kultur des Schweigens“ zu brechen und Freiheit für die Ärmsten der Armen zu erzielen, standen im Vordergrund seines Lebenswerkes. Für Paulo Freire war es sehr wichtig, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, damit die Menschen Brasiliens ihre Machtlosigkeit bezwingen könnten, um somit der Jahre langen Unterwerfung ein Ende zu bereiten (vgl. Cremer, Schattenberg 1999: 1).

„Es ist entscheidend, den Menschen (und den Nationen) dabei zu helfen, sich selber zu helfen. Nur so werden sie in eine bewusst kritische Konfrontation mit den eigenen Problemen versetzt und können zu Agenten ihrer eigenen Gesundheit werden“ (Freire 1974: 25).

Seine Arbeit war eine Befreiungspädagogik, die ein im Dialog stehendes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden pflegte und kritisches Hinterfragen förderte. Seine Bildungspraxis war parteilich und kam zuerst in Brasilien und darauf folgend auch in Chile Analphabeten, der ärmeren Gesellschaft und Unterdrückten zugute (vgl. Oesselmann; Schreiner 2008: 1). Die Bereitwilligkeit, einen offenen Meinungsaustausch in einem Dialog- Verhältnis zu führen, der Glaube, den Ungerechtigkeiten der Gesellschaft entgegenwirken zu können und die Kraft entwickeln zu können, die Gesellschaft zu verändern sowie die Liebe zu den Menschen- das sind einige der Wesenszüge von Paulo Freire, die in seiner Befreiungspädagogik ihren Niederschlag gefunden haben. Zentral bei der Pädagogik des Brasilianers ist der Transformationswandel jeder einzelnen Person von einem gesellschaftlichen Bewusstsein zu einem kritischen Bewusstsein, wobei der kulturelle Hintergrund, die Sprache, die Nationalität sowie die politische Gesinnung des jeweiligen Menschen keinerlei Rolle spielen (vgl. Dabisch 1999: 10).

Paulo Freire veröffentlichte zahlreiche Bücher, die in achtzehn Sprachen übersetzt wurden. Über zwanzig Universitäten weltweit verliehen ihm den Ehrendokortitel (vgl. Gerhardt 2006: 5).

Paulo Freire kam am 19. September 1921 in der Hafenstadt Recife im Bundesstaat Pernambuco, im Nordosten Brasiliens zur Welt. Pernambuco sowie die weiteren Bundesstaaten Rio Grande do Norte, Piauí, Bahia, Ceará, Alagoas, Sergipe und Paraíba bilden den nordöstlichen „Armenteil“ Brasiliens. Es ist die ärmste und am wenigsten entwickelte Region Brasiliens mit der höchsten Zahl an Analphabeten im gesamten Land (vgl. Byslovsky 1995: 6).

Freire entstammte einer Mittelklassefamilie. Während der Großen Depression (1928- 1932) ging es Freires Familie finanziell so schlecht, dass sie unter Hungersnot litten. Schon in frühen Kindheitstagen entwickelte Freire den Wunsch, eines Tages gegen die Armut anzukämpfen (vgl. Cremer/ Schattenberg 1999: 2). In einem Interviewausschnitt sagte er 1992: „[...]“, dass ich stark von der Realität beeinflusst worden bin, der harten Realität des Nordostens Brasiliens, einer dramatischen Realität, einer schrecklich dramatischen Realität, in der Tausende von Brasilianern leben. [...] aber ich habe mich nie damit abgefunden, mich an den Hunger tausender Brasilianer zu gewöhnen“ (Freire 2007: 45, 46).

Die Eltern Paulo Freires, Joaquim Themistocles, ein konfessionsloser Humanist, sowie Edeltrus Neves Freire, eine Katholikin, brachten ihren Kindern schon in frühen Jahren das Lesen und Schreiben bei, sowie den Respekt vor den Ansichten anderer (vgl. Dabisch 2009: 5). Freires Eltern lehrten ihn Bildung auf eine spielerische Art, wie zum Beispiel Wörter mit einem Stock in die Erde unter einem Mangobaum zu schreiben. Freire berichtete später, dass ihm seine eigenen Lese- und Schreiblektionen großen Spaß gemacht hatten, vor allem weil diese aus Sätzen und Konzepten aus seiner eigenen Erfahrungswelt als Kind bestanden. Diese von seinen Eltern angewandte altersgerechte und alltagsbezogene Methode inspirierte ihn später, als er seinen Ansatz hinsichtlich der Erwachsenenbildung entwickelte. Er begann mit dem Vokabular, welches die Lernenden in ihrem Leben gebrauchten und zu dem sie in ihrem sozialen und lokalen Umfeld Bezug hatten, und verzichtete auf ausgewählte Wörter von Curriculum-Experten (vgl. Schugurensky 2011: 13).

Paulo Freires Vater Joaquim war ein aktiver Offizier der Militärpolizei. Freire und seine Geschwister wurden auf traditionelle, katholische Weise von ihrer Mutter erzogen. Der Vater war in gebildeten Kreisen der Stadt tätig. Er zeichnete sich durch Autorität gepaart mit

Verständnis aus. Ein dialogführendes Verhältnis wurde stets zwischen ihm und den anderen Familienmitgliedern gepflegt. Im Zuge der Wirtschaftskrise (1928- 1932) zog die Familie aus finanzieller Not in die Provinz, in die Nähe der Stadt Jaboatão dos Guararapes, wo die Lebensführung weniger kostspielig war. Dieser Umzug, die finanzielle Notsituation sowie der Tod des Vaters und die Trauer über diesen schweren Verlust ließen Freire zwei Jahre seiner Sekundarschulbildung verlieren (vgl. Gerhardt 2006: 6). Insbesondere nach dem Ableben des Vaters bekam die Familie vermehrt Armut und Hunger zu spüren. Paulo Freire interessierte sich bereits während seiner Schulzeit für pädagogische sowie linguistische Themenbereiche (vgl. Kinkelbur/ Mette/ Schreiner/ Oesselmann 2007: 17). Die Erfahrung eines ärmlichen Lebens in einer Umgebung von armen, ländlichen Familien und Arbeitern ließ den jungen Freire vertrauter mit dem Sprach- und Grammatikstil dieser Menschen werden. Dies sollte sich später als sehr hilfreich bei seiner Arbeit als Volksbildner herausstellen. Weiters lernte er, Empathie mit den unterdrückten Menschen zu haben und die Wechselbeziehung zwischen sozialer Klasse und Wissensstand zu sehen (vgl. Schugurensky 2011: 14). "Towards the end of his life, he reminisced that he was a „connective child“ in the sense that he was able to establish meaningful relations with people from different social, economical, and cultural backgrounds" (Schugurensky 2011: 14, 15). Nachdem seine finanzielle Lage ein wenig besser geworden war, beschloss er im Alter von zwanzig Jahren, an der Universität Recifes Rechtswissenschaft zu studieren. Zudem belegte er auch Seminare in den Bereichen Sprachpsychologie und Philosophie (vgl. Dabisch 2009: 5). Aus ökonomischen Gründen musste er sein Studium mehrmals unterbrechen, da er sich von früh an verpflichtet fühlte, Geld zum Unterhalt seiner Familie beizusteuern. Um für sein Studium aufkommen zu können, arbeitete er von 1944 bis 1945 nebenbei als Portugiesischlehrer an einer Realschule. Später fungierte Paulo Freire als Anwalt für die Gewerkschaft und hielt juristische Vorträge für Gewerkschaftsmitglieder in den Vororten von Recife. Während dieser Zeit wurde er stark von dem Anwalt und Philosophen Rui Barbosa sowie von dem Arzt Carneiro Ribeiro beeinflusst. Beide waren in Freires Augen großartige Intellektuelle Brasiliens, deren Wissen und Erkenntnisse weit über ihre eigenen Fachgebiete hinausreichten (vgl. Gerhardt 2006: 6).

1944 heiratete der gelernte Jurist Freire Elza Maria Oliveira. Sie war zu diesem Zeitpunkt Grundschullehrerin. Das Paar hatte drei Töchter (María Madalena, María Christina, María de Fátima) und zwei Söhne (Joaquim und Lutgardes). Elza Maria Oliveira ermutigte Freire in seinem pädagogischen Werdegang. Seine Position als Vater verstärkte die Auseinandersetzung

mit Erziehung auf theoretische sowie praktische Weise. Zusätzlich bildete er sich in Soziologie und Philosophie weiter (vgl. Cremer/ Schattenberg 1999: 2). Von Beginn des gemeinsamen Lebens an war Elza ihm eine große emotionale Stütze und eine wertvolle intellektuelle Ratgeberin. Während den 1940er Jahren motivierte Elza ihren Mann bei seinem Studium. Nachdem er erfolgreich seinen Abschluss absolviert hatte, arbeitete er als Rechtsanwalt. Allerdings erfüllte ihn dieser Beruf nicht. Seine transdisziplinäre Orientierung fing allmählich an, ihren Lauf zu nehmen und war für sein späteres Leben am meisten charakteristisch. Um seinen Übergang von einem Anwalt zu einem revolutionären Pädagogen zu verstehen, ist es wichtig zu erwähnen, dass Freire und seine Frau in den 1940er Jahren auf pädagogischer Ebene für die katholische Kirche tätig waren. Sie wurden vertraut mit einer progressiven Bewegung, die sich später als „Befreiungstheologie“ bezeichnete. Als kollegiale Pädagogin unterstützte sie ihren Mann bei innovativen Ansätzen und arbeitete mit ihm in mehreren Projekten weltweit zusammen (vgl. Schugurensky 2011: 16, 17).

Freire beendete seine Tätigkeit als Jurist, nachdem er zunehmend einsehen musste, dass das Recht, welches er vertrat, den Eigentümern den Nutzen brachte und somit zum Nachteil all jener war, die von den Großgrundbesitzern unterdrückt wurden (vgl. Dabisch 2009: 5).

1947 erhielt Freire die Einladung, in der Einrichtung Serviço Social da Indústria (SESI; Sozialdienst der Industrie), im Bundesstaat Pernambuco als Beamter tätig zu sein. Der SESI war eine Art Kammer für IndustriearbeiterInnen, die eine Abteilung für Erziehung und Kultur hatte, in der Bildungsprojekte durchgeführt wurden. Freires Aufgabe war vor allem die Organisation und Durchführung von Elternabenden. Der Fokus lag in der Beziehung zwischen Schule und Familie. Es wurde über Probleme sowie Lösungsvorschläge debattiert, die Schwierigkeiten betroffener Familien besprochen und ein Verständnis für die schulische Praxis vermittelt. Um einen Dialog zwischen den Eltern zu erzielen, versuchte Freire, die Familien in das Schulwesen mit einzubeziehen. Er bemühte sich, bei den Eltern Interesse in Bezug auf die aktuelle politische Bildung und demokratische Teilnahme zu wecken (vgl. Freire 2004: 7, 10, 12).

In seiner Arbeit beim SESI entstanden feste Arbeitskreise, in denen Eltern Verknüpfungen zwischen privaten Notlagen und ökonomischer Realität bilden konnten. Gemeinsam mit dem Künstler Ariano Suassuna erschufen sie eine Art Theaterforum, wo ein improvisierter Dialog stattfand, bei dem es um die täglichen Probleme der Arbeiterschaft ging. Später lernte Freire den Theaterschaffenden Augusto Boal kennen, der die Theaterform „Theater der Unterdrückten“ basierend auf Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ hervorbrachte. Freire

schuf die Idee in Anlehnung an die Theaterexperimente von sogenannten „Kummerkästchen“, in die die Arbeiterschaft auf anonyme Zettel geschriebene Probleme einwerfen konnte. Im Zuge des Herangehens an diese Problemfragen versuchte Freire, das Bewusstsein der Diskutanten anzuregen und sie durch Zwischenfragen selbst darauf kommen zu lassen, dass lokale sowie private Sorgen sehr wohl häufig mit der nationalen, bzw. regionalen Realität in Verbindung standen (vgl. Dabisch 2009: 6).

Seine Erfahrungen beim Sozialdienst der Industrie ließen den brasilianischen Volksbildner auch die Beziehungen zwischen Vater und Sohn, LehrerIn und SchülerIn sowie zwischen Autorität und Freiheit besser begreifen. Durch die enge Zusammenarbeit mit Menschen verstand der Pädagoge, dass die Erkenntnis der eigenen Unterdrückung noch nicht die Unterdrückten befreit. Man muss sich der gegebenen Verhältnisse bewusst sein, um dieser Kenntnis zufolge richtig handeln zu können. Er kam zu der Überzeugung, dass der Weg zu Veränderungen über eine aktive Teilnahme am politischen Leben führt (vgl. Carraro/ Genro/ Fornari/ Winckler 2007: 12).

Freire versuchte in seinen Diskussionen mittels Einbeziehung der Eltern, ein besseres Verständnis für Probleme wie Fehlernährung und Kinderarbeit zu vermitteln, um somit manchem dieser Probleme lösungsorientiert begegnen zu können. Schließlich stieg Paulo Freire in der SESI Institution zum Leiter der Abteilung für Bildung und Kultur auf und wurde dann im Jahre 1954 zum Direktor dieser Einrichtung ernannt. Durch seinen offenen, freien sowie demokratischen Administrationsstil stieß er auch immer wieder auf Kritik, was dazu führte, dass er 1957 sein Amt niederlegte. Freire übte in seiner Habilitation Kritik an der brasilianischen Bildungsstruktur, die er mit dem historischen Entwicklungsstand der Gesellschaft in Verbindung brachte (vgl. Gerhardt 2006: 6, 7). Im Alter von 38 Jahren promovierte Freire.⁸ Danach fing er an der Universität Recife im Bereich der Erwachsenenbildung als Lehrer an. Er gab Seminare und Unterrichtseinheiten über die Philosophie und Geschichte der Erziehung. In den ersten Jahren der 1960er war Brasilien ein Land im Aufbruch. Unzählige reformorientierte Bewegungen aus den unterschiedlichsten Gruppierungen- christliche, kommunistische, sozialistische, populistische und studentische- wurden ins Leben gerufen (vgl. Cremer/ Schattenberg 1999: 2). 1961 trat der 43- jährige, wohlhabende Rechtsanwalt namens João Goulart das Amt als 27. Staatspräsident Brasiliens

⁸ In der Literatur werden unterschiedliche Angaben über seine Promotion gemacht. Gerhardt, Hans- Peter (2006): 9 sowie Byslovsky, Petra (1995): 8 geben an, dass Freires Doktorarbeit vom Universitätskomitee keine Zulassung erhielt.

an. Auf ideologischer Ebene war der neue brasilianische Präsident sehr fortschrittlich und im Kreise der Gewerkschaften und der Armen sehr beliebt. Er verbündete sich mit links von der Mitte orientierten politischen Gruppierungen. Er setzte eine Reihe von Nationalreformen durch und trug soweit zur Veränderung der Gesetze bei, dass es zu einer Enteignung von unbewirtschaftetem Land sowie zur Errichtung von staatlich geleiteten Kooperativen kam. In diesem Kontext gründete 1960 der Pädagoge Paulo Freire, veranlasst durch den Bürgermeister von Recife, Miguel Arraes, die Bewegung „Movimento de Cultura Popular“ (MCP; Bewegung der Volkskultur) (vgl. Schugurensky 2011: 20, 21).

Die MCP schuf im Rahmen von Projekten für Erwachsenenbildung „Kulturkreise“. Auf diese Weise sollte die Bevölkerung mittels ihrer eigenen Kultur politisiert werden, um somit eine volksbewusste Kultur zu schaffen und zu leben. Die MCP hatte ihre Anfänge im Nordosten Brasiliens. Auf Grund von erstaunlich positiven Resultaten wurde die Bewegung zunehmend auf weitere Bundesstaaten Brasiliens ausgedehnt. Die MCP etablierte Lehrerbildungskurse für Pädagogen und Pädagoginnen, Intellektuelle sowie Studierende. Eine Alphabetisierungskampagne sollte auf nationaler Ebene ihren Lauf nehmen, in der bis zu zwei Millionen Menschen alphabetisiert werden sollten. Allerdings wurde die Volksbildungsbewegung von den herrschenden Klassen bekämpft, da die Unwissenheit der Massen die beste Gewähr dafür war, dass die vorhandenen Machtstrukturen und Besitzverhältnisse unangetastet bleiben würden (vgl. Weffort 1974: 116, 117).

1963 wurde Freire zum Direktor für Weiterbildungsmaßnahmen an der Universität von Recife ernannt. Dies ermöglichte ihm, weitere Programme zur Alphabetisierung durchzuführen. Im ganzen Land arbeiteten zwischen Juni 1963 und März 1964 Freires Teams nach seiner Methode der Bewusstseinsbildung (*conscientização*), die innerhalb von 30 Unterrichtsstunden den Teilnehmern und Teilnehmerinnen das Lesen und Schreiben beibrachte (vgl. Cremer/ Schattenberg 1999: 2, 3). Freires Methode zielte daraufhin, das Bewusstsein, das die herrschende Elite beim Volk bis dahin erfolgreich niedrig zu halten verstanden hatte, durch Erkenntnis und Wiederbelebung soweit zu stärken, dass eine eigenständige Handlungsfähigkeit wiederhergestellt werden konnte (vgl. Mergner 1999: 18). Jene Personen, die Teil dieser Kulturzirkel waren, wandelten sich zu politisch akzeptierten und aktiven Bürgern und Bürgerinnen, zu Menschen, die sich auf politischer Ebene für die Demokratie einsetzten. Schließlich waren nur jene Menschen in Brasilien wahlberechtigt, die des Lesens und Schreibens mächtig waren. Von den damals 34,5 Millionen Brasilianern und Brasilianerinnen ab achtzehn Jahren, verfügten nur 15, 5 Millionen über ein Stimmrecht.

Dies bedeutete, dass die Ausgrenzung der Analphabeten und Analphabetinnen und somit der Mehrheit des Volkes die Chancen auf Demokratisierung massiv verringerte. Für manche der Privilegierten hätte eine Demokratie das Ende ihrer politischen Macht mit sich gebracht. Die politische Praxis der Ausgrenzung und Manipulation von analphabetischen Gruppen fand vor allem in den ärmsten Bundesstaaten Brasiliens statt, wo der Lebensunterhalt unter dem Existenzminimum lag (vgl. Weffort 1974: 125, 126, 127).

Währenddessen unterschrieb Präsident Goulard Anordnungen zur Enteignung von Öl-Raffinerien und brachliegendem Land, das im Besitz ausländischer Firmen oder von Personen war, die landwirtschaftlich nutzbares Land absichtlich nicht kultivierten, um die Preise für die Produktion höher zu treiben. Weiters zeigte er eine offenkundig neutrale Haltung im Kalten Krieg zwischen den Vereinigten Staaten und der Sowjetunion. Demzufolge kam es im April 1964 im Zuge der Vergeltungsaktion des brasilianischen Militärs, das durch die CIA und die aktive Teilnahme der US-amerikanischen Botschaft in Brasilien Unterstützung erhielt, zum Putsch gegen die Regierung von Goulart. Dabei wurden jene Bewegungen und Führungskräfte, die am Umsetzen demokratischer Ziele beteiligt waren, verfolgt (vgl. Schugurensky 2011: 23). Hätte es den Militärputsch von 1964 nicht gegeben, hätte die Alphabetisierungskampagne eine Verbreitung von bis zu 20 000 Kulturkreisen in ganz Brasilien erfahren. Doch das Voranschreiten der Bewegung der Volkserziehung hatte die alten Ordnungsstrukturen im Lande aufzubrechen gedroht. Infolge des Sturzes von Goularts reformorientierter Regierung, fand die Kampagne zum Zwecke der Alphabetisierung ihr Ende. Die neue Regierungsperiode von General Castelo Branco bedeutete auch das Ende des Genossenschaftswesens und der Landreform. Freire, der nun als von offizieller Seite ungebildet und ignorant bezeichnet wurde, musste für über 70 Tage ins Gefängnis, und alle seine Bücher wurden verboten (vgl. Dabisch 2009: 8). Die bolivianische Botschaft war die einzige, die Freire als einen politischen Flüchtling anerkannte. Die Regierung Boliviens wollte seine Dienstleistungen als Bildungskonsultor für das Bildungsministerium in Anspruch nehmen. Jedoch nur zwanzig Tage nachdem er in La Paz angekommen war, wurde Paulo Freire zum zweiten Mal Zeuge eines Staatsstreiches, der sich gegen die reformerische Regierung von Paz Estensoro richtete und somit Freires geplante Tätigkeit undurchführbar werden ließ. Schließlich fanden Freire und seine Familie in Chile Zuflucht und für die nächsten Jahre eine zweite Heimat. Chile stand zu jener Zeit unter der Führung des Christdemokraten Eduardo Frei. Im Kontext seines Exils schrieb Freire seine zwei berühmtesten Werke. In „Erziehung als Praxis der Freiheit“ beschrieb der Autor den

Übergang der brasilianischen Gesellschaft von einem kolonialisierten ruralen zu einem industrialisierten und unabhängigen Volk (vgl. Gerhardt 2006: 12). In „Die Pädagogik der Unterdrückten“ forderte er Bildung und Entwicklung mittels eines politisch- pädagogischen Aktes. Dabei sollte dieser nicht in Form des *Bankiers- Konzepts* ablaufen, bei dem Bildung auf eine Übertragung von Inhalten zwischen Subjekt (dem Lehrer, der Lehrerin) und Objekt (dem Schüler, der Schülerin) beschränkt blieb, sondern mittels eines dialogführenden und dialektischen Verhältnisses zwischen den Lehrenden und den Lernenden. Diese politische Bildung sollte das Bewusstsein schaffen, emanzipatorisch gegen die repressive Situation vorzugehen und sie zu bezwingen (vgl. Winckler 2009: 21, 22).

Nachdem Freire seiner Heimat verwiesen worden war, wirkte er in Chile fünf Jahre lang während der Regierungszeit Eduardo Freis bei der Planung von Erwachsenenbildung mit. Die Entwicklung von Lernprogrammen stand unter der Führung von Waldemar Cortes und stieß auf internationales Interesse seitens der UNESCO. Schließlich gehörte Chile zu den fünf erfolgreichsten Ländern hinsichtlich der Bekämpfung des Analphabetentums (vgl. Cremer/Schattenberg 1999: 3).

1970 wurde Salvador Allende der neue Präsident Chiles. Er strebte die „Methode Freire“ an, um mehr Menschen das Erlernen von Lesen und Schreiben, weitere Ausbildungsmöglichkeiten sowie Mitbestimmungsrechte zu ermöglichen. Auch die linke Revolutionsbewegung MIR (Movimento de Izquierda Revolucionaria), die vor allem in den Armenvierteln tätig war, strebte eine Alphabetisierung nach Freires Methode an (vgl. Byslovsky 1995: 12).

1969 erhielt Freire eine Einladung als Gastprofessor an die Harvard Universität und bald darauf eine Einladung des Ökonomischen Rates der Kirchen (ÖRK) in Genf, in der Schweiz. Beide Angebote nahm er an. In Harvard, Cambridge, Massachusetts, blieb er einige Monate und knüpfte Verbindungen zu anderen Intellektuellen am Wissenschaftlichen Zentrum für Entwicklung und Sozialen Wandel. Als brasilianischer Gelehrter im Exil wollte er die USA, das Zentrum des Kapitalismus, schnell durchschreiten. 1970 setzte er seine berufliche Laufbahn beim ÖRK in Genf fort (vgl. Freire 2007: 119, 120). In Zusammenarbeit mit dem Ökonomischen Rat der Kirchen (Conselho Mundial de Igrejas) leitete Paulo Freire das Institut für Bildung. In den darauf folgenden Jahren war Paulo Freire unter anderem mit der Beratung im Bildungswesen der damals erst kürzlich unabhängig gewordenen afrikanischen Länder und darüber hinaus tätig (vgl. Winckler 2009: 22, 23). Er unterstützte Programme in puncto Erziehung und sprach über den Ökonomischen Rat der Kirchen folgendermaßen:

„[...] bot mir eine weltweit wirkende Stelle an, nicht die Sphäre einer Universität, sondern der ganzen Welt. Das bot mir die größtmögliche Umwelt, mit verschiedenen Erfahrungen darin, eine Vision von einigen der dort herrschenden Tragödien, die Situation von Armut, die Katastrophen, aber auch einige wirklich schöne Momente- die Befreiung der Völker Afrikas, die Revolutionen in Nicaragua und in Grenada. Durch die Aufgabe, dieses riesige Feld abzudecken, das mir der ÖRK aufgetragen hatte, wurde ich zum Weltreisenden“ (Freire 2007: 121). [Er bereiste die Kontinente Afrika, Australien, Asien, Europa, Nordamerika sowie ganz Lateinamerika und die Karibik (vgl. Freire 2007: 121)].

1979 wurde Paulo Freire von der Regierung Brasiliens eingeladen, aus dem Exil wieder in seine Heimat zurückzukehren. Ein Jahr darauf trat er das Amt als Erziehungsminister in São Paulo an. Mit diesem Posten wurde ihm die Verantwortung für zwei Drittel der staatlichen Schulen erteilt (vgl. Cremer/ Schattenberg 1999: 4).

1986 wurde dem Pädagogen Freire der UNESCO- Preis für Friedenserziehung verliehen. Im selben Jahr starb seine Frau Elza, mit der er 40 gemeinsame Jahre in Brasilien und im Exil verbracht hatte.

1988 heiratete Freire die Pädagogin Ana Maria Araujo, die er seit seinen frühen Kindheitsjahren kannte.

Im Jahre 1997, starb der intellektuelle, revolutionäre Pädagoge und Schriftsteller mit 75 Jahren. Vor allem in seinen letzten Lebensjahren schrieb er intensiv, und es entstanden mehr Bücher als in jeder anderen Periode seines Lebens. Einige Jahre nach seinem Tod publizierte seine zweite Frau einige seiner unveröffentlichten Werke (vgl. Schugurensky 2011: 33, 40).

4.2 Der Entstehungsrahmen von Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“

Um den Entstehungskontext des brasilianischen Volksbildners der *Pädagogik der Unterdrückten*, bzw. *Bildung als Praxis der Freiheit* zu verstehen, sollte man einen Blick auf Brasiliens Politik werfen, die den Hintergrund für die Entwicklung von Paulo Freires Erkenntnissen und Methodik darstellt.

Brasiliens politische Lage in der Nachkriegszeit zeichnete sich durch einen Wandel der Klassengesellschaft aus, der bereits im Abglanz des Zweiten Weltkrieges und während der Wirtschaftskrise in den 1930er Jahren für Dispute und soziale Kämpfe sorgte. Eine politische Bewusstwerdung wurde durch eine Umstrukturierung der Klassenverhältnisse angestrebt.

Nachdem Getúlio Vargas 1950 wieder gewählt wurde, konnte sein Sieg so gedeutet werden, dass Brasilien reif für die Demokratie war. Vargas war der erste Präsident, der das städtische Proletariat in seine politische Vorgehensweise mit einbezog. Seine populistische Politik zielte darauf hin, dass den Einwohnern und Einwohnerinnen aus der unteren Schicht ein Bewusstsein gegeben werden sollte, sich als vollwertige StaatsbürgerInnen betrachten zu können, die sich nicht mehr länger an den Rand der Gesellschaft gedrängt fühlen mussten (vgl. Parreira do Amaral 2005: 5, 6, 9). Nach dem Tod des Präsidenten 1954 verschärften sich autonome Volksbewegungen. Zu Beginn der 1960er Jahre war das Projekt der politischen und sozialen Selbstbestimmung so weit ausgedehnt, dass sich 6000 Jugendliche für Alphabetisierungsprogramme, die für 600 Personen geplant waren, meldeten. Diese Zeit der Mobilisierung des Volkes brachte einige der „restaurativen Eliten“ zum Militärputsch (vgl. Novy 2007: 47). Die Resonanz auf die politische Situation in Brasilien war bei den politischen Gruppen im Nordosten des Landes sehr hoch. Seit der Zeit der Kolonialisierung hatten sich die Besitzverhältnisse in der Region kaum verändert. Diese Besitzordnung zeichnete sich durch Herrschaftsverhältnisse aus, in denen der Großgrundbesitzer die absolute Macht über jene Menschen hatte, die auf seinen Ländereien lebten und diese kultivierten. Ausschließlich einer Politik, die sich um die Grundbedürfnisse der Bevölkerung sorgte, (Arbeitsplatzsicherung, Industrieansiedlung sowie Landverteilungs- und Urbanisierungsprogramme), würde es gelingen, einen politischen Auftrag der Wahlberechtigten zu bekommen und an Einfluss zu gewinnen (vgl. Parreira do Amaral 2005: 10, 11, 12). Freire trat ins öffentliche Leben in den 1950er Jahren. Es war die Zeit, in der sich Brasilien in einem Modernisierungsprozess befand und den Transit von einer geschlossenen zu einer demokratischen Gesellschaft anstrebte. Für diesen Übergang war die Bildungsarbeit ausschlaggebend, um die Menschen zu motivieren, an dieser Umformung mitzuwirken (vgl. Freire 1974: 16). Alle pädagogisch- politischen Betrachtungen von Freire gingen von seiner Auffassung von *Unterdrückung* aus. Basierend auf dem Faktum, dass in einem sozialen Gefüge gewisse Gruppierungen von Menschen unterdrückt werden, forderte der brasilianische Intellektuelle in seiner pädagogisch- politischen Bildungsarbeit eine Volksbildung, die befreit und somit die Voraussetzungen enthält, um dieser Unterdrückung ein Ende zu bereiten, indem es zur Bildung einer gesellschaftlichen Transformation kommt (vgl. Funke, Kira 2010: 105).

4.3 Paulo Freires Alphabetisierungsprogramme und Demokratiebestrebungen

„Wir brauchten damals eine Erziehung, die den Menschen dazu verhalf, eine neue Einstellung zu ihren Problemen zu finden. Diese neue Einstellung sollte von einer genauen Kenntnis der Probleme geprägt sein, sie sollte daran orientiert sein, Nachforschungen anzustellen, anstatt belanglose Prinzipien nachzuplappern. Eine Erziehung also des „Ich möchte gern wissen ...“ anstelle des bloßen „Ich tue dies und das“- Lebendigkeit anstelle des Beharrens [...]“ (Freire 1974: 50, 51).

In den 1950er und 1960er Jahren wirkte Paulo Freire entscheidend an der Bildung der Arbeiterschaft mit, die sich in der Transformationsphase zu einer modernisierten und vom Kapitalismus übernommenen Gesellschaft befand (vgl. Winckler 2009: 21). Bereits während seiner Studienzzeit beschäftigte sich Freire intensiv mit Bildungsthemen. Anfang der 1960er Jahre, basierend auf dem Vorschlag des Bürgermeisters von Recife, setzte sich Paulo Freire mit der Alphabetisierungsproblematik auseinander. Er experimentierte und entwickelte einen Bildungsansatz, den er nach und nach auf mehr Gebiete Brasiliens ausbreitete (vgl. McLaren/ De Lissovoy 2003: 218). Es sollte nicht länger als 30 Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen, um aus Analphabeten Alphabeten zu machen (vgl. Cremer/ Schattenberg 1999: 2, 3).

1964 gab es für etwa 4 Millionen Kinder im schulfähigen Alter in Brasilien keine Schule. 16 Millionen 14- Jährige und darüber waren Analphabeten. Freires Ziel war eine kulturelle Demokratisierung im Zuge einer grundlegenden Demokratisierung, um den Missständen im Bildungswesen entgegenzuwirken. Diese bedenklichen Defizite blockierten die Entwicklung des Staates auf seinem Weg zur Demokratisierung (vgl. Freire 1974: 56).

Stark beteiligt war Freire am Aufbau sogenannter Kulturzirkel, einer zweckdienlichen Einrichtung der Volksbildungsbewegung, die anstelle einer traditionell autoritären, veralteten und strukturbelasteten Schule stand und in der ein Koordinator oder Moderator (anstelle eines Lehrers, einer Lehrerin) mit vielen Menschen aus dem Volk zusammenarbeitete. Kennzeichnend war ein Dialog- Verhältnis ohne Zwang und Manipulation zwischen dem Diskussionsleiter, der Diskussionsleiterin und den anderen Mitwirkenden. Der Respekt vor der Freiheit der Schülerschaft wurde als wichtige Basis der Bildungsarbeit angesehen. Die Analphabeten wurden hierbei nicht als solche bezeichnet, sondern als Alphabetisanden (vgl. Weffort 1974: 109). Freire und seine Assistenten versuchten, den Alphabetisanden den Sinn ihres Unterrichts dahingehend zu vermitteln und sie auch zu ermutigen, dass sie die

Befähigung des Lesens und Schreibens als Voraussetzung begriffen, am politischen Prozess teilnehmen zu können. Denn Analphabeten hatten in Brasilien kein Wahlrecht. Somit fing die Landbevölkerung an, sich für die Alphabetisierungsprogramme zu interessieren, und ihre bisherige Passivität schwand. Freires politisch getarnte Vorgehensweise war gar nicht im Sinne des brasilianischen Militärs und der Großgrundbesitzer. Sie fürchteten, an Macht zu verlieren (vgl. Cremer/ Schattenberg 1999: 3).

In den Kulturzirkeln wurde versucht, mittels Gruppendiskussionen Themen und Situationen zu veranschaulichen und Aktionsoptionen zu finden. Die Inhalte dieser Diskussionen konnten sich die Gruppen selbst aussuchen. Beispiele hierfür waren: Demokratie, Nationalbewusstsein, Alphabetismus und Wahlrecht, Entwicklungspolitik, etc. Diese und weitere Bereiche wurden den Teilnehmern und Teilnehmerinnen geordnet und mit visuellen Hilfsmitteln dargelegt. In Form des Dialoges vollzog sich dann das Herantasten an die verschiedenen Themenbereiche (vgl. Freire 1974: 57). Im Laufe dieser Abfolge sollten die einzelnen teilnehmenden Personen selbst erkennen, dass sie Kulturschöpfer waren. Aus diesem Grund war es wichtig, dass sie ihre eigenen Bilder zum Ausdruck ihrer Vorstellungen heranziehen konnten. Mit ihren selbst ausgewählten Bildern konnten sie sich identifizieren. Dies war der Anfang der Bewusstseinsbildung (*conscientização*). Der zweite Schritt war eine Hinzufügung von passenden Bezeichnungen (vgl. Weffort 1974: 113).

Nach sechsmonatiger Zusammenarbeit mit den Kulturzirkeln kam Freire und seinen Mitarbeitern die Idee, Ähnliches auch im Bereich der Erwachsenenbildung durchzuführen. Die ersten Experimente fanden an der Universität Recife statt, die Freire damals leitete. Die erste Gruppenarbeit fing mit fünf Personen aus der ländlichen Umgebung an, wobei zwei von ihnen nach wenigen Tagen wieder absprangen. Es wurde mit dem Grundsatz gearbeitet, dass der Mensch nicht allein auf der Welt war, sondern sich in Beziehung mit der Welt betrachten und wahrnehmen sollte. Gemeinsam mit dem Prozess des Lesenlernens sollte der Mensch von einer naiven zu einer kritischen Bewusstseinshaltung gelangen (vgl. Freire 1974: 58).

Die Wahrnehmung der politischen Szene sowie das zunehmende Einfühlungsvermögen der Verknüpfung zwischen politischer Erkenntnis im „Lesen der Welt“ und der eigenen Handlungsfähigkeit auf unterschiedlichen Stufen intensivieren das Bewusstsein über die Bedeutsamkeit der Form, die den Inhalt bestimmt. Über diese Einsicht gelangte Freire zu der Überzeugung, dass die Lernenden als Subjekte gesehen werden müssen (vgl. Carraro/ Genro/ Fornari / Winckler 2007: 12).

„Seine Methode war die effektivste, aber auch die radikalste Alphabetisierungsmethode, weil sie nicht anstrebte, die Alphabetisierung um ein weiteres Bildungsverfahren zu ergänzen, sondern als Ziel hatte, Erziehung als Ausübung von Freiheit zu verstehen“ (Dabisch 2009: 7).

4.4 Kultur des Schweigens

Am Beginn von Freires pädagogischer Laufbahn lag für ihn der tiefgreifende Schock, den die Auffindung der „Kultur des Schweigens“ mit sich hatte. Eines der zentralen Argumente der bestehenden Machtstrukturen schien sich zu bewahrheiten: Die Massen der Länder des Südens seien weder hinreichend in der Lage noch geneigt zur Autonomie, zur Freiheit. Demzufolge würden sie Führung und Entwicklung durch die einheimischen Eliten und ihre Ratgeber in der internationalen Ökonomie und im Kräftemessen der Großmächte benötigen. Freire sah in der „Kultur des Schweigens“ der Bevölkerung Lateinamerikas eine bestehende Folge und Weiterführung von Unterdrückung (vgl. Lange 1971: 9). „Es ist nicht die Apathie der Massen, die zur Herrschaft der Eliten führt, sondern es ist die Herrschaft der Eliten, die die Massen apathisch macht“ (Lange 1971: 9). Für den revolutionären Erzieher hatte Pädagogik eine humane Bestimmung in der Gesellschaft. Sie stand als politischer Auftrag, um sozialen Ungerechtigkeiten und unterdrückenden Strukturen ein Ende zu bereiten und den benachteiligten Menschen Bildungszugang und Hoffnung zu schenken, aus eigenen Stücken Subjekte ihres Lebens zu werden, einen Weg der Selbstbefreiung zu finden (vgl. Brühl 1999: 14). Indem man die institutionelle Bildungsstruktur seit jeher von der fähigen Elite und der „weniger geistreichen Mehrheit“ organisieren lässt, bleibt das erzeugte Bild der fähigen Elite und der weniger begabten Mehrheit bestehen. Eine solche dermaßen tradierte „Kultur des Schweigens“ gestattet den Eliten, die „stumme Mehrheit“ allzeit gegen sich selbst und ihre Grundinteressen aufzuspielen. Sie schaffen es nicht, Widerstand zu leisten, denn sie besitzen keine Sprache. Im Schulwesen verdrängt die Kunstsprache der „Kultivierten“ die Sprache des Volkes. Damit wird Erfahrung sprachlos und die Sprache sinnlos. Die Sprache als Instrument der Freiheit, als einzige unbesiegbare Waffe ist nicht geboten. Ihre Unabhängigkeit kann nicht länger diskutiert und somit organisiert werden (vgl. Lange 1971: 12, 13).

Die neue Erziehungsmethode sollte aus diesem Grunde durch reformerische und kritische Elemente Barrieren des traditionellen Schulwesens überwinden. Dies führt zu einer Transformation von einer geschlossenen Gesellschaft in eine offene, in die Menschen sich durch Nachforschung, Diskussion und Zuhören integrieren können (vgl. Dabisch 2009: 10).

4.5 Erziehung und Bewusstseinsbildung

Der revolutionäre Pädagoge empfand es als entscheidend, unter das Volk zu gehen und es zu einem kritischen Beitritt in den historischen Prozess in der Übergangsphase Brasiliens zu animieren. Seine Aufgabe als Pädagoge war es, eine Erziehung zu kreieren, deren Zielsetzung darin lag, die Menschen zum Reflektieren und zum kritischen Denken hinsichtlich ihrer Verantwortung und Position im neuen kulturellen Klima anzuregen. Um zu einem Humanisierungsprozess beizutragen, war die Wahrnehmung der unterschiedlichen Bewusstseinsstufen des brasilianischen Volkes ein wichtiges Anliegen Paulo Freires. Er versuchte, die kulturellen wie auch historisch eingestufteten Ebenen zu analysieren und somit eine Bewusstseinsbildung zu schaffen (vgl. Freire 1974: 26).

Freires Analyse nach gibt es drei Bewusstseinsstufen:

1.) das semi- intransitive oder magische Bewusstsein: dabei wird der biologische Bestand des menschlichen Daseins wahrgenommen. Seine Erfahrungswelt ist begrenzt, und Ereignisse sowie die Umwelt werden als gegeben wahrgenommen.

2.) das transitive Bewusstsein: hierbei wird die Wirklichkeit als Herausforderung gesehen. Eine Auseinandersetzung zwischen dem Menschen und seiner Umgebung ist gegeben. Allerdings werden die wirklichen Ursachen für die jeweilige Lage nicht tiefgründig hinterfragt sondern voreilig akzeptiert. Aus diesem Zustand heraus kann sich entweder ein transitiv- kritisches Bewusstsein entfalten oder ein fanatischer Bewusstseinszustand, in dem Kontroverse und Fehl einschätzung gegeben sind (vgl. Dabisch 2002: 9, 10).

3.) die kritische Transitivität: geht viel tiefer bis an die Substanz von Problemen. Unklare Lösungsversuche werden durch Ursächlichkeit beglichen. Der Mensch begreift, dass er die eigene Verantwortung für die Ansammlung von Wissen über die Welt übernehmen muss. Durch ein Dialog- Verhältnis mit der Welt wird ein soziales Bewusstsein geschaffen, welches zu einem kollektiven Wissensstand und einer kollektiven Existenz führt (vgl. Carraro/ Genro/ Fornari/ Winckler 2007: 19).

Der Übergang von einer transitiven zu einer kritischen Bewusstseinsstufe geschieht im Lernvorgang von Conscientisation (Bewusstseinsweckung). In seinem Werk „Pädagogik der Unterdrückten“, beschreibt Paulo Freire die Rolle der conscientização als: „Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen“

(Freire 1973: 25). Die Aufgabe der lehrenden Person ist es keineswegs, der Schülerschaft Antworten auf ihre Probleme zu geben. Vielmehr sollte eine Bewusstseinsstufe erreicht werden, die ihnen die Möglichkeit gewährt, die Welt und Gesellschaft als veränderbar und transformierbar erkennen zu können (vgl. Mc Laren/ De Lissovoy).

4.6 Paulo Freires Befreiungspädagogik; Erziehung und Hoffnung

„Ich bin der Überzeugung, dass die Erhaltung der Welt reaktionär ist, und der Versuch, die Welt zu verändern, dadurch dass man Hoffnung in die Schule einbringt und tatsächlich versucht, die Welt zu verändern, etwas ist, das sowohl für den Süden als auch für den Norden allgemeingültig ist“ (Freire 2007: 43).

In diesem Kapitel soll Verständnis aufgrund der Darlegung von Paulo Freires Befreiungspädagogik, Wirkung und Werk erzielt werden. Wie lässt sich seine Methodik beschreiben? Was wollte er mit ihr erreichen? Wird eine Befreiung des Individuums durch diesen Erziehungsstil erreicht?

Paulo Freires Bildungs- und Erziehungsarbeit kann auch als ein politisches Projekt gesehen werden, denn sein erklärtes Ziel ist eine gesellschaftliche Transformation. Zentral ist die Überwindung der Macht und der Herrschaft einer kleinen Minderheit über die große Mehrheit. Nur so kann eine Humanisierung der Menschheit stattfinden. Authentisches Lernen hat laut Freire nichts mit Autorität zu

tun sondern mit Autoritativität. Es wird keine Neutralität der lehrenden Person erwartet, sondern sie soll richtungweisend sein und soweit eingreifen, dass der Schüler, die Schülerin Unterstützung erhält, um Barrieren in seiner/ ihrer Sichtweise überwinden zu können. Weiters liegt es in der Aufgabe des Pädagogen, der Pädagogin, die Schülerschaft zu kritisch denkenden Personen zu erziehen und zu ermutigen (vgl. Mc Laren/ De Lissovoy 2003: 218, 219, 221). Für Freire kann Erziehung niemals neutral sein. Einerseits kann sie als Mittel zur Befreiung des Menschen dienen, andererseits eine Art Domestizierung, bzw. Dressur bewirken, was den Unterdrückern von Nutzen ist. Ausschlaggebend ist die Parteinahme des Pädagogen, der Pädagogin, für die „Herren“ oder die „Sklaven“ sowie seine oder ihre Sicht des Menschen und dessen Schicksal (vgl. Lange 1971: 14).

Der Gedanke der Freiheit nimmt in Freires Pädagogik eine zentrale Position ein. Ein Schüler, eine Schülerin können sich nur dann erfolgreich entwickeln, wenn ihre Erziehungspraxis auf freie, kritische Zusammenarbeit basiert (vgl. Weffort 1974: 109). „Befreiung kann nur mit dem Volk gelingen, nicht für das Volk“ (Schnurer 1999: 67).

Paulo Freire beschreibt mittels der „Bankiers- Methode“ die traditionelle Bildungsform des herrschenden Schulsystems sowie das Lehrer/in- Schüler/in- Verhältnis. Ihr gegenüber stellt er als Alternative den „Problemformulierenden Bildungsansatz“. Beide Varianten sowie der Dialog, der diesem Ansatz als zweckdienlichstes Instrument zugrunde liegt, werden im folgenden Abschnitt näher durchleuchtet.

4.6.1 Verhältnis Lehrer/in- Schüler/in

Diese Beziehung ist gekennzeichnet durch ein übermittelndes Subjekt (den Lehrer, die Lehrerin) und duldsame, zuhörende, passive Objekte (die Schülerschaft). Die Übermittlungsgabe der Inhalte, seien es Werte oder empirische Beweismaterialien, werden ohne jegliche Form der Lebendigkeit wiedergegeben. Dieser Bildungsprozess bringt eine sogenannte „Übermittlungserkrankung“ hervor. Der Schüler, die Schülerin, verbindet keinerlei Erfahrungswert mit dem Übermittelten. Es existiert keine Verbindung zum großen Ganzen, welches Bedeutung, bzw. Zugang erbringen könnte. Der Redefluss des Lehrers, der Lehrerin wirkt befremdlich, leblos und hohl auf die Lernenden (vgl. Freire 1971: 73).

4.6.2 Die „Bankiers- Methode“ (*educação bancária*)

Freire formuliert das Bedürfnis, die Welt verstehen zu lernen mit dem Bild vom „Lesen der Welt“. Um die Welt wirklich deuten und erfassen zu können und sich in ihr zurecht finden zu können, ist es erforderlich, ihr einen Sinn zu geben. Bei diesem „Lesen der Welt“ dreht es sich um mehr als das bloße Abspeichern von Wissensinhalten und fremden Formeln. Wissen baut auf Beziehungen zu Menschen und der Welt auf und kann nicht einfach auf einem geistigen Bankkonto hinterlegt werden (vgl. Novy 2007: 30).

Bei dem „Bankiers-Konzept“ lernt der Schüler, die Schülerin, mechanisch jenen von den lehrenden Personen als wichtig angesehenen und mitgeteilten Lernstoff auswendig. Die Schülerschaft wird durch diesen Prozess zu „Containern“ gemacht. Diese Behälter werden

von den Lehrenden mit Inhalten gefüllt. Ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin, zeichnet sich in diesem System umso mehr aus, je voller er/ sie diese Container bekommt. Diese Erziehungsform kann wie in einer Bank als eine Art „Sparanlage“ gesehen werden, bei der die lehrenden Beauftragten als die „Anleger“ fungieren, und die Schüler und Schülerinnen die Rolle des „Anlege- Objektes“ bekommen (vgl. Freire 1971: 74).

Das Ziel dieses „Bankiers- Konzepts“ liegt darin, die Menschen soweit abzurichten, dass ihnen Akzeptanz beigebracht wird und sie sich in die bestehenden Herrschaftssysteme einfügen. So sollten ausschließlich die Unterdrückter Besitzanspruch und historische Gestaltungsmacht haben können. Jene Menschen, die innerhalb eines solchen sozialen Gefüges unterdrückt werden, tragen die Merkmale der Hilflosigkeit, Apathie und Marginalisierung. Die Generosität der „Sparanlage“ seitens der Lehrenden („Anleger“) zielt darauf hin, die Unterdrückten mit in die herrschenden Machtstrukturen einzugliedern. Dieser Ansatz erlaubt keine kritische Betrachtungsweise über die Wirklichkeit seitens der Schülerschaft (vgl. De Lissovoy/ Mc Laren 2003: 219).

4.6.3 Der “Problemformulierende Bildungsansatz” (*educaça problematizadora*)

Freire bezeichnet diesen Ansatz auch als befreiende und dialogische Erziehung und setzt sie der „Bankiers- Methode“ entgegen. Bei der „Problemformulierenden Bildungsarbeit“ wird die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden aufgelöst. Die Lehrenden sind nicht länger in der Position der Erzieher und Erzieherinnen, sondern sie streben gemeinsam mit den Lernenden in Form eines dialogischen und gemeinschaftlichen Prozesses den Bildungsweg an. Dabei wird die Wirklichkeit als ein komplexer Prozess gesehen, der von keinem zur Gänze erfasst werden kann (vgl. Funke 2012: 136). Bei dieser Herantastung sind beide Seiten gemeinsam für den Prozessverlauf verantwortlich und können an ihm wachsen. Argumente, die innerhalb dieses Entwicklungsganges entstehen und auf Autorität basieren, gelten von nun an als ungültig. Damit eine Wirkungskraft entstehen kann, sollten Autorität und Freiheit einander nicht gegenüberstehen, sondern Seite an Seite (vgl. Freire 1971: 85). „Vielmehr lehren Menschen einander, vermittelt durch die Welt, durch die Erkenntnisobjekte, die in der „Bankiers- Erziehung“ vom Lehrer „besessen“ werden“ (Freire 1971: 85). Dieses Modell symbolisiert einen gemeinsamen Weg des Erforschens von Wissensinhalten und Weltanschauungen der Lehrer- und Schülerschaft. Im Gegensatz zur „Bankiers- Erziehung“, in der mittels Natur- oder Vernunftgründen argumentiert wird, lädt

das „Problemformulierende Bildungsmodell“ dazu ein, die Wirklichkeit der Schüler und Schülerinnen als ein „Problem“ zu durchleuchten und nach Antworten zu suchen. Es liegt keineswegs im Auftrag des Erziehers, der Erzieherin Lösungen auf die Problemstellungen zu liefern. Ihre Aufgabe liegt allein darin, den Schülern, den Schülerinnen eine Unterstützung dabei zu sein, die Ebene der Bewusstseinsbildung zu erreichen, die es den Lernenden möglich macht, sich mit der Wirklichkeit problemformulierend auseinanderzusetzen. Sie sollten zum kritischen Reflektieren angeregt werden. Nur so erkennen sie, dass die Gesellschaft und die Welt veränderbar sind und sie sich selbst aus den Verhältnissen der Unterdrückung befreien können (De Lissovoy/ Mc Laren 2003: 219).

4.6.4 Dialog

Freire sieht den Dialog in einer horizontalen Beziehung zwischen Personen. Die Beziehung liegt in der „Empathie“ zwischen zwei Kräftepunkten. Nur durch ein dialoges Verhältnis wird echte Kommunikation erreicht.

Dialog

A mit B Kommunikation
→
← **Interkommunikation**

Der Dialog wird dem Anti- Dialog entgegen gesetzt. Nach Freire gilt der Anti- Dialog als wesentlicher Bestandteil der brasilianischen kulturell- historischen Gestaltung, der in der Transformationsphase zu wachsen anfang.

Anti- Dialog

A
|
über
B = Kommuniké⁹

⁹ Freire 1974: 61, 62

Hierbei ist die empathische Verbindung gebremst, bzw. gebrochen. Beim Anti-Dialog handelt es sich um eine vertikale Beziehung innerhalb eines Gesprächs. Es wird so keine Kommunikation erreicht sondern nur ein Kommuniké (vgl. Freire 1974: 61, 62). Diese Form von Kommunikés oder Anordnungen werden laut Freire von der jeweiligen herrschenden Gesellschaft verwendet, um die Unterdrückten zu manipulieren. Im Sprachgebrauch der herrschenden Elite wird Kommunikation auf einer hierarchischen Ebene vollzogen, um ihre Machtposition nur noch weiter zu unterstreichen. Dieser sogenannte Anti-Dialog wird von den Herrschenden gebraucht, um Kommandos zu erteilen, ihren Anspruch auf Besitz hervorzuheben, der sich durch ihre finanziellen Ressourcen ausdrückt, sowie ihre Konventionen kundzugeben. Die Auswirkung und Beeinflussung definiert sich über den Bildungsweg (vgl. Dabisch 2009: 11).

Freires Hauptanliegen von einem Dialog besteht darin, dass jeder eine Stimme bekommt. Der Dialog gibt Menschen die Chance, eine demokratische Beziehung aufzubauen und sich durch die eigenen Gedanken den anderen zu öffnen- so wie umgekehrt. Allein durch die Kommunikation mit den anderen praktiziert der Mensch seine soziale Seite, das Menschsein (vgl. Funke 2010: 98, 99).

„Erst wenn die gelebte Wirklichkeit zur umfassend *sprachlichen* Wirklichkeit geworden ist, wenn also die Instrumente der Sprache zum Problematisieren, Verstehen, Artikulieren, Entäußern eigener und fremder Lebenswelten nutzbar geworden sind und deren bewusste Aneignung ermöglichen, dann hat eine erfolgreiche Alphabetisierung stattgefunden: Die Menschen haben sich selbst und ihre Fähigkeit entdeckt und werden Subjekte ihres Handelns, sie werden fähig, sich und ihre Umwelt selbstbewusst zu gestalten, zu verändern- die Praxis der Freiheit zu leben“ (Brühl 1999: 12).

4.7 Zusammenfassung

Paulo Freire war Befreiungspädagoge, dessen Wirken weit über die Grenzen Brasiliens hinausreichte und bis heute globalen Einfluss auf pädagogische Sichtweisen ausübt. Zentral in seinem Konzept ist die Erreichung eines kritischen Bewusstseins, das erkennen soll, dass man durch das eigene Handlungspotential die Welt verändern kann, um sich so aus Machtverhältnissen zu befreien, in denen man sich bisher als wehrlos erlebt hat. Paulo Freires Weg ist mehr als nur eine Methode. Er verhilft Menschen aus dumpfer Apathie und Unselbstständigkeit zu dem Bewusstsein ihres Potenzials an Gestaltungskraft. Er befreit

Menschen aus der Ohnmacht, indem er sie mit ihrer eigenen Macht in Kontakt bringt und es ihnen so auch ermöglicht, ihre eigene Würde zu leben und zu erleben. Die seinem Wirken zugrundeliegende Ideologie ist revolutionär und von tiefer Menschlichkeit getragen. Sie strebt mehr Gerechtigkeit durch die Aktivierung der Ressourcen des einzelnen an, will auf der Basis von Wissen und Erkenntnis jedem Menschen einen größeren Handlungsspielraum ermöglichen und damit letztendlich auch seine Chancen auf persönliches Glück und auf ein Leben in einer gerechteren und freieren Gesellschaft erhöhen.

Paulo Freire glaubte an das Potential in den Menschen und hatte immer die Würde des einzelnen im Auge. So stellte er sich unermüdlich in den Dienst all jener Menschen, die aufgrund ihres Bildungsmangels unfrei und unterdrückt waren und der Emanzipation bedurften.

Paulo Freire ist nicht nur aufgrund seiner pädagogischen und gesellschaftlichen Konzepte von Bedeutung, sondern er hat diese Konzepte auch weitgehend in die Praxis umgesetzt und sich damit große Verdienste erworben. Sein Lebenswerk ist ein erfolgreiches Experiment, Menschen durch Hilfe zur Selbsthilfe aus den sie unterdrückenden Verhältnissen zu befreien. Durch sein Wirken trug er entscheidend dazu bei, Brasilien zu demokratisieren und wies den Menschen einen neuen Weg der Erziehung zur politischen Verantwortung. Durch seine Alphabetisierungsprogramme hat er einer großen Zahl von Menschen zu mehr Bildung und damit zu mehr Freiheit und besseren Lebensverhältnissen verholfen.

Mittels pädagogischer Aktivitäten bewegte Freire auf real politischer Ebene sehr viel und konnte damit auch in beeindruckender Weise sichtbar machen, wie viel Bedeutung pädagogische Maßnahmen hinsichtlich gesellschaftspolitischer Verbesserungen haben können.

5. John Caldwell Holt (1923- 1985)



10

In diesem Kapitel der Arbeit wird zu Beginn eine allgemeine Darstellung des Lebens des US-Amerikaners John Caldwell Holt vorgenommen. Anschließend wird der Entstehungsrahmen seines unkonventionellen Erziehungskonzepts behandelt sowie seine Lernphilosophien näher erläutert. Im zweiten Teil wird auf seine Schulkritik und Reformarbeit eingegangen. Welche Erfahrungen vor, zwischen und nach seiner Tätigkeit als Lehrer waren entscheidend für seine Reformarbeit, und weshalb gab er diese zum Schluss mehr oder weniger auf? Wie weit ging seine Schulkritik, und welche Konzepte entwickelte er als Alternative und Lösung zu dem konventionellen Schulsystem?

¹⁰ <http://www.holtgws.com/johnholtpage.html> (Zugriff am 31. 08. 2012).

5.1 John Holts biographischer Überblick

“For years, like many people, I thought of learning as collecting facts or ideas. It was something like eating, or being given medicine, or getting an injection at the doctor’s. But from my own experience, and that of children, and from books, I have come to see learning very differently, as a kind of growing, a moving and expanding of the person into the world around him” (Holt 1970: 11).

John Holts Schriften über Bildungsthemen sind von besonderer Bedeutung, da sie nicht nur viele US- amerikanische Eltern inspirierten, alternative Bildungswege für ihre Kinder zu suchen, sondern darüber hinaus auch weltweites Echo fanden. Als in den 1960er und 1970er Jahren länderübergreifende Schulreformbewegungen stattfanden, erzielte auch John Caldwell Holt großen Einfluss. Im Laufe der Jahre musste er jedoch schließlich erkennen, dass die meisten Menschen den fortschrittlichen Wandel im Schulwesen sowie die von Druck und Zwang freie, individuelle Unterrichtsphilosophie, für die er plädierte, nicht befürworteten. So beschränkte er seinen Fokus auf die Gründung und Entwicklung der *Homeschooling*-Bewegung, die mit Aufgeschlossenheit seine Ideen umsetzte (vgl. Farenga 2007: 9). Als Lehrer an Grundschulen sowie an weiterführenden Schulen setzte er sich später aktiv für die Gründung freier Schulen in den USA ein. Seine Erziehungsphilosophie richtete sich gegen harte und furchteinflößende Unterrichtsprinzipien (vgl. Holt 2004a: 2).

Er verfasste seine Bücher als unabhängiger Forscher ohne jeglichen Anschluss an eine, bzw. Unterstützung durch eine Universität bzw. öffentliche oder private Institution. Er wählte bewusst einen umgänglichen Schreibstil, mit dem er die breite Masse erreichen konnte. Seine Bücher wurden in zwanzig Sprachen übersetzt und erreichten eine große Leserschaft, was sowohl eine große Anzahl neuer Anhänger und Anhängerinnen als auch Kritiker und Kritikerinnen auf den Plan rief (vgl. Farenga 2007: 9, 10).

Er selbst definierte den Hauptfokus seiner Arbeit folgendermaßen: „Das Ziel, das ich mit meinem Schreiben verfolge, ist nicht in erster Linie, Eltern, Erzieher und Psychologen zu überreden, neue Doktrinen gegen alte einzutauschen, sondern sie zu bewegen, Kinder immer wieder geduldig und mit Respekt anzuschauen und dabei jede Theorie und jedes Urteil über sie solange zurückzuhalten, bis sie sich eine einigermaßen zutreffende Vorstellung davon gebildet haben, wie Kinder wirklich sind“ (vgl. Holt 1997: 211, 212).

John Holts pädagogische Richtlinien sind Wegbegleiter für Pädagogen aus der Sichtweise des Kindes. Von Beginn an gesteht er der emotionalen Intelligenz der Kinder ausreichend viel Raum zu. Seiner Meinung nach stellt diese einen entscheidenden Beitrag für wahre Lernerfolge dar (vgl. Holt 1999: 2).

John Caldwell Holt hatte eine klare Vision von seiner Arbeit und war diesbezüglich sicher seiner Zeit voraus. Er entwickelte sich im Laufe seines Lebens zu einem Schulreformer, öffentlichen Intellektuellen, politischen Aktivist, Laienmusiker, Autor von Fachbüchern über pädagogische Themen sowie Gründer der *Homeschooling*- Bewegung und in Folge dessen des *Unschooling*. Holt betrachtete Lernen als eine natürliche, starke, menschliche Bestrebung. Seine Zielgruppen waren nicht nur einzelne Familien, sondern auch aus mehreren Familien bestehende Gemeinschaften, die Stätten für alternatives Lernen außerhalb der Schulen sein sollten. In der Tat inspirierte der Pädagoge mit seinen Büchern Menschen, die kooperative Lernzentren ins Leben riefen sowie weitere Formen von gemeinschaftsbasierenden Aktivitäten für Kinder und Erwachsene entwickelten. Ideales Lernen sollte frei von Zwängen und Leistungsdruck sein. Es sollte das natürliche Bedürfnis des Menschen nach Wissen und Erfahrungen befriedigen und fördern und sollte jedem Lernenden Selbstbestimmung über die Lerninhalte und ein großes Maß an Freiheit gewähren (vgl. Farenga 2007: 10).

John Caldwell Holt kam 1923 als ältestes von drei Kindern in New York City auf die Welt. Er hatte zwei jüngere Schwestern namens Jane und Susan. Seine Kindheit verbrachte er in New England (vgl. Meighan 2007: 3).

Johns Eltern waren, so wie deren Eltern, wohlhabende Menschen. Bis zu seinem achten Lebensjahr wurde er fast gänzlich von einem schottischen Kindermädchen namens Agnes Lesley aufgezogen und versorgt. Sie war die eigentliche Mutterfigur in den ersten prägenden Jahren der Holt Kinder. John Holts Eltern machten sich in der Kindheit ihrer Sprösslinge sehr rar und führten das heitere Gesellschaftsleben der reichen Zwanzigerjahre. Erst nach Johns neuntem Geburtstag begannen seine Eltern, zu ihm ein Verhältnis aufzubauen. Bald aber mussten John und seine Schwestern erkennen, dass ihre Eltern nicht viel mit ihnen anfangen konnten. Die Kinder akzeptierten diese distanzierte Verbindung mit Gleichmut, wenngleich dieser emotionale Mangel mit Sicherheit Narben bei ihnen hinterließ (vgl. Sheffer 1990: 41). Ein gutes Verhältnis pflegten allerdings Johns Großeltern väterlicherseits zu ihren Enkeln. Jeden Sommer bis zu Johns 14. Lebensjahr, als sein Großvater starb, verbrachte er mit seinen

Geschwistern in Grand Rapids, Michigan, bei ihnen. Johns Vater kam aus einer großen Familie und hatte noch zwei Brüder und drei Schwestern.

Besonders eng waren die Holt Kinder mit ihrer Großmutter mütterlicherseits, die, untypisch für diese Zeit, geschieden war. Sie war eine strenggläubige Person und gehörte der Episkopalkirche an. Ihre Enkelkinder hatten sie jeden Sonntag zum Gottesdienst zu begleiten. Diese Kirchenbesuche machten einen wesentlichen Teil ihres Lebens mit der Großmutter aus. Man kann das innige Verhältnis, das John mit seiner Großmutter pflegte, aus dem Buch „A Life Worth Living“, das aus selektierten Briefen des Pädagogen an ihm wichtige Personen zusammengestellt wurde, entnehmen. Das Leben der Familie Holt am Stadtrand war angenehm und einfach. Die Kinder besuchten gute Internate und Universitäten (vgl. Holt 1991: 3, 19, 20, 21, 23). Obwohl John fundierte, gute und erfolgsorientierte Ausbildungen genossen hatte, bildete er sich nichts darauf ein. Ganz im Gegenteil, er bevorzugte es sogar, sie unerwähnt zu lassen. Seiner Meinung nach hatte er die wichtigsten Dinge für sein Leben außerhalb von Bildungsinstitutionen gelernt (vgl. Meighan 2007: 3). Die Schulausbildungen einer Person erachtete er als eine genauso private Angelegenheit wie Religion oder Politik (vgl. Sheffer 1990: 1). Über seine schulische Laufbahn sprach Holt folgendes: “We worked for grades, to get Bs and As if we were that type, to escape Ds and Es if we weren’t. But we didn’t care, and on the whole, we didn’t feel that our teachers cared. If they did, they did not convey it to us. In four years at that school and four more at college, I remember only three or four teachers, if that many, who made me feel that they were deeply interested in, *loved*, what they were teaching. Or preaching” (Holt 1991: 55).

Er war nicht glücklich in der Schule und nahm auch eher die Position eines Außenseiters ein. Dasselbe setzte sich im College fort. Umso bedeutender war es deshalb für ihn, dass er im Jahre 1943 für drei Jahre der United States Navy beitrug, um in weiterer Folge im Zweiten Weltkrieg gegen Deutschland und Japan zu kämpfen. Es war John Holt ein großes Anliegen, die unbefriedigende Rolle eines nicht wahrgenommenen Einzelgängers, die er in seinem bisherigen Leben gespielt hatte, gegen eine bessere, sinnstiftende Rolle einzutauschen. Im September 1943 verließ er die Kriegsmarine- Schule in Key West, Florida, und reiste direkt nach New London zu einem weiterführenden Training. Obwohl er nie damit gerechnet hätte, lehrte ihm die Navy, sich selber besser zu verstehen, sich auf eine Aufgabe hin zu orientieren und letztendlich nach seiner Lebensaufgabe zu suchen (vgl. Holt 1990: 13). Holt erlebte seine Dienstzeit im U- Boot im Pazifik als eine der besten Lernerfahrungen in einer Gemeinschaft. Es wurden dort Erfahrungen untereinander ausgetauscht, und Soldaten strebten, allen

auftretenden Schwierigkeiten trotzend Einsätze an, da sie den Sinn und Wert dahinter sehen konnten (vgl. Farenga 2004: XII). Weiters lernte er als kommissionierter Offizier einiges über Teamarbeit und Kooperation. Die Kriegsmarine versenkte zwei Schiffe im Meer um Indonesien, bevor sie selbst durch einen Bombenangriff zerstört wurde. Nach der Zerstörung von Hiroshima durch eine Atombombe der Amerikaner kam Holt zu dem Schluss, dass die Verwüstung der Welt nur eine Frage der Zeit war und erst enden würde, wenn schließlich gute Menschen das Ruder in die Hand nehmen würden. Kriegstraumatisiert beschloss er, die Navy zu verlassen, um bei der Friedensbewegung für die Weltföderalisten (United World Federalists= UWF) in New York City zu arbeiten, bei der er die nächsten sechs Jahre (1946-1952) seines Lebens verbleiben sollte (vgl. Meighan 2007: 3, 4). Seinen Austritt aus der United States Navy schilderte er folgendermaßen: “With the usual last- minute rush, and a week of almost sleepless nights, we got the ship ready for decommissioning. The ceremony over, the flag pulled down, we walked for the last time off the ship on which we had spent a couple of years, and, eager as we were to leave the Navy, we felt a pang of loss and regret that surprised us” (Holt 1991: 71).

Seine Stelle in einem New Yorker Büro bei der nach föderalistischen Prinzipien aufgebauten internationalen Organisation war ausgefüllt mit Schreibearbeit und dem Halten von Vorträgen. 1952 verließ John Holt die UWF, um für ein Jahr in Europa zu leben und zu reisen. Als er im August 1953 von seinem Europaaufenthalt zurückkehrte, besuchte er seine Schwester Jane (vgl. Sheffer 1990: 14). Holts Schwestern hatten in der Zwischenzeit geheiratet. Beide gründeten große Familien, mit fünf und sechs Kindern. John blieb, von kurzen Beziehungen abgesehen, sein Leben lang unverheiratet. Er selbst erklärte später, dass er diesen Weg nicht bewusst gewählt hätte, sondern dass er offen für eine Heirat gewesen wäre, aber es sich nie ergeben hätte (vgl. Meighan 2007: 3).

Mit den Jahren konnte Holt nicht nur auf drei Jahre erfahrungsreiche Offiziersarbeit in einem U- Boot mit Kampfhandlungen sondern auch auf einen Jahre langen verantwortungsvollen Posten in einer NGO zurückblicken. Dort hatte er über sechshundert öffentliche Vorträge gehalten und etwa fünfzig Familien mit kleinen Kindern betreut. Weiters hatte er in vielen Städten Europas mit wenig Geld gelebt und einen Großteil der Strecke zwischen Paris und Rom mit dem Fahrrad zurückgelegt. Nach all diesen Erfahrungen strebte seine Persönlichkeit nach Veränderungen in Form neuer Herausforderungen (vgl. Holt 2004: 241).

Seine Schwester Jane beobachtete ihren Bruder, wie bemüht und einfühlsam er sich mit ihren Kindern beschäftigte und welche Freude ihm das zu bereiten schien. Sie erkannte sein

pädagogisches Talent. Das bewog sie dazu, ihm vorzuschlagen, dass er die Colorado Rocky Mountain School in Carbondale aufsuchen und sich als Lehrer bewerben sollte. Es handelte sich um eine experimentelle Internatschule, eine Stätte für innovative Ideen, von der sie meinte, dass ihr Bruder dort seine besonderen Fähigkeiten gut entfalten könnte. Und es gelang ihr, ihn für diese Idee zu gewinnen (vgl. Sheffer 1990: 14). Schon bald verbrachte der angehende Pädagoge einen Tag an dieser Internatsschule, einem koedukativen Vorbereitungscollege. Es gefiel ihm sehr gut, und er erhielt seine erste Stelle als Lehrer. Er lehrte dort Englisch, Französisch und Mathematik. Mitunter ungewöhnlich war die Inkludierung der Schülerschaft und der Lehrerschaft im manuellen Bau der Schule sowie beim Anbau von landwirtschaftlichen Produkten. Die Schule war eher klein und hatte im ersten Jahr nur siebzig Schüler und Schülerinnen. Im vierten und Holts letztem Jahr schrumpfte die Schülerzahl auf sechzig (vgl. Holt 1991: 94).

Holt sagte folgendes über seine ersten Unterrichtserfahrungen: „Gewiss wäre mein Unterricht eine Katastrophe geworden, wenn ich gleich nach dem College an die Schule gegangen wäre. Wie diese jungen Leute habe ich mir mit einundzwanzig Jahren nicht viel zugetraut und hatte eher Angst vor der Welt um mich herum, insbesondere vor allem Neuen. Zum Glück habe ich mit dem Unterrichten nicht angefangen, ehe ich dreißig war. [...] Ich hatte mein Selbstmisstrauen oder meine Angst vor der Welt nicht gänzlich abgelegt, aber ich hatte so viel davon verloren, dass ich die Herausforderungen und Misserfolge im Klassenzimmer nicht als Bedrohungen meiner Autorität oder meines Selbstwerts empfinden musste, sondern als interessante Probleme, über die ich nachdenken und die zu lösen ich versuchen musste“ (Holt 2004a: 241). Die Beziehungen zwischen den Lehrenden und Lernenden waren an dieser Schule meistens locker und freundlich. Holt betrachtete diese Zeit als eine sehr glückliche. Es gab verschiedene Gründe, warum John Caldwell Holt dann doch beschloss, seine Stelle in Colorado aufzugeben. Zum einen war man in einer Internatschule, die nicht viel Geld zur Verfügung hatte, doppelt so viel eingespannt wie anderswo. Der Pädagoge war so reichlich mit Arbeit zugedeckt, dass er nicht genügend Zeit fand, über seinen Unterricht und die Schülerschaft zu reflektieren. Zum anderen fing er an, mehr über das Scheitern von Kindern in Schulen zu begreifen. Viele Schüler/innen lernten nur deshalb nicht, was er versuchte, ihnen beizubringen, weil sie nicht mehr an sich selbst glaubten. Man konnte sie für den Lehrstoff nicht ausreichend gewinnen und motivieren, weil sie sich dessen Bewältigung nicht zutrauten. Sie verweigerten aus der Überzeugung von bevorstehendem eigenem Misserfolg! Längst hatten sie durch frühe Misserfolge, die ihnen das Schulsystem beschert

hatte, die Lust am Lernen verloren. Holt dachte, dass wenn er in einer Schule mit jüngeren Kindern unterrichten würde, er der Zeit zuvor kommen könnte, in der die Kinder begannen, sich selbst als dumm und unfähig einzustufen (vgl. Holt 1991: 119).

Seine Übersiedlung nach Boston im Alter von 34 Jahren basierte auf reinem Zufall. Ein Freund, der in Boston lebte, lud ihn dorthin ein, um auf seine Wohnung aufzupassen, während er für längere Zeit in Afrika unterwegs war. So wurde Boston Holts neues Zuhause und blieb dies bis zum Ende seiner Tage. Bald darauf bekam er eine Stelle in einer Bostoner Schule (Shady Hill School). Es dauerte nicht allzu lange, da wurde Holt aufgefordert, diese Institution wieder zu verlassen. Der Grund war, dass er sich geweigert hatte, Kinder zu testen und somit benoten zu müssen. Seiner Ansicht nach würden solche Klassifizierungen schädlich sein für den Selbstwert, die spontane Lust am Lernen und die Motivation der Schüler und Schülerinnen und sie daher vom richtigen Lernen abhalten. Die darauffolgenden beiden Schulen (Lesley Ellis School und Commonwealth School) reagierten ähnlich auf seine Weigerung, den gängigen Praktiken Genüge zu tun, und forderten ihn auf zu gehen (vgl. Meighan 2007: 4). Nach diesen Absagen spürte der Pädagoge starke Resignation in Hinblick auf die Institution Schule und auf deren Bereitschaft, sich gegenüber den Veränderungen, die er versuchte anzupeilen, aufgeschlossenen zu zeigen. Neben seinem Anliegen, den Schülern und Schülerinnen nicht durch Notendruck die natürliche Neugierde und Freude am Lernen zu verderben, richteten sich seine Bemühungen auch auf die Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrer- und Schülerschaft sowie zwischen der Schule und der Gemeinde (vgl. Holt 2004b: 251).

1964 veröffentlichte Holt sein erstes Buch *How Children Fail*. Es wurde ein Bestseller. In kurzer Zeit entwickelte der Pädagoge und Autor sich von einem ruhigen Schullehrer zu einem pädagogischen Kritiker, dessen Meinung und Rat von Lehrern, Lehrerinnen und Eltern im ganzen Land gefragt waren. Später einmal beschrieb Holt diese Lebensveränderung als einen plötzlichen und sprunghaften Zugang zum öffentlichen Leben. Während dieser Lebensphase verbrachte er viele Tage pro Woche in Bewegung. Er besuchte verschiedene Schulen im Land, hielt Vorträge und knüpfte Beziehungen zu potentiellen Verbündeten sowie Freundschaften. Interessante Korrespondenzen nahm er auf einen Kassettenrekorder auf und schickte dann die Kassetten in sein Büro nach Boston, um sie dort zu transkribieren. Diskussionen mit Schriftstellern und Schriftstellerinnen und kritischen Denkern waren eine große Inspiration für ihn. Ein Teil ihrer Inhalte und Reflektionen wurden in seinen weiteren sechs darauffolgenden Büchern, die in den nächsten Jahren veröffentlicht wurden, verwertet

(vgl. Holt Sheffer: 30). Holt beschrieb seinen unerwarteten Alltag wie folgt: “I’ ve been going round and round the country and find when I get home a hundred and fifty letters to be answered and the phone ringing half the day [...]” (Holt 1990: 37).

John Holt kam mit wenig Geld aus. Sein selbst gewählter bescheidener Lebensstil erleichterte es ihm, auf seine Arbeit und seine Mission konzentriert zu bleiben und dafür zu leben. Echte finanzielle Sorgen hatte er persönlich nie kennengelernt. Er war im Wohlstand aufgewachsen, war nie mit monetärer Not konfrontiert worden, und er rechnete auch gar nicht damit, dass je eine ökonomische Katastrophe ihn treffen könnte. Er kannte die Gefahren der Armut so theoretisch wie jene der Atombombe. Sie waren eine abstrakte Vorstellung für ihn, im Gegensatz zu all jenen Menschen, die wirklich in Armut lebten, bzw. die die Atombomben von Hiroshima und Nagasaki überlebt hatten. Durch seine Reformarbeit im Bildungsbereich hielt er sich zwischen 1966 und 1973 nur wenig in Boston auf. Die Schulen, die sich verändern wollten, luden ihn ein, seine Ideen mit ihnen zu teilen und Konzepte zu erstellen. Seine Besuche begrenzten sich nicht nur auf die gesamte USA und Kanada, sondern führten ihn auch nach Mexiko, Dänemark, Schweden, Norwegen, Deutschland und Großbritannien (vgl. Holt 1991: 3, 172). Holt hielt ebenfalls Vorträge und Kurse an den renommierten Universitäten Harvard und Berkeley. Einige der Studierenden hatten jedoch Schwierigkeiten mit seinem Konzept eines legeren und freien Unterrichts, denn sie wollten Noten und Aufgaben, wie sie es gewohnt waren. Die Widerstände enttäuschten und frustrierten Holt und hatten zur Folge, dass seine Tätigkeit dort nicht von langer Dauer war (vgl. Holt 2004b: 251).

In den ersten Jahren seiner Reformarbeit war er noch sehr davon angetan, viele Gleichgesinnte zu treffen. Es tat ihm gut zu sehen, dass es viele andere Menschen gab, die ähnlich wie er über das gängige Bildungssystem dachten. Doch einige Jahre später veränderte sich Holts Ansicht über die Reformierbarkeit der Institution Schule, und er plädierte dann zuguterletzt für einen alternativen Bildungsweg ohne Schule. Die meisten Menschen, die einst auf seiner Seite waren, mit dem Ziel, das gängige System mit ihm gemeinsam zu reformieren, konnten seiner Idee von Bildungserwerb ohne Schule nur noch sehr wenig bis gar nichts abgewinnen.

Das englische Schulprojekt Summerhill, das von A. S. Neill ins Leben gerufen worden war, inspirierte den Pädagogen Holt sehr. Darauf basierend entstand die Summerhill Society, welche eine nationale Organisation von Amerikanern und Amerikanerinnen war, die sich für Freiheit in der Bildung einsetzten. Holt stattete der Internatschule Summerhill zwei Mal

einen Besuch ab und traf auch auf ihren Gründer Neill, mit dem er später eine inspirierende Korrespondenz pflegte. Kurz bevor Neill starb, soll er geäußert haben, dass John Caldwell Holt derjenige wäre, der diese Arbeit fortsetzen sollte. Damit dachte er nicht an die Weiterführung seiner Schule Summerhill, sondern daran, allgemein eine bessere Bildungs- und Erziehungswelt für Kinder zu schaffen (vgl. Sheffer 1990: 30, 31, 38).

Holt verbrachte auch Zeit mit Ivan Illich, der ihn 1969 für zwei Wochen zu seinen Seminaren nach Cuernavaca, in Mexiko einlud. Diese Zusammenkunft wiederholte sich dann jährlich für die nächsten vier bis fünf Jahre. John Holt war neben anderen eingeladenen Experten ein gefragter Gast und nützte die Gelegenheit, seinen persönlichen Beitrag im Rahmen dieser Seminare zu leisten. Die intensive Beschäftigung mit pädagogischen Fragen und der rege Austausch mit anderen engagierten und kompetenten Personen brachten bei Holt den bereits erwähnten Prozess in Gang, die Idee des Schulwesens immer mehr und zuletzt gänzlich zu hinterfragen (vgl. Meighan 2007: 5). Im Februar 1970 schrieb er einen Brief an das Institut CIDOC (Center for Intercultural Documentation) in Cuernavaca, Mexiko: “My short visit to CIDOC has made me feel much more strongly than before that our worldwide system of schooling is far more harmful, and far more deeply and integrally connected with many of the other great evils of our time, than I had supposed. I have been very critical of what we might call “schoolism“, but I had not thought of it as being anywhere near as harmful as, say, militarism or modern nationalism, and would have considered such comparisons overdrawn. They now seem altogether apt and exact” (Holt 1990: 56).

Viele Jahre lang bemühte sich der Pädagoge, Autor und Bildungsreformer, Schulen interessanter, freundlicher, kompetenter und pädagogisch wertvoller zu gestalten. Irgendwann musste er jedoch erkennen, dass es in näherer Zukunft nicht zu einer Realisierung seiner Erkenntnisse in der Praxis kommen würde. Seiner Ansicht nach gab es zu wenige Menschen, sowohl innerhalb wie auch außerhalb des Schulwesens, die mit Überzeugung und Engagement grundlegende Veränderungen erzielen wollten. Vieles war mehr Schein als Sein. Unter jenen wenigen Menschen, die gängige Schulerziehung nicht als den richtigen Bildungsweg für ihre Kinder ansahen, gab es wenige, die diese zu Hause unterrichten ließen. Um genau diese Menschen zu motivieren und zu unterstützen, gab John Holt 1977 die Zeitschrift *Growing Without Schooling* (GWS) heraus (vgl. Holt 1991: 241). Dieses Projekt begleitete seine gesamte letzte Lebensphase. Auf Grund seiner Arbeit für dieses Magazin blieb er nun, im Gegensatz zu den Jahren davor, hauptsächlich in seinem Büro in Boston. Seine Zeitschrift wurde Bestandteil der *Homeschooling*- Bewegung, die

später auch in abgeänderter Form als *Unschooling*- Bewegung bezeichnet wurde. Durch seine Arbeit für das GWS- Heft konnte der Pädagoge seine Frustration über das Scheitern seiner Pläne einer umfassenden Schulreform zum Ausdruck bringen. Diese Zeitschrift erlaubte ihm, seine konstruktive Aktivität zu leben und seine pädagogischen Anschauungen zu kommunizieren. Sein Bestreben lag nicht darin, ein Revolutionär zu sein, sondern eher ein Evolutionär. Holt wollte den Wandel der Gesellschaft in Hinblick auf das Bildungssystem zu seinen Lebzeiten verwirklicht sehen und musste leider die Enttäuschung erfahren, dass dieser Wandel trotz all seiner Bestrebungen und seines großen Engagements nur im kleinen Rahmen Realität annahm (vgl. Sheffer 1990: 8, 200). In seinem Buch, *Instead of Education* gab Holt folgende Stellungnahme zum Thema Bildung ab: "I choose to define it here as most people do, something that some people do to others for their own good, molding and shaping them, and trying to make them learn what they think they ought to know. Today, everywhere in the world, that is what "education" has become, and I am wholly against it" (Holt 2004b: 3). Schließlich beschloss John Holt, mit einer Minorität co- operativer, aufgeschlossener Eltern zu arbeiten, die im Leben ihrer Kinder positive Erziehungsziele umsetzen wollten. Anfangs war seine Idee, mit aktiven Gruppen kleine alternative Schulen aufzubauen, doch letzten Endes scheiterte sein Plan an den nicht ausreichenden finanziellen Ressourcen. So zog Holt sich zurück und widmete sich bis ans Ende seiner Tage seiner Zeitschrift, die Menschen aufforderte, ihren Kindern einen freien, das Selbstbewusstsein fördernden Bildungsweg zu ermöglichen. Holts Arbeit sowie die Arbeit anderer in die Richtung des *Unschooling*, einer Form des informellen Lernens, engagierter Personen fing an, Früchte zu tragen, und die Zahl der Kinder, die zu Hause unterrichtet wurden und so ihren eigenen Lernrhythmus gestalten durften, nahm und nimmt bis heute stetig zu (vgl. Meighan 2007: 7).

Eine weitere Leidenschaft von John Holt war neben der Pädagogik seine Liebe zur Musik. In seinem Buch, "*Never too late. My musical life story*", beschrieb Holt seinen Werdegang zu einem Laienmusiker. Er war bereits im Alter von 40 Jahren, als er anfang, Cello zu lernen. „If I could learn how to play the cello well, as I thought I could, I could show by my own example that we all have greater powers than we think; that whatever we want to learn or learn to do, we probably can learn; that our lives and our possibilities are not determined and fixed by what happened to us when we were little, or by what experts say we can or cannot do“ (Holt 1991: 248).

1982 entdeckte der Autor, Pädagoge und Laienmusiker einen wachsenden Tumor auf der Innenseite seines linken Oberschenkels. Er versuchte mit verschiedenen alternativen Behandlungen, den Tumor zu heilen. 1984 entschied er sich letztendlich doch, den Tumor operativ entfernen zu lassen. Im Frühling 1985 kehrte der Tumor jedoch wieder zurück. In diesem fortgeschrittenen Stadium war es bereits unmöglich, den Krebs zu heilen. Im September 1985 starb John Caldwell Holt im Alter von 62 Jahren in seiner Wohnung in Boston. In den letzten Wochen seines Lebens verbrachte er einige Tage bei seinem Freund George Dennison, der diese letzte gemeinsame Zeit schriftlich festhielt. Holts Zustand war bereits sehr geschwächt. Als die beiden eine Spazierfahrt im Auto machten, spielte sich nach George Dennisons Bericht Folgendes ab (vgl. Holt 1991: 274, 275, 276): „Again and again he said, „How beautiful it is!“ He was sitting beside me in the front seat. We drove on and he began to talk about his work. “It could be such a wonderful world,” he said, “such a wonderful place.” His body began to shake and he dropped his head, crying uncontrollably-but he kept talking through the sobs, his voice strained and thin. “It` s not as if we don` t know what to do,” he said. “We know *exactly* what to do, and it would work, it would work. They are going to wreck it.” We do all have feelings of this kind, but nor many people, at the end of life, would feel this heartbroken passion for the world itself. It seemed to me that the deepest and most sustaining things in John` s character had been revealed in that moment” (Dennison, zit. n. Holt 1990: 276).

5.2 Der Entstehungsrahmen von John Caldwell Holts unkonventionellem Erziehungskonzept

Dieser Abschnitt soll das Anfangsstadium von John Caldwell Holts unkonventionellen pädagogischen Richtlinien näher bringen. Wo lag die Basis seiner Erziehungs- und Lernvorstellungen?

Den Beginn von John Caldwell Holts unkonventionellem Erziehungsentwurf ausmachen zu können, ist schwierig. Vor seinem dreißigsten Lebensjahr hatte er sich anderen Dingen als der Pädagogik gewidmet. Dennoch muss erwähnt werden, dass gerade die Erfahrungen und Erlebnisse, die in der Zeit vor seinem Lehrberuf und vor dem Verfassen von pädagogischen Werken sein Leben prägten, ausschlaggebend dafür waren, dass er später seinen revolutionären Erziehungsstil ins Leben rufen sollte. Daraus könnte man schließen, dass der

Keim für seine pädagogischen Ansichten und Methoden schon viel früher gelegt worden war. Natürlich spielt seine eigene Kindheit und Schullaufbahn für sein späteres Leben als Lehrer ebenfalls eine wichtige Rolle. In der Literatur findet man nicht viele Details über diese Zeit. John Caldwell Holt, wie schon im letzten Abschnitt erwähnt, entstammte einer wohlhabenden Familie und genoss eine gute Ausbildung, wenngleich darüber nichts weiter erwähnt wird. John Holt versuchte bewusst, dieses Thema später auszuklammern, da er Ausbildungen für Privatsache hielt und nicht auf diesen Teil seiner Person reduziert werden wollte. Wie er über Bildungsqualifikationen dachte, lässt sich beispielweise aus einem Brief entnehmen, den er am 30. September 1968 an den Pädagogen und Autor A. S. Neill schrieb: “I think it may be more important than you [think it is], particularly in my country, to resist the system as far as one can, without doing damage to oneself. [...] I think the fact that I can do useful work in a number of fields, and that I am invented to participate in a great number of different kinds of professional conferences in spite of not having academic qualifications, is a very powerful argument against the necessity of those qualifications in the first place. In many similar ways I think that one can do a great deal to change a bad social system or arrangement by refusing to take part in it (Holt 1990: 42).”

In einigen seiner Bücher hebt er seine Erfahrungen auf dem U- Boot im Zweiten Weltkrieg als sehr wichtig hervor. Er bezeichnet sich und seine Kameraden sogar als die beste Lerngemeinschaft, die er je gesehen bzw. deren Teil er war. Der Ausgangspunkt dort war nicht zu *lernen*, sondern im Krieg zu kämpfen. Für dieses Ziel und diese Aufgabe wurden Erfahrungsschätze und Fähigkeiten miteinander geteilt. Holt kam zu dem Schluss, dass unter diesen Umständen, in Zeiten des Krieges, die gegenseitige Wertschätzung höher liegt als in Zeiten des Wohlstandes. In der Gesellschaft bei der Kriegsmarine wollte niemand seine Kameraden ohne Ausbildung, unfähig oder ignorant sehen. Alle taten alles, um ihr Bestes zu geben und unterstützten und förderten einander, um sich im Ernstfall auf sich und die anderen verlassen zu können. Holt meint dagegen, dass die Klassifizierung, die die Schullehrerschaft mit den Kindern vornimmt, weniger dem Ziel der bestmöglichen Förderung aller Fähigkeiten dient als vielmehr dem Ziel, die Lernenden besser kontrollieren und manipulieren zu können. Beim Militär ist alles auf die Gemeinschaft und die gemeinsamen Ziele ausgerichtet, während die Schule von individuellen Zielen und Konkurrenz geprägt ist. In Zeiten der Not und der gemeinsamen Ziele ist Teamarbeit gefragt und überlebensnotwendig. Holt bedauert in einem seiner Werke, dass scheinbar nur in Kriegszeiten Menschen die Chance hätten, in solch einer gut funktionierenden, einander

bestmöglich unterstützenden Gesellschaft zu leben und zu lernen (vgl. Holt 2004b: 11, 12). Seine Erfahrungen auf dem U- Boot veranschaulichten zwei seiner zentralen Glaubensansätze hinsichtlich des Bildungswesens: zum einen, dass Wissen und Fähigkeiten untereinander geteilt und einander vermittelt werden sollen, anstatt nur für sich behalten zu werden. Und zum anderen sollte niemand einfach nur Dinge tun, um zu *lernen*, sondern weil man sie für wichtig und nutzbringend erachtete. Weiters zeigte er später an Hand dieser beiden Beispiele, nämlich seiner Arbeit bei der Kriegsmarine und bei der internationalen Organisation der Weltföderalisten, wie junge Menschen sich einer Arbeit widmen und darin Sinn finden können, an die sie wirklich glauben, anstatt sich, wie es üblich ist, durch das typische Job- und Karriereprogramm durchboxen zu müssen (vgl. Sheffer 1990: 14, 15).

Holt leitete seine Ansichten nie von irgendwelchen Theorien ab, sondern er bemühte sich, so nahe wie möglich an seinen eigenen Erfahrungsschatz anzuknüpfen. Sein gesamtes Berufsleben basierte als Lernzweck auf der Sinnhaftigkeit von Erfahrungen. Seine Bestrebungen waren nicht nur auf das Feld Bildung bezogen, sondern auf ihre globale Wirkung. Aus seinem tiefen Innersten wollte er die Welt zu einem besseren Ort für die Menschheit machen (vgl. Dennison 1985: IX).

Holt wurde nicht in Pädagogik ausgebildet. Die Lehrtätigkeit peilte er deshalb an, weil er sie zum gegebenen Zeitpunkt als eine sehr interessante Herausforderung empfand. Später einmal argumentierte er, dass genau das Fehlen einer pädagogischen Ausbildung sein größtes Plus war. Oft erreichte er seine Schülerschaft nicht mit seinem Lehrstoff. Doch dies frustrierte ihn keineswegs. Er empfand es als sehr spannend herauszufinden, woran es scheiterte, dass sie Inhalte nicht aufnahmen, und er ließ den Stoff des Curriculums Nebensache werden. Teamarbeit erlaubte ihm, sich auf die Kinder zu konzentrieren und ihr Verhalten im Klassenzimmer zu beobachten und zu untersuchen. Meistens wurden Konzentrationsschwierigkeiten durch die Angst der Kinder oder durch Langweile verursacht. Häufig waren die Schüler und Schülerinnen gar nicht bemüht, den Lerninhalt wirklich zu erfassen, sondern wollten eher herausfinden, was genau der Lehrer, die Lehrerin von ihnen verlangte, um ihn, sie gut zu stimmen. Das Klassenzimmer war kein Ort von aktivem Lernen und Erforschen, wie Holt es sich für lange Zeit vorgestellt hatte. Der angelesene Pädagoge hätte anfangs nie geahnt, dass ein veränderter Zugang zu Bildung einmal sein Lebenswerk werden würde. Doch nachdem die Frage aufgekommen war, weshalb Studierende nicht lernten, was ihnen aufgegeben wurde, entwickelte er relevante Antworten, die später für viele Menschen von großem Nutzen werden sollten (vgl. Sheffer 1990: 1, 2, 3).

“I don't know how much I may have changed schools, I think I have changed a lot of people's consciousness, which is as much as any writer can ask for (Holt 1990: 119)?”

5.3 John Caldwell Holts Lernphilosophien/ pädagogische Sichtweise

„Der Lernende selbst, ob Erwachsener oder Kind, seine Erfahrungen und Interessen, seine Anteilnahme und sein Staunen, seine Hoffnungen und Ängste, seine Vorlieben und Abneigungen, die Gegenstände, in denen er schon etwas kann, müssen immer im Zentrum seines Lernens stehen. Er kann sich nur von dort aus, wo er ist, in die Welt hinausbewegen“ (Holt 1999: 42, 43).

In diesem Abschnitt wird auf John Caldwell Holts Lernvorstellungen, bzw. pädagogische Vorgangsweise näher eingegangen.

Das Wesen des Kindes stand bei ihm immer im Vordergrund. In seinen Büchern übte John Holt Kritik am konventionellen Unterricht. Er warnte vor dem Verlust an Lernfreude, Motivation und Interesse durch zu rigide Lehrpraktiken und durch das Notensystem. Er forderte Eltern und Lehrbeauftragte auf, viele der gängigen Ideen und Vorstellungen des Erziehungswesens zu überdenken und in Frage zu stellen.

Seiner Meinung nach ist die Idee eines Lehrplanes fragwürdig, selbst wenn es einen Konsens darüber geben sollte. Denn einige der Inhalte, die Kinder an Schulen unterrichtet bekommen, werden einige Jahre später falsifiziert, weil neue wissenschaftliche Erkenntnisse die alten obsolet und ungültig machen. Da nicht einmal ein Experte vorausahnend in die Zukunft blicken kann, um zu ersehen, welche Form von Verständnis dann gebraucht, bzw. erwartet wird, ist es unmöglich, vorausschauend zu lehren. Seiner Überzeugung nach versucht das gängige Bildungswesen, Menschen zu entwickeln, die immer fähig sein sollen, jeweils das zu lernen, was man ihnen aufträgt. Sie werden darauf hingetrimmt, zeitlebens Informationen hinzunehmen und unreflektiert zu adaptieren anstatt sie kritisch zu hinterfragen und auf ihren Wert zu überprüfen (vgl. Holt 2004a: 249, 250).

In Holts Augen verändern wir uns und werden verändert durch die Menschen, mit denen wir leben und gemeinsam arbeiten. Wir berühren und beeinflussen einander, sind durch unseren Instinkt geprägte, kommunikative und soziale Geschöpfe, die auf natürliche Art und Weise ihre Realitätswahrnehmung teilen. Holt entwickelte sich im Laufe seiner Lehrtätigkeit dorthin, wo er für sich beschloss, nicht länger andere in die Position bringen zu wollen, in der

sie keine andere Wahl hatten, als mit dem/ der Lehrbeauftragten übereinstimmen zu müssen oder dies zumindest vorzuspielen. Jede und jeder sollte seine eigene Meinung haben können, ungeachtet dessen, ob sie sich von der der anderen unterschied. Holt stellte verpflichtetes und im Wettbewerb stehendes Lernen für die ihm anvertrauten Schüler/innen ab (vgl. Holt 2004b: 5). „The point is that it is the doer, not someone else, who has decided what he will say, hear, read, write, or think or dream about. He is at the center of his own actions. He plans, directs, controls, and judges them. He does them for his own purposes- which may of course include a common purpose with others. His actions are not ordered and controlled from outside. They belong to him and are a part of him” (Holt 2004b: 5).

In seinem Buch, *Learning All The Time*, fasst er einprägsam zusammen, was er in seinem Beruf als Lehrer Wesentliches gelernt hat: Strukturierte Bildung geht davon aus, dass Kinder nur dann wirklich etwas lernen, wenn sie in Schulen unterrichtet werden. Seiner Meinung nach ist das zu 100% falsch. Für richtig hält er: Die Lernenden gestalten das Lernen. Der Grund, weshalb dies vergessen wurde, liegt darin, dass die Aktivität des Lernens in ein Produkt, die so bezeichnete „Bildung“, verpackt wird, genauso wie die Durchführung von Gesundheitsvorsorge zu einem Produkt von „Krankheits- und Gesundheitspflege“ gemacht wird. Ein ähnliches Beispiel stellt die Tätigkeit als Wissenschaftler/in dar, der, bzw. die in der Welt forscht und bahnbrechende Entdeckungen anstrebt, was durchzuführen nur jenen Menschen erlaubt wird, die mit Millionen teuren und komplizierten Apparaten arbeiten können. So wie Wissenschaft etwas ist, das wir alle in unserem täglichen Leben anwenden, kann eigentlich das Wort *Wissenschaft* mit dem Wort *Lernen* gleich gesetzt werden (vgl. Holt 1989: 160).

Der Pädagoge vertritt die Meinung, dass Kinder am besten mittels dessen lernen, was er als „kontinuierliche Erfahrung“ bezeichnet. Seine größte Kritik am Schulwesen ist daher, dass es diese Kontinuität an Erfahrungen nicht gibt. Er unterscheidet drei Arten von Erfahrung: Bildungs- Erfahrung, Lern- Erfahrung und Trainings- Erfahrung. Es gilt zu beachten, dass Kinder auf natürlichem Wege, nicht durch eine strukturierte Einteilung, all jene Erfahrungen machen wollen, die sie in der Welt vorwärtsbringen und die ihnen ermöglichen, aus ihrem eigenen Erfahrungsschatz herauszuwachsen, um ein Verständnis der Welt auch außerhalb ihres Kreises zu erlangen (vgl. Holt 1990: 72, 73).

5.3.1 Das geistige Modell

Laut Holt lernt das Kind die Welt kennen durch das Erleben der Einheit, das Nutzen seiner Kräfte und durch eine Beständigkeit von Personen. Seine Eltern, Geschwister, Freunde, Lehrer, Lehrerinnen sowie abstrakte menschliche Gedanken seiner Zeit formen seine Welt, und seine Kräfte nimmt es innerhalb dieser Wirklichkeit wahr. Kommt es für das Kind nicht zu dem Erlebnis dieser Ganzheit, blockiert es den Lernfluss (vgl. Holt 1999: 29).

Holt weist darauf hin, dass man menschliche Wesen leicht und auf verschiedene Weise beeinflussen kann. Wir werden durch die Gesellschaft, in der wir aufwachsen, und durch die Haltungen und Denkweisen unserer Mitmenschen geformt. Wir werden durch unsere Kultur geprägt. Menschen existieren laut Holt nicht ohne ihre Kultur, sie sind Kultur schaffende und Kultur lebende Wesen. Unsere menschliche Handlungsweise hängt sehr stark von unserem kulturellen Umfeld ab, wo wir uns anpassen, uns sehen, wie wir gesehen werden etc. (vgl. Holt 2004b: 114).

Die eigene Identität zu entdecken wird laut John Caldwell Holt, nicht geschehen, solange man nach ihr jagt. Dieses Ich, das mich von anderen Personen unterscheidet, ist unser geistiges Modell. Dieses geistige Modell ist die Weltanschauung, die wir tragen und kennen, also eine Summe von individuellen Erfahrungen und dazugehörigen Emotionen. Unsere Identität drückt sich aus der Fülle unserer gewählten Erfahrungen und Entdeckungen aus. Wir finden heraus, was uns gefällt und worin wir talentiert sind. Was wir auswählen, ist nicht gleich unsere Identität, sondern damit schaffen wir unsere Identität und stellen fest, wer wir sind. Jeden weiteren Erfahrungswert können wir dann zu unserer Weltansicht hinzuknüpfen (vgl. Holt 1999: 29, 48).

6.3.2.) Lernen als Wachsen

John Holt gemäß durchläuft der Lern- und Wissensdrang eines Kindes drei Stadien. Im ersten Stadium versteht es nur, was es spürt; die einzige Wirklichkeit ist jene, die sich gerade vor seinen Augen abspielt. In der zweiten Etappe hat das Kind bereits einige Sinnesempfindungen in der Welt gesammelt, die es in einer Art Erinnerungsbank abspeichert. Im dritten und am meisten fortgeschrittenen Abschnitt des Lernprozesses ist das Kind soweit fähig, sein Verständnis über die Welt in Worten sowie auch durch andere Symboliken auszudrücken. Weiters hat es erlernt, bzw. wurde darin unterrichtet, wie es diese

Symboliken in Übereinstimmung mit bestimmten logischen und vereinbarten gesellschaftlichen Regeln bringen kann(vgl. Holt 1971: 15).

Der Pädagoge Holt setzt jeden Lernschritt gleich mit weiterem Wachstum in diese Welt. Er sieht keinerlei Unterschiede zwischen Leben und Lernen. Man kann Leben und Lernen nicht als zwei unabhängig voneinander stehende Pole betrachten. Leben ist Lernen! Oftmals wird zu Kindern gesagt: „Geht in die Schule, um etwas fürs Leben zu lernen.“ Aber eigentlich lernen Kinder bereits täglich, ihr Leben lang, bereits bevor sie in die Schule gehen (vgl. Holt 1999: 25, 26).

Holt bezeichnet diesen wachsenden Lernprozess auch als „Lernprozess zur Ganzheit“. Es ist ein Hineinwachsen in die Welt, in der wir leben, oder in die Welten, die uns umgeben. Nur von unserem Standpunkt aus können wir diesen Wachstumsprozess in Gang halten. Holt betont, dass die beste Form des Lernens die ist, die wir in dieser Ganzheit und Offenheit der uns umgebenden Welt mittels eigener Tatkraft, Begabung und Freiheit vollziehen. Es werden dann schlechte Lernbedingungen geschaffen, wenn andere versuchen, für uns die Entscheidung zu fällen, wann, wie, was sowie aus welchen Gründen und mit welchen Zielsetzungen, Materialien, Menschen etc. wir zu lernen haben. Durch die Manipulation des Kindes von und durch das System verliert es die Auffassung, dass es für sein Leben und Lernen eigenständig die Verantwortung zu übernehmen hat. Doch weil man die Kinder nicht machen lässt, was ihren Wünschen und Interessen entspricht, verlieren sie jegliches Gefühl für ihre Identität und ihren Standort. Sie erleben sich dann nur als wer und wo sie nach den Angaben und Urteilen anderer sind (vgl. Holt 1999: 42, 46, 84).

5.3.2 Freiheit ist mehr

Der Begriff Freiheit wird aus Holts Sicht ungenau verstanden und gebraucht, weil er vielfach mit Grenzenlosigkeit gleichgesetzt wird. Menschen scheinen sich vor der Grenzenlosigkeit zu fürchten. Eine Grenzziehung ist nicht unbedingt der Idee von Freisein entgegensetzen. Eine von einer Herrschaft dominierte Gesellschaft unterscheidet sich nicht darin von einer freien Gesellschaft, dass die eine mit Grenzen lebt und die andere ohne sie. Doch unterscheiden sie sich darin, dass in einer freien Gemeinschaft jede und jeder individuell austesten kann, wo seine Grenzen liegen, während sie in einer Herrschaft bereits gezogen sind und nicht weiter ausgedehnt werden dürfen. Auf Kinder bezogen handelt es sich bei der Herrschaft um die ihnen von Erwachsenen auferlegte Kontrolle, Beeinflussung und

Disziplinierung. Dementsprechend können die Kinder viel zu wenig selbst auswählen, und falls überhaupt, so sind die ihnen gebotenen Wahlmöglichkeiten stark eingeschränkte Vorgaben (vgl. Holt 1974: 22, 25, 26).

Das Entwickeln von mehr Freiheitssinn und das Vorankommen auf unserem Entwicklungsweg können laut Holt nur dann passieren, wenn wir nicht in fixierten und engen Vorstellungen gefangen werden. Jeglicher Freiheitsdrang in der Bewegung, im Sprechen sowie im Ausdruck werde in Schulen unterbunden. John Caldwell Holt geht in seiner Kritik sogar soweit, dass er die Schule mit einem Gefängnis mit strengsten Sicherheitsmaßnahmen vergleicht (vgl. Holt 2004a: 58, 64).

„In vielen Klassen wird von den Kindern nicht nur verlangt, die meiste Zeit des Tages in ihren Bänken zu sitzen ohne irgendeine Möglichkeit, sich zu bewegen oder zu strecken, sondern es wird ihnen nicht einmal gestattet, ihre Position zu verändern, sich auf ihren Stühlen zu rühren“ (Holt 2004a: 58). Der Pädagoge ist überzeugt, dass wenn die Kinder mehr Freiheit während ihrer Schulzeit hätten, sie sicher bemerken würden, welche Zeitverschwendung sie auf sich nehmen müssten und wie unnötig es wäre, diese Institution zu besuchen (vgl. Holt 1974: 57).

Holt forderte auf, kritisch zu hinterfragen, in wieweit Menschen, die keinerlei Freiheit in ihrem Leben erfahren durften, bei den eigenen Kindern Verständnis für einen gesunden Freiheitssinn aufbringen können. Holt nennt die Gesellschaft „eine Sklavengesellschaft, die Sklavenschulen hat und nach Sklavenschulen verlangt“ (vgl. Holt 1990: 158).

„Kein Menschenrecht- vom Recht auf Leben selbst abgesehen- ist fundamentaler als dieses. Die Freiheit des Menschen zu lernen ist Teil seiner Gedankenfreiheit und noch grundlegender als seine Redefreiheit. Wenn wir jemandem sein Recht nehmen, selbst zu bestimmen, worauf er neugierig sein wird, zerstören wir seine Gedankenfreiheit. Letzten Endes sagen wir ihm damit: du darfst nicht über das nachdenken, was dich interessiert und betrifft, sondern nur über das, was uns interessiert und betrifft“ (Holt 1978: 188).

5.4 Holts Kritik an der Institution Schule und dem Erziehungswesen

„In unserer modernen Welt ist der Weg des Kindes durch die Schule bestimmt. Diese Schule weiß und entscheidet, was aus den Kindern werden soll- aber weiß sie auch genug, was Kinder sind und was in den Räumen der Schule aus ihnen wird? Sie weiß, was Jahr um Jahr,

Stunde um Stunde gelernt werden soll- aber weiß sie auch immer deutlich genug, was und wie wirklich gelernt wird, wo und warum sie vergebens sich bemüht?“ (E. Rühm- Constantin 1969: 7).

In diesem Abschnitt wird die kritische Auseinandersetzung des Pädagogen John Caldwell Holt mit dem Bildungs- Monopol der schulischen Institution dargelegt. Welche Einstellung und Sichtweise hatte der Pädagoge? Aus welchen Gründen stellte er die gesamte Institution der schulischen Erziehung in Frage? Was wollte in seinen Augen unsere Gesellschaft mit der schulischen Bildung und Erziehung erreichen?

Holt bezeichnet unsere Gesellschaft als eine „verschulte“, bzw. „beschulte“. So eine Gesellschaft bietet keine Lernfreiheit, sondern alle Unterrichtsfächer sind in einem abgestuften Lehrplan festgelegt. Hinzu kommt eine Indoktrination als Auftrag jeder Schule. Kindern wird beigebracht, wie sie denken sollen. Dabei wird der Schülerschaft ein gewisser Patriotismus mitgegeben, der das Gedankengut des Landes mit seiner dominierenden Lebenssicht, die angeblich besser als die der anderen Länder sein soll, zum Inhalt hat. Unsere Gesellschaft lehrt uns ebenfalls, wie wir über Moral, Sexualität, Großkapital und das Profitsystem etc. zu denken haben. Dementsprechend zensiert sie Schulbücher, erteilt Listen mit erlaubten sowie verbotenen Büchern und Lernmaterialien und zieht gewisse Bibliotheksbücher aus dem Verkehr. Weiters etikettiert und teilt die Institution Schule Kinder in viele Verlierer und Verliererinnen und wenige Gewinner und Gewinnerinnen ein (vgl. Holt 1974: 203, 268, 269, 272). „Kurzum, Schulen sind für Kinder dasselbe wie Kirchen für manche Erwachsene- ein Ort, an dem man uns die Vision von etwas Besserem vor Augen hält, so dass wir anschließend hingehen und versuchen, sie zu realisieren“ (Holt 1974: 274).

Holt zeigt auf, wie schädlich sich aus seiner Sicht das moderne Bildungskonzept entwickelte. Schulen, Universitäten, Sport- und Kunstprogramme, Spitäler, TV- Shows, Einkaufszentren, etc. machen Werbung, um uns über unsere Bedürfnisse und ihre Dienstleistungen zu unterrichten. „Curriculum Marketing“ wurde zu einer großen Geschäftsidee gemacht. Für einfach alles gibt es schon teure Programme mit Zertifikaten. Einige von ihnen werden von der Regierung geleitet, die meisten allerdings stammen aus privaten, genehmigten Agenturen. John Holt fürchtete sich vor der Situation einer gierigen Diplom verseuchten Kultur, die langsam unsere Welt in ein Klassenzimmer verwandelt (vgl. Farenga 2004: X). Wenn schulische Erziehung und Bildung durch öffentlich finanzierte Bildungsmittel gefördert

werden, dann sind die Kinder im Vorteil, die am längsten diese Bildungsstätten besuchen können. Das sind in den meisten Fällen Kinder aus Wohlstandsfamilien. John Holt sah Schulen nicht als ein Sprungbrett, bzw. als eine Aufstiegsleiter für Kinder aus sozial ärmeren Verhältnissen. Vielmehr vertritt der Pädagoge die Meinung, dass schulische Erziehung in ihrer Struktur und Arbeitsweise eher eine Barriere für Kinder aus ärmeren Verhältnissen darstellt und offenbar auch darstellen soll, damit diese Kinder keine Chance haben, einen gesellschaftlichen Aufstieg zu erfahren, und dabei auch noch glauben, dass es ihre eigene Schuld sei. Institutionen sollten eher Unterstützung anbieten, um arme Kinder und Mitglieder von Minderheiten vor Diskriminierung zu bewahren, anstatt als ein mächtiges Instrument dieser Benachteiligung zu fungieren. Die Schule würde überhaupt erst den richtigen Raum für diskriminierendes Verhalten schaffen, da dieses dort viel leichter, ungestrafter und unsichtbarer ablaufen könne, als anderswo (vgl. Holt 1974: 137, 138, 201, 214).

„Jeden Tag zeigen die Schlagzeilen in den Zeitungen deutlicher, dass die alten, „erprobten und bewährten“ Methoden einfach nicht mehr funktionieren. Es hat keinen Zweck, darüber zu streiten, wer daran schuld ist. Die Zeit ist gekommen, etwas ganz anderes zu tun. Der beste Weg anzufangen ist- anzufangen“ (Holt 1999: 303).

5.5 Holts Reformierungsprozess

John Caldwell Holt versuchte im Laufe seiner pädagogischen Laufbahn durch Kritik und Aufklärung über das gängige Schulsystem und dessen Folgen, dieses zu Fall zu bringen und weitgehend zu reformieren und so die Schaffung eines alternativen Bildungsweges zu ermöglichen. Letztendlich gelangte er zu dem Ziel einer Ausbildung ohne Schule und Curriculum. Er entwickelte die Lehrmethode des Heimunterrichts (*Homeschooling*), die sich dann in weiterer Folge zu einem ausschließlich vom Kind geleiteten Lernprogramm im gewohnten Lebensumfeld mit der Bezeichnung *Unschooling* hin entwickelte. Auf beide Lernformen wird noch weiters und detaillierter eingegangen.

„Vor nicht allzu langer Zeit hätte ich zum zentralen Problem der Schulreform die Einführung größerer Freiheit in unserer Schule bestimmt. Wenn wir das schaffen könnten, dann wäre gute Erziehung für alle Kinder gewährleistet. Heute sehe ich das Problem umfassender: Solange Schulen bestehen, sollen sie natürlich eher besser als schlechter werden. Aber ich bin nicht mehr davon überzeugt, dass eine so große Zahl von Schulreformen ausreichen kann,

gute Schulbildung für jedermann oder für alle Kinder zu gewährleisten. Die Menschen, auch unsere Kinder, werden viel stärker durch die Gesellschaft und die allgemeine Qualität des Lebens in ihr geformt als durch das, was in den Schulen geschieht. Der Traum vieler Pädagogen, die Schule könnte ein Ort der Bewahrung und Tradierung von Tugend in einer sonst tugendlosen Welt sein, erscheint mir heute als traurige und gefährliche Illusion“ (Holt 1974: 12).

Holt wandelte sich vom Klassen- Reformers zum Schulreformer und weiter zum Sozialreformer. Er verstand zunehmend, dass Schule nicht mit Bildung gleichzusetzen war sowie Bildung nicht dasselbe wie Lernen war. Holt sah sich selbst für lange Zeit als Bildungsreformer, der einen effizienteren und effektiveren Bildungsweg anzustreben versuchte. Mit der Zeit empfand er diese Form von Reformierungsbemühungen sogar als aussichtslos. Er kam zu der Ansicht, dass das Schulsystem nicht reformierbar war, denn es könnte nicht menschlich und weise betrieben werden, da die dahinter liegende Absicht weder gradlinig noch human wäre (vgl. Farenga 2004: VIII- IV).

In seinen Büchern fordert er Lehrer und Lehrerinnen auf, nicht die Schule zu reformieren, da es unnötige Zeit- und Energieverschwendung wäre. Das einzige, was seiner Ansicht nach getan werden könnte, wäre, Wege zu finden, um Kindern zu helfen, dem Bildungswesen zu entkommen, um so weiteren Schäden entgehen zu können (vgl. Holt 2004b: 8).

Holt versuchte die Frage nach der inneren Reform der Schulen zu übergehen, um gleich zum einleuchtenden Anliegen, der Frage nach der Funktion der Schule, zu kommen. Ist Schule wirklich die beste Maßnahme, oder gibt es denkbar bessere Optionen, um zu lernen (vgl. Holt 1974: 12)?

Holt musste viel Kritik von Seiten seiner ehemaligen Schulreformpartner und- partnerinnen sowie einiger Lehrer und Lehrerinnen einstecken, die enttäuscht waren, dass Holt seine Reformbestrebungen für Bildung und Schulung aufgegeben hatte. Doch dies wurde ihm nicht ganz gerecht, denn Holt gab das Thema Schulen und andere Lernstätten niemals auf. Er kehrte allerdings der gängigen Auffassung von Bildung und dem Schulwesen frustriert den Rücken (vgl. Farenga 2004: XII). Aus seiner Sicht trug er nur der Erkenntnis Rechnung, dass die Widerstände gegen Reformen bei dem herkömmlichen Schulwesen unüberwindbar schienen und somit das Reformieren von Schulen in seinem Sinne nicht möglich war. Später einmal schrieb er, dass es eine der schwersten Entscheidungen seines Lebens war, diesbezügliche Realisierungskonzepte und Ideen fallen zu lassen. So lenkte er schließlich seine Aufmerksamkeit weg von der Schulreform und Schulbildung hin zu einer Bildung der

Gesellschaft als Ganzes. In seinen Augen war es nicht die Schulreformbewegung, die versagt hatte, sondern die Schule an sich, die an ihren Aufgaben scheiterte und dennoch auf Fortbestand ihrer selbst im althergebrachten Sinne beharrte. Holt konnte nicht aufhören, anderen den aus seiner Sicht richtigen Bildungsweg aufzuzeigen. Während seiner letzten Lebensjahre sammelte er Material und machte Notizen für eine Datei, die den Titel *School Reform Book* trug. Offensichtlich glaubte er nach wie vor, dass er zu diesem Thema viel zu sagen hatte, wenngleich er Jahre zuvor die Idee von Schulreformen verworfen hatte (vgl. Sheffer 1990: 1, 2, 7, 11). Wahrscheinlich hegte er die Zuversicht, dass in ferner Zukunft die Zeit reif sein würde für die Realisierung seiner Erkenntnisse und Vorschläge. 1983 beschrieb er seine Bildungsvorstellung wie folgt: „A life worth living, and work worth doing- that is what I want for children (and all people), not just, something called ‘a better education’ ” (Holt zit. n. Farenga 2004: XII). Anscheinend verlor Holt niemals den Glauben an das Gute und die Hoffnung. Der rechte Weg müsste einfach noch klarer und eindeutiger aufgezeigt werden, damit alle begreifen könnten, wie man pädagogisch richtig vorzugehen hätte (vgl. Sheffer 1990: 11).

5.5.1 Growing without Schooling (GWS)

Ein großer Teil des Reformierungsprozesses des Pädagogen und Autors Holt war die von ihm ins Leben gerufene Initiative *Growing Without Schooling* (GWS). Mit ihr schuf er eine der ersten Selbsthilfeorganisationen für Schulgegner. 1977 erschien dann erstmals das Magazin „Growing Without Schooling“ (vgl. Klemm 2010: 254). 24 Jahre lang wurde es regelmäßig publiziert, bis es schließlich im Jahr 2001 eingestellt wurde. Diese Zeitschrift veröffentlichte Beiträge und pädagogische Informationen und Ratschläge über Lernen außerhalb der Schule, Heimunterricht (*Homeschooling*) und *Unschooling* (vgl. HoltGWS 2012: online)¹¹.

Seine Beweggründe, diese Zeitschrift zu verlegen, war das Bedürfnis, Aufklärungsarbeit über seine Erkenntnisse über Schulen sowie seine langjährigen Ansichten von Erziehung und Bildung zu leisten. Weiters erteilte er in seinen pädagogischen Beiträgen seinen Mitmenschen hilfreiche Ratschläge. Das Magazin sollte Menschen jeden Alters dazu ermutigen, sich ohne Schule den selbst ausgewählten und gewünschten Lernstoff anzueignen. Es ging vor allem darum, Eltern, die ihre Kinder nicht in die Schule einschrieben, bzw. aus

¹¹ <http://www.holtgws.com/growingwithoutsc.html> (Zugriff: 10. 08. 2012).

der Schule nehmen wollten, mit Informationen und Anregungen zu versorgen. Sie sollten wissen, welche Alternativen es gab und welche Schwierigkeiten aufkommen könnten und wie man damit umgehen könnte. Eine weitere Aufgabe dieser Zeitschrift sah Holt darin, gangbare Wege für die Bürger/innen jedes Bundesstaates, wo unterschiedliche, eigene Schulgesetze herrschten, zu finden, um ihre Kinder von der Schule fernzuhalten (vgl. Holt 2010: 211, 212).

Holt übte radikale Kritik am Bildungswesen und erachtete es als eine der gefährlichsten und autoritärsten sozialen Erfindungen der Menschheit. In seiner Sichtweise reduzierte er es auf ein System, das den jungen Menschen gesetzlich vorgeschriebenen und konkurrenzbetonten Unterricht aufzwang, der eingebettet war in Diplome und Zeugnisse (vgl. Holt 2004b: 4). Weiters äußerte er sich zum Thema Bildung folgendermaßen: „It is the deepest foundation of the modern and worldwide slave state, in which most people feel themselves to be nothing but producers, consumers, spectators, and “fans”, driven more and more, in all parts of their lives, by greed, envy, and fear. My concern is not to improve “education” but to do away with it, to end the ugly and antihuman business of people- shaping and let people shape themselves” (Holt 2004b: 4).

5.6 Die Home- based Education- Bewegung (*Homeschooling*)

Die Anzahl der privaten Alternativschulen und *Homeschooling*- Bewegungen stieg seit der Zeit von John Caldwell Holt, auf dessen radikale Ablehnung des herkömmlichen Schulsystems sie basieren. Man arbeitet dort frei von strengen Curricula, von Noten und Leistungsdruck, von all dem, was in den konventionellen Schulen weiterhin Bestandteil des Schülerdaseins ist. Heimunterricht (*Homeschooling*) wird unterschiedlich und individuell durchgeführt und offeriert Kindern und Jugendlichen eine alternative Lösung zum bisherigen Lernen, ohne dass sie irgendwelche standardisierten Formen der Massenausbildung durchschreiten müssen (vgl. Farenga 2009: 21).

Einer der Hauptgründe für die Befürwortung von *Homeschooling* ist, dass Eltern ihre Kinder vor jeglichen Verletzungen, seien diese seelischer, körperlicher oder auch geistiger Art, bewahren möchten. Weiters vertreten Eltern die Meinung, dass die Erziehung ihrer Kinder ihre Angelegenheit sei und nicht die der Regierung. Holt betont in seinen Büchern und Vorträgen, dass die Kinder, die ein Leben ohne Schule hatten, mit mehr Würde und weniger Lebensangst und Hass durchs Leben gehen würden (vgl. Meighan 2007: 142, 144).

Heimunterricht ermöglicht ein an das Kind angepasstes individuelles Lerntempo. Dem *Homeschooling* liegt sehr wohl ein vorgegebener, wenn auch sehr weitgestreckter Lehrplan zugrunde. Die Eltern erstellen die Stundenpläne nach den Bedürfnissen und dem Lerntempo ihrer Kinder und dokumentieren die Lernerfolge. In den letzten zwanzig Jahren entwickelte sich auch eine Form des Fernunterrichtes durch Internet, Videos usw. und erreichte eine immer höhere Akzeptanz in der Gesellschaft. Auch Firmen und bekannte Universitäten bieten Online- Lernprogramme an. Neben dem Lernmaterial und den verwendeten Büchern werden manchmal sogar Tutoren herangezogen. Einige *Homeschooling*- Familien rufen auch eigeninitiierte Lerngruppen und Vereine ins Leben, um regelmäßige Zusammenkünfte mit gleichgesinnten Familien zu organisieren. Es gibt auch Zentren, wo *Homeschooler* auf Lernbehelfe zugreifen können. Für diese alternative Bildungsoption können zwei Arten von Nachweisen verlangt werden. Zum einen fordern die Behörden eine Nachweispflicht. Diese kann sich je nach Land und Bundesstaat voneinander unterscheiden. Die zweite Form eines Nachweisbescheids kann gegebenenfalls auch auf freiwilliger Basis erfolgen (vgl. Farenga 2009: 39, 177, 273, 278, 280).

John Holt sah *Homeschooling* nicht nur als eine individuelle Ideologie und Lösung an, sondern auch als ein Vehikel für gesellschaftliche Veränderung. Heimunterricht sprach ihn an, weil es etwas ist, das Familien unternehmen können, ohne wie in der Politik darauf warten zu müssen, dass andere gleichgeschaltet sind. Weiters macht es sichtbar und erfahrbar, wie Menschen lernen und unterrichten und wie sie eine sinnvolle und erfüllende Arbeit finden können, ohne die unbedingte Voraussetzung einer Schulbildung. Der Heimunterricht entwickelte sich so, dass er nicht ausschließlich auf einer individuellen Familienentscheidung beruhte, sondern eine kollektive Bewegung wurde (vgl. Sheffer 1990: 8, 9).

Vor allem die stete Zunahme des Heimunterrichts beweist, wie gut Kinder und Jugendliche lernen können, auch ohne je ein Klassenzimmer betreten zu haben, bzw. konventionellen Unterrichtsmustern gefolgt zu sein. Holt weist darauf hin, dass die Technik sowie die sozialen Konditionen unseren Lebensstil und Arbeitsplatz in den letzten 160 Jahren stark verändert haben. Bildung, ihre Gesetze, Absichten, Konzepte sowie der allgemeine Arbeitsablauf in unseren Schulen haben sich hingegen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts nur im geringen Maße gewandelt. Hier steht eine Diskrepanz (vgl. Farenga 2004: XI).

„*Homeschoolers* erschaffen ein neues Ethos für Bildung: Alles zu lernen, was ich zu einem bestimmten Zeitpunkt brauche und wünsche“ (Farenga 2009: 312).

5.6.1 Unschooling

“Question (from the editors of Education News, New York City): If America’s schools were to take one giant step forward this year toward a better tomorrow, what should it be?”

Answer (John Holt): It would be to let every child be the planner, director, and assessor of his own education, to allow and encourage him, with the inspiration and guidance of more experienced and expert people, and as much help as he asked for, to decide what he is to learn, when he is to learn it, how he is to learn it, and how well he is learning it. It would be to make our schools, instead of what they are, which is jails for children, into a resource for free and independent learning, which everyone in the community, of whatever age, could use as much or as little as he wanted” (Holt 1971: 5).

John Holt kreierte aus dem Wort „School“ die Begriffsbildung *Unschooling*. *Unschooling* beschreibt einen Prozess, wie Kinder nach ihrem eigenen Maßstab lernen, anstatt den vorgeschriebenen Konzepten, Plänen und Methoden der konventionellen Schule zu folgen. Dieser Begriff wurde von Holt erfunden und sollte den Begriff *Deschooling*, den Ivan Illich ins Leben gerufen hatte, ersetzen. *Unschooling* wird gleichgesetzt mit natürlichem, informellem, lebendigem, vom Kind geleitetem, interessensgerechtem, aus unterschiedlichen Quellen schöpfendem, freiem und selbstreguliertem Lernen. Eltern sind nur dann in der Funktion des Lehrers, der Lehrerin, wenn es um die Beantwortung von Fragen geht, die das Kind ihnen stellt. Sie verfolgen und fördern die Interessen und Talente ihres Kindes und geben nur dann formelle Lektionen, wenn das Kind danach verlangt. Die Aktivitäten werden im Gegensatz zum formellen Lernen vom Lernenden frei und selbstständig gewählt. *Unschooler* können auch einem traditionell geführten Unterricht folgen, bzw. nach Lehrplan bestimmte Materialien verwenden, doch nur, wenn sie eigenständig diese Entscheidung treffen (vgl. Farenga 2009: 16, 95, 273, 274).

Holt vertritt die Ansicht, dass junge Menschen das Recht haben sollten, Kontrolle über ihre Lebensführung zu bekommen, um selbst bestimmen zu dürfen, wann, wo, wieviel, mit welcher Unterstützung und mit welchem Tempo sie lernen wollen. Ebenso sollte es in ihrer Macht stehen zu entscheiden, ob sie in eine Schule gehen wollen, und wenn dem so ist, dann in welche und für wie viele Stunden an welchen Tagen (vgl. Holt 1978: 188). Andere, bis auf das Kind selbst, können nicht erfassen, welchen Wissensinhalt das Kind zum gegebenen

Zeitpunkt am nötigsten hat sowie welches Modell seiner Wirklichkeit am stärksten in ihm gefestigt ist und Ergänzung benötigt. Je mehr Zwängen das Kind unterworfen wird, desto mehr Angst wird in ihm entstehen. Kinder lernen am besten in der Welt selbst, und zwar dort, wo sich das erwachsene Leben abspielt. Dabei sollten jedoch laut dem Pädagogen Holt die Kinder immer das letzte Wort haben dürfen (vgl. Holt 2004a: 252, 254, 255).

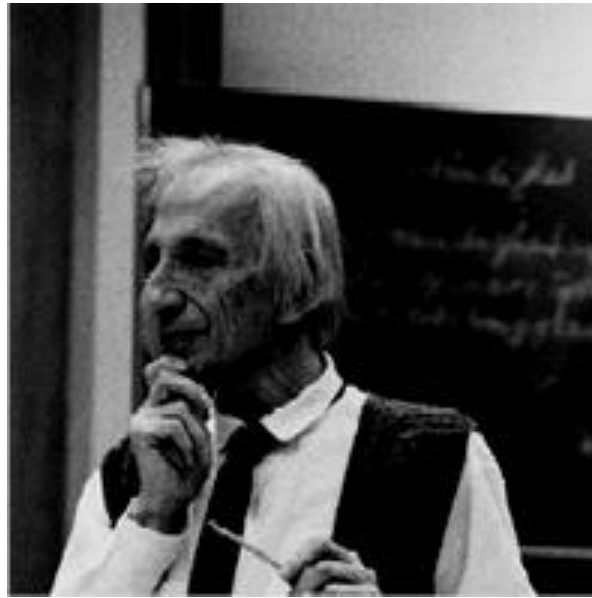
Zu Beginn der 1980er Jahre entstand die Definition *Homeschooling*, die Holt in Abwechslung mit dem Wort *Unschooling* verwendete. Seit kurzem wird unter *Unschooling* auch *Homeschooling* ohne organisieren Lehrplan verstanden; d.h. die Begriffe sind in der Praxis eng miteinander verbunden. Allerdings sieht der Pädagoge Holt das Konzept des *Unschooling* als eine hoch spezifische und politische Methode (vgl. Farenga 2009: 96, 97).

5.7 Zusammenfassung

Der Pädagoge, Autor und Laienmusiker Holt verwandelte sich im Laufe seines Lebens nicht nur in einen extremen Schulkritiker und Verfechter von Kinderrechten, sondern er versuchte mit seinen Büchern und seinem Konzept des *Unschooling* als Alternative zum gängigen Schulsystem bahnbrechende gesellschaftliche Veränderungen zu erzielen und in Folge dessen eine Befreiung der Kinder. Er strebte voller Tatkraft danach, seine Ansichten in der Öffentlichkeit durchzusetzen, wenngleich er irgendwann einsehen musste, dass er zwar einiges in den Köpfen der Menschen und zum Teil auch in der Praxis erreichen konnte, doch eben nur in einem beschränkten Rahmen. In seiner Vorstellung hätte er sich gewünscht, alle Kinder dieser Welt von autoritärer Bevormundung, Lernzwängen, Leistungs- und Notendruck, manipulativer Vermittlung von zum Teil ideologischen Lerninhalten, Zwangsbeglückung, Verunsicherung, Ängsten, Widerständen, Unfreiheit, Verlust an Glauben in die eigenen Fähigkeiten, Verlust an Interesse, an Lernfreude, Motivation und natürlicher Neugierde, und von Anpassungsdruck an autoritär auftretende Personen zu befreien. Er widmete sein ganzes Streben dem Wunsch, Kinder vor allem zu bewahren, was sie unfrei und infolgedessen unglücklich, unsicher und fremdgesteuert machen würde. Er war ein großer Idealist, der alles tat, um einen Beitrag zu einer besseren Welt zu leisten. Die Umsetzung seiner Ideale war bisher freilich nur bescheiden. Kritiker/innen mögen in ihm einen Utopisten sehen. Dennoch ist erwiesen, dass die Bewegung des *Homeschooling* und *Unschooling* stetig an Mitgliederzahlen wächst. Es gibt auch immer mehr Literatur, Internetseiten, Foren und Blogs über *Unschooling*- Familien, die ihre Erfahrungen austauschen. Auch wenn John C.

Holt natürlich nicht als Politiker angesehen werden kann, ist sein Thema politisch. Ein Mensch, der eine so weitreichende Gesellschaftsveränderung anstrebt wie sie eine umfassende Schulreform und später sogar eine andere Schulform darstellen, ist ein politisch engagierter Mensch. Es geht dem Pädagogen darum, gestalterisch und voll Verantwortung auf die Gesellschaft einzuwirken, indem er Kindern und Jugendlichen- die ja das Fundament der Gesellschaft von morgen darstellen- zu einem neuen, freien, und von positiven Erfahrungen geprägten Zugang zu Bildung und Wissen verhelfen will. Er fordert, dass jedes Mitglied der Gesellschaft einen Sinn in seiner Tätigkeit erkennen können soll, sei es im Lernen, sei es im Berufsleben. Holt zeigt Wege auf, wie dieses Ziel aus seiner Sicht verwirklichbar wäre. Er ist ein Ideengeber, er bietet eine neue Ideologie an. Holt ist ein politischer Aktivist und Visionär, der in seinem Idealismus so radikal ist, dass er weitgehend an der Realität der Gesellschaft scheitern musste.

6. Ivan Illich (1926- 2002)



12

In diesem Kapitel der Diplomarbeit erfolgt zuerst eine biographische Darstellung des Gesellschaftskritikers Ivan Illich, und es wird der entwicklungspolitische Kontext bearbeitet. Anschließend werden seine Ansichten dargestellt, vor allem seine Kritik an Institutionen, und es wird sein extremer reformpädagogischer Ansatz der „Entschulung der Gesellschaft“ ausgearbeitet. Im letzten Teil wird auf sein interkulturelles Dokumentationszentrum CIDOC (Centro Intercultural de Documentación) in Cuernavaca, Mexiko, eingegangen, das als Modell einer alternativen Bildungslösung fungierte. Dort wurden globale Themen mit Fokus auf das Bildungssystem kritisch behandelt. Zielsetzung war die Befreiung des Individuums. Illichs Leben lässt Fragen aufwerfen wie: Konnte seine Auffassung über die Gesellschaft und die Welt Früchte tragen? Und trug Illichs tragische, vom faschistischen Regime geprägte Kindheit entscheidend zu seiner späteren radikalen Weltsicht bei?

¹² <http://www.quodlibet.it/catalogo.php?A=Illich%20Ivan> (Zugriff am 10. 09. 2012).

6.1 Biographischer Überblick

Ivan Illich gehört zu den bedeutendsten Zivilisations- und Kulturkritikern unserer Zeit. Er war ein intellektueller Grenzgänger, ein Eigenbrödler sowie ein kritischer Erneuerer. In der modernen Pädagogik gehört er zu den radikalsten Reformern. Der ehemalige katholische Priester unterrichtete an unterschiedlichen Universitäten. In seinen Büchern nahm er Bezug auf die modernen Informationstechnologien und die Gesundheitsversorgung, die durch gemeindeähnliche Versorgung ersetzt werden sollte, und über das Bildungssystem, wobei er kritisch nahe legte, Schulen als Institutionen aufzugeben. In Cuernavaca/ Mexiko gründete er ein Begegnungs- und Lernzentrum (CIDOC), wo unterrichtet wurde und Seminare stattfanden. Berühmtheiten der amerikanischen Intellektuellenszene pilgerten extra dorthin, um im gemeinschaftlichen Austausch nach institutionellen Lösungsvorschlägen einer technologischen Gesellschaft mit Fokus auf Lateinamerika zu suchen (vgl. Beck 1998: 2).

Illich blieb bis ans Ende seines Lebens ein Suchender. Als Suchender und Denker, der er war, war er immer in Bewegung und änderte viele Male seinen Wohnort und Freundeskreis. Er fand nie einen Platz, der Dalmatien, (heutige Kroatien und Südwesten Montenegros), seine frühe Heimat väterlicherseits, noch seine Heimatstadt Wien mütterlicherseits, die er beide verloren hatte, ersetzen hätte können.

Das Leitthema seiner Werke bis in die 1990er- Jahre ist das „Regime der Knappheit“ (der Kampf um Rohstoffe, der sich mit fortschreitender Industrialisierung entwickelt). Weiters konzentriert er sich in seinen Texten auf die Enteignung des Menschen in all seinen Lebensausführungen durch die Technik. Als Beispiele führt er an: die Transportmittel anstelle zu gehen, der Wohnkonsum anstelle zu hausen, und der Medizinkonsum anstelle zu sterben. Seiner Meinung nach scheiterte das Projekt der globalen Modernisierung daran, dass die Entwicklungsfortschritte der letzten Jahrzehnte die vielen armen Menschen noch ärmer machten, während die ohnehin schon im Wohlstand Lebenden ihren Reichtum mehren konnten. In dieser Asymmetrie sah Illich das Geschäft des 20. Jh. Der Bereich des Konsumismus war Illichs größte kritische Stoßrichtung (vgl. Kaller- Dietrich 2007: 24, 25, 26, 27). „Die Schule als das Reproduktionsorgan der modernen Gesellschaften ist für Illich das wirksamste Instrument zur Vorbereitung der Kinder auf ein entfremdetes Leben unter Leistungs- und Konsumdruck und zugleich die primäre Ursache für die Ausbreitung der sozialen Ungleichheit“ (Anshen 1972: 162). Als Alternativkonzept kreierte der Kritiker die Idee der „Entschulung der Gesellschaft“. Ein manipulativer Trichter,- damit meinte er das

gängige Schulsystem mit seinem strukturierten Lehrplan,- sollte durch ein Netz von freien, kommunikativen und sozialen Institutionen ersetzt werden. Illich wollte eine institutionelle Revolution in Gang bringen, um endlich Humanität als oberste Priorität zu verwirklichen (vgl. Anshen 1972: 162).

Ivan Illich erblickte als erstgeborener Sohn von Ellen Rose und Piero Ilić am 4. September 1926 in Wien das Licht der Welt. Sein Vater war ein aus Dalmatien stammender katholischer Zivilingenieur, der sein Diplom an der Technischen Hochschule in Zürich, Schweiz, gemacht hatte. Die Großfamilie Ilić wohnte in Split auf einem großen Anwesen. Viele Generationen lang pflegten die Ilićs bewährte Kontakte zum Vatikan sowie zum italienischen Großadel. Die Sprachen Kroatisch und Italienisch wurden gleich viel gesprochen.

Ivans Mutter Ellen Rose, geborene Regenstreif entstammte einer aristokratischen, jüdischen Familie. Im Alter von vier Jahren wurde sie protestantisch getauft. Im Zuge ihrer Eheschließung im Jahr 1925 konvertierte sie zum Katholizismus. Ivans erste prägende Kindheitsjahre verbrachte er in Split, heute Kroatien. Später betonte er immer wieder, welchen starken Einfluss diese mediterrane Welt auf ihn hatte (vgl. Kaller- Dietrich 2007: 38). Es wurden zwei weitere Söhne, die Zwillinge Micha und Sascha, geboren. Nach nur sechs Jahren Ehe trennen sich Ivans Eltern. Im Jahre 1932 kehrte die Mutter Ellen Rose mit Ivan und seinen Zwillingenbrüdern in ihre Heimatstadt Wien, ins Haus ihrer Eltern, zurück und blieb dort bis 1941. In den 1930er- Jahren waren Kinder aus getrennten Ehen, wie Ivan und seine Brüder, eine Seltenheit. Mit dem Umzug aus dem großen Anwesen in Split fing Ivans fortdauernder Wohnwechsel an (vgl. Kohn 2012: 16, 17). Später sagte Ivan Illich einmal: "Since I left the old house on the island in Dalmatia, I have never had a place which I called my home. I have always lived in a tent" (Illich zit. nach Farias 2002: 59).

Österreich befand sich damals bereits in einem Aufruhr hereinbrechender politischer Veränderungen, und das bekam auch der junge Illich zu spüren. Es war ein tiefer Einschnitt für ihn, als es am 12. März 1938 zum Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich kam. Später erzählte er über diesen Tag folgendes: „Ich erinnere mich an den Tag, an dem ich für immer vergreist bin. Ich kann die schwarzen Märzwolken in der Abendsonne nicht vergessen, und den Weinberg auf der Sommerheide zwischen Pötzleinsdorf und Salmansdorf bei Wien, zwei Tage vor dem Anschluss. Bis zu jener Stunde war es mir eine Selbstverständlichkeit gewesen, einmal auf dem alten Turm auf der dalmatinischen Insel Kinder zu zeugen. Seit jenem einsamen Spaziergang schien es mir unmöglich. Die

Ausbettung des Körpers aus dem Gewebe der Geschichte habe ich damals als Zwölfjähriger erlebt, noch bevor von Berlin der Befehl ausging, im ganzen Reich die Narren zu vergasen“ (Illich zit. nach Kaller- Dietrich 2007: 40, 41). Ivan Illichs Akzent war ein altertümliches „kakanisches Österreichisch“, das auch noch in seinem perfekten Englisch zu hören war. Er beherrschte vier tote und neun lebende Sprachen. Das musste wohl auch der Grund für seine Aussage gewesen sein, dass er keine Sprache hatte. Einen ähnlichen Bezug stelle er zu den zahlreichen Wohnorten her, wo er gelebt hatte. Diese große Vielfalt hinterließ bei Illich das Gefühl, nirgendwo sprachlich und örtlich zuhause zu sein. Bei seinen Großeltern Regenstreif in Pötzleinsdorf waren unterschiedliche Intellektuelle zu Besuch. Die Familie kannte u. a. den Dichter Rainer Maria Rilke und den Reformler Rudolf Steiner. Ivans Großvater mütterlicherseits, ein vermöglicher und erfolgreicher Geschäftsmann, Inhaber eines Holzunternehmens, nahm die Stellung des Vaters für die Illich Kinder ein, bis er 1941 eines natürlichen Todes starb. Sein gesamtes Vermögen sowie die Villa im 18. Wiener Bezirk wurde bereits ein Monat später vom Naziregime „rechtsgültig“ vereinnahmt. Die Mutter musste mit ihren Kindern vorübergehend in eine Pension flüchten. Durch ihre Ehe war sie italienische Staatsbürgerin geworden (Split gehörte von 1941- 1943 zum italienischen Staatsgebiet). Sie zählte zur „nicht- arischen“ Katholikengruppe in Wien. Weiters galt sie gemäß der Nürnberger Rassegesetze als „rassische Jüdin“ und war somit in Lebensgefahr, genauso wie ihre Söhne, die laut Gesetz „Mischlinge ersten Grades“ waren. (vgl. Kaller- Dietrich 2007: 41, 42, 43, 44, 45). Gerade noch rechtzeitig gelang es Ellen Rose, noch bevor die Deportationen ihren Lauf nahmen, mit ihren Kindern auszureisen. 1942 starb Piero Ilić an einem Herzinfarkt. Der Vater vermachte sein ganzes Erbe seinem Bruder Gaston, bis auf den Pflichtteil, der dem Gesetz entsprechend, seiner Ehefrau und seinen Kinder zukam. Die neue Wohnwahl von Ellen Rose und ihren Söhnen fiel auf Florenz. In Florenz besuchten die Zwillinge gemeinsam mit Ivan, der externer Schüler war, dasselbe staatliche Gymnasium. 1943/ 44 maturierte Ivan. Die ökonomisch- politische Situation in Italien wurde zunehmend schlechter. Ab 1943 regierte Mussolini das Land. Die deutsche SS arbeitete gemeinsam mit dem italienischen Diktator an der systematischen Verfolgungsjagd der Juden und Jüdinnen. Ab Oktober 1943 kam es auch in Italien zu Deportationen. Ivan ließ sich trotz der gefährlichen Lebenssituation nicht von seinen Plänen abbringen und inskribierte an der Gregorianischen Universität in Rom Philosophie und Theologie, um Priester zu werden. Als 1945 Deutschland den Krieg verlor, war Ivan einer von wenigen Elitestudenten. Damals

konzentrierte er sich auf ein Leben im Klerus. Erst später sollte er den institutionellen Einrichtungen den Rücken kehren (vgl. Kohn 2012: 19, 20, 28, 29).

Nach seinem Universitätsabschluss in Rom inskribierte er für das Doktoratstudium in Salzburg. Dort machte er mit zwei wichtigen Professoren, Michel Muechlin und Albert Auer, Bekanntschaft. Sie wurden seine Lehrer in der Interpretation alter Texte sowie in geschichtswissenschaftlicher Methodik. Professor Muchelins Seminare bezeichnete der Denker Illich später als die einzigen Bildungskurse, die wirklich effizient für ihn waren (vgl. Cayley 2007: 81).

Der Titel seiner Dissertation war: *Die philosophischen Grundlagen der Geschichtsschreibung bei Arnold Joseph Toynbee*. Illich bekam für seine Arbeit die Auszeichnung „summa cum laude“, was ein Detail seiner eigenen institutionellen Bildung ist, die er später so verpönte. 1951 wurde er in Rom zum Priester geweiht. Bei der Priesterweihe musste Illich einen heiligen Schwur ablegen, in dem er absoluten Gehorsam gegenüber der katholischen Kirche gelobte (vgl. Kohn 2012: 31, 32, 35). Bei einem Interview antwortete Illich später auf die Frage, weshalb er damals den Entschluss fasste, Priester zu werden: “I don’t know. I don’t know about most of the important decisions in my life” (Illich zit. n. Cayley 2007: 85).

Der frisch geweihte Priester begann seine Karriere als junger Seelsorger in der New Yorker Kirchengemeinde *Incarnation* im nördlichen Teil von Manhattan. In dieser Funktion übte er einen außergewöhnlichen Einfluss auf die Administration sowie auf die jungen Priester der New Yorker Erzdiözese aus. Die Erzdiözese ihrerseits erfuhr einen rasanten Zulauf vor allem von Puerto Ricanern, die Neuankömmlinge in der Stadt waren. Diese Immigranten und Immigrantinnen stellten sowohl für die Erzdiözese als auch für die Stadt eine Herausforderung dar. Ivan Illich nahm seine Arbeit sehr ernst. Er hatte die Vision, dass die Puertoricaner ihre Kultur und Sprache auch in der Fremde aufrechterhalten sollten. Diese gab er an die anderen Priester und die Beamten und Beamtinnen weiter. Er lernte in kürzester Zeit die spanische Sprache und ging für einen Monat nach Puerto Rico, um auch die Mentalität, Lebensweise und Kultur seiner Pfarrmitglieder kennen- und besser verstehen zu lernen (vgl. Fitzpatrick 2002: 35). Die Immigranten und Immigrantinnen aus Puerto Rico waren die erste katholische Volksgruppe an der Ostküste der Vereinigten Staaten, die einen eigenen, wenig europäisch beeinflussten Katholizismus lebte, der fremdartig auf die New Yorker wirkte. Es entstanden Spannungen in den Slums in New York City auf Grund der Saisonarbeiter, die zwischen dem neuen Zuhause Manhattan und der karibischen Heimat pendelten. Illich

betrachtete die Welt nicht als in Länder aufgeteilte, politische Blöcke. Er beobachtete zunehmend, wie sich der Traum so vieler Menschen vom „American Way of Life“ nicht erfüllte, und er entwickelte die Ansicht, dass Monetarisierung, Industrialisierung und Modernisierung, all jene Entwicklungen, die als wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Fortschritt bezeichnet wurden, die Ärmeren noch ärmer machten und eine Spaltung zwischen Arm und Reich entstehen ließen (vgl. Kaller- Dietrich 2007: 53, 55). Illich sah sich selbst als Pionier zwischen den Fronten der bereits ansässigen New Yorker und der Neuankömmlinge aus Puerto Rico. Eines seiner Hauptanliegen bestand darin, den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Kirche genug Spanisch beizubringen, damit sie durch eine gemeinsame Sprache dazu beitragen konnten, kulturelle Missverständnisse aufzulösen. Es war nicht die Landessprache Englisch, die er dafür für geeignet hielt, sondern die Sprache der Migranten und Migrantinnen, mit deren Hilfe man Zugang zu ihnen finden konnte. Illichs Konzept war eine Fortsetzung ihrer puertoricanischen Kultur, und es war somit anti- amerikanisch, gegen jegliche kulturelle US- amerikanische Einflussnahme, die vor allem durch ihre weltlichen, modernen Reize ein Risiko für den katholischen Glauben darstellen könnte. Je mehr die Kultur der puertoricanischen Einwanderer und Einwanderinnen aufrechterhalten werden konnte, desto mehr blieben sie in ihrem eigenen Katholizismus verwurzelt (vgl. Kohn 2012: 74).

Auf Grund eines Antrags des puertoricanischen Bischofs schickte Kardinal Spellman 1956 Ivan Illich als Vizerektor der katholischen Universität nach Puerto Rico. Im darauf folgenden Jahr errichtete der enthusiastische Priester an der Universität ein Institut für Interkulturelle Kommunikation. In diesem Zentrum wurden in den folgenden fünfzehn Jahren Tausende von Priestern, Mönchen, Nonnen und Laien in der spanischen Sprache sowie einem interkulturellen Verständnis unterrichtet, um harmonisch mit dem puertoricanischen Einwanderervolk in New York arbeiten zu können. Ivan Illichs Engagement wandelte sich zunehmend in eine skeptische Haltung gegenüber menschlichen Institutionen. Bevor er sich jedoch kritisch mit dem Gesundheitssystem, der Verschulung und der gesellschaftlichen Verplanung auseinandersetzte, lag sein Hauptfokus auf der katholischen Kirche und darin, wie sie bereits Jahrhunderte davor begonnen hatte, das Priestertum zu institutionalisieren (vgl. Fitzpatrick 2002: 38, 40).

Illichs Aversion gegen die Expertenzunft fußte auch auf eigene Erfahrung. Trotz seiner kritischen Haltung gegenüber jeglicher Institutionalisierung, war Illich ja selbst ein Bildungsexperte, der institutionell durch Universität und Kirche eine abgesicherte, hohe

Position einnahm. Seinen Appell nach radikalen Reformen richtete er an sich selbst und andere. Seine kritische Reflektion begann erstmals, als sich ein kirchlicher Würdeträger in Regierungsgeschäfte verwickelte. Illich befürwortete es keineswegs, dass sich der Vatikan in Themen wie Bevölkerungsplanung und Geburtenkontrolle einmischte und paradoxerweise nichts gegen den Bau von Atombomben unternahm. Derlei führte zu einem ernsthaften Konflikt zwischen dem Priester Illich und seiner Institution, der katholischen Kirche (vgl. Kaller- Dietrich 2007: 62, 63).

In einem Interview äußerte sich Illich darüber, was die Kirche in der Gesellschaft war, rückblickend: “When I left New York and went to Puerto Rico, I went there, first, as vice-rector of a Catholic university. But I knew that I couldn’t possibly engage in an educational, administrative job there without considering it primarily as a political activity. So I refused to preside over a Christian community as a priest. For my own purposes, and because I liked to do it, I bought a little hut for twenty dollars in a fishing village, Playa Cortada, and I said Sunday mass for them. [...] the moment I went to Puerto Rico I got out of any kind of official relationship to a bishop for whom I would work in the pastoral care of his people. I didn’t want to get mixed up in a conflict between the priestly office of making the other- worldly unity and brotherhood of the liturgy real and my personal stance as a politician” (Illich zit. n. Cayley 1992: 98, 99).

Offensichtlich sah Illich rückblickend seine Tätigkeit auf der karibischen Insel als eine politische Aktivität. Mit beeinflusst könnte ihn auch der politisierende Zeitgeist der Sechziger- und Siebzigerjahre haben. Ivan Illich wurde widersprüchlich wahrgenommen, zum einen als akribisches und tatkräftiges Idol, der Missionaren die native Kultur und die spanische Sprache näherbrachte, und zum anderen wurde er geächtet, vor allem weil er den liberal- demokratischen Politiker und Gouverneur Luis Muñoz Marín beriet. Dessen Partei setzte sich für Verhütungsmittel und Familienplanung ein, während die katholischen Bischöfe des Landes streng dagegen waren. Illich bemühte sich um eine Versöhnung zwischen Kirche und Regierung, warb aber dennoch auf der Seite der liberalen Partei gegen die katholischen Interessen. Zwei Bischöfe appellierten an alle Kirchengläubigen, diese Partei nicht zu wählen. Dieses Wahlgebot wurde ein Skandal, der bis in die Vereinigten Staaten für Aufruhr sorgte. Illichs Intervention hatte seine Abberufung zur Folge. Er musste die Insel verlassen. Zu diesem Zeitpunkt befand er sich an einem Wendepunkt seines Lebens. Er kehrte zurück nach New York und reiste anschließend für einige Monate durch Südamerika (vgl. Kohn 2012: 82, 84, 87, 95, 97, 102). Nach seiner Reise arrangierte er mit

der Fordham Universität als Sponsor ein neues Trainingsprojekt in Cuernavaca, Mexiko. Kardinal Spellman vermittelte ihm ein Projekt, in dem er ein Zentrum leiten sollte, das potentielle Missionare aus den USA in der Sprache- durch einen intensiven Sprachkurs, in dem die Studierenden in nur sechs Wochen der spanischen Sprache mächtig wurden- sowie in der Kultur des Landes ausbilden sollte, damit sie danach in Lateinamerika tätig sein würden. 1960 wurde das *Center for Intercultural Formation* (CIF) gegründet (vgl. Fitzpatrick 2002: 41). Im Jahre 1966 wurde es dann in das *Centro Intercultural de Documentación* (CIDOC) umbenannt und weiter ausgebaut. Das Zentrum war eine Art etabliertes permanentes, fließendes Seminar und Lebenswerk des Kritikers Illich, als Ergebnis seiner Arbeit in Puerto Rico. Da wurde nicht nur Sprachunterricht angeboten sondern auch Vorlesungen über politische und gesellschaftliche Themen. Von Anfang an galt Illichs Interesse der Frage einer Bildungsreform in den Industrieländern. Er lud viele bekannte und tätige Intellektuelle aus der Szene ein, um im gemeinsamen Austausch diese Themen zu behandeln. Illichs Auffassung nach sind Schulen und Schulung (schooling) eine Misere für Länder der Peripherie, da sie zu zunehmender Abhängigkeit und steigender Armut führen würden. Er sah das Problem in der Institutionalisierung der Menschheit, die dazu führte, dass sich menschliche Aktivitäten und Bedürfnisse in Güterketten verwandeln würden. Jedes vom Menschen nur vorstellbare Bedürfnis würde in Form von Ware zum Resultat eines erwünschten industriellen Prozesses, wodurch die Konsumorientierung der Menschen massiv gesteigert würde (vgl. Holt 1991: 183, 184). Nachdem Illich im Jahre 1970 den Bestseller *Deschooling Society* veröffentlicht hatte, bereute er im Nachhinein den Titel, da dieser implizieren könnte, dass die Entfernung von Schulen für die Gesellschaft ausreichen würde, was er in der Form nicht aussagen wollte. Er sah in der Institution Schule eine gesellschaftliche Einteilung in Klassen. Seiner Meinung nach würde in Schulen ein Misstrauen in die eigene Fähigkeit, Dinge umzusetzen, geschürt. Sein Vorsatz war, die Schulen abzuschaffen, also unsere Kulturen zu entschulen und die Gesellschaft zu reformieren. Er argumentierte, dass dies notwendig wäre, denn wenn wir nur Schulen aufgeben würden, ohne die Gesellschaft zu reformieren, wäre dies zwecklos. Fortwährend beschäftigte ihn die Frage, welche Art von Gesellschaft man sich vorstellen sollte, bzw. wie man das Ziel einer gerechten, demokratischen Gesellschaft erreichen könnte (vgl. Sheffer 1990: 7). In Lateinamerika entstand der Trend der ehemaligen Kolonisatoren, zunehmend neue Ausdrücke für die „nicht dem europäischen Maßstab“ gerechten Menschen zu finden. Bezeichnungen wie „Eingeborene“, „Urvolk“ und „Unterentwickelte“ fand Illich

herabwürdigend und war daher ein Gegner solcher Bezeichnungen. In seinen CIDOC-Seminaren befasste er sich mit der Notwendigkeit, sie im Sprachgebrauch gegen neutrale Begriffe auszutauschen.

Am 17. Juni 1968 wurde Ivan Illich in seiner Funktion als katholischer Kirchenwürdenträger nach Rom berufen. Dort wurde ihm vom Heiligen Offizium ein aus Fragen bestehendes Schrifstück vorgelegt. Aus dem Inhalt entnahm Illich eine paranoide Unwissenheit über die im Aufbruch stehende Kirche Lateinamerikas. Es waren auch einige Anklagepunkte gegen Illich enthalten. Er ging bewusst nicht auf die Fragen ein, sondern gab nur knappe Erklärungen ab, die im Einklang mit dem kanonischen Recht standen. Weiters verweigerte er ein Verhör, denn der Fragenkatalog beinhaltete unmögliche Verleumdungen und Fangfragen. Illich entschied sich auf Grund dieser Fehleinschätzung seiner Person und Tätigkeit sowie der Kirche Lateinamerikas, der katholischen Kirche den Rücken zu kehren. Dabei hegte er keinerlei Groll gegen individuelle Amtsträger, sondern ausschließlich gegen die Institution selbst (vgl. Kaller- Dietrich 2007: 90, 92, 93,94). 1992 gab er in einem Interview folgendes Statement: “[...] some silly Roman business, but that is all past. My position, of course, couldn't be understood because people always thought that I was speaking as a churchman. [...] If trappings of importance were heaped on me, I said, that's none of my business. [...] I said, you have made a scandal out of me. I will never again, in any way, engage in any action which the Roman Catholic Church considers that of a priest. I refuse any privilege and any duty within the liturgical system of the Roman Church and, much more, within the administrative, clerical system of that Church. I will just keep my distance. Destiny has brought me into the situation where I cannot do otherwise” (Cayley 1992: 99, 100).

Illich zog sich von nun an aus dem aktiven Kirchenleben zurück. Er behielt jedoch sein Zentrum in Cuernavaca. Im Laufe der Jahre beschäftigte er sich zunehmend mit Erziehungs- und Bildungsthemen. Einige seiner Seminare bildeten bereits den Grundstein für seinen späteren Bestseller *Deschooling Society (Entschulung der Gesellschaft)*. Mit diesem Werk fing seine Publikationskarriere an. Die meisten seiner Schriften entstanden allerdings erst viel später, teilweise auch noch in den 1990er Jahren. Seine selbstbewusste und weltgewandte Ausstrahlung sowie der bekannt gewordene Konflikt mit dem Vatikan, über den niemand genauere Details wusste, ließen seine Person noch interessanter erscheinen, vor allem für die amerikanischen Schulkritiker/innen, die eher linksorientiert waren. Für den Kritiker und Autor Illich waren die 1970er- Jahre ein Zeitraum, in dem er sich in die Reflexion über die Thematik der globalen Verknappung vertiefte. Im Jahre 1976 erfolgte die Schließung des

CIDOC. Eine bevorstehende Institutionalisierung sowie Sicherheitsaspekte waren die Gründe, die Illich zu der Einstellung des Zentrums bewogen. Illich zog eine positive Bilanz: Alles was er erreichen hatte wollen, war im CIDOC verwirklicht worden (vgl. Kohn 2012: 141, 142, 143, 246, 249, 150).

Die aufgewühlten 1960er- Jahre hatten Illich den geeigneten Nährboden für seine revolutionären Thesen geboten. Das Thema Bildung und Schule wurde auf globaler Ebene politisch bearbeitet. Illich hatte als Katalysator vieler Gleichgesinnter fungiert und die Vielzahl an Fehlentwicklungen des modernen Lebens angeprangert.

1979 kehrte Illich nach Europa zurück. Allerdings behielt er seinen zweiten Wohnsitz in Mexiko. Er arbeitete einige Monate des Jahres mit unterschiedlichen Lehrbeauftragten an Universitäten weltweit, und die restliche Zeit lebte er in Deutschland. Anfang der 1990er Jahre ließ er sich im fortgeschrittenen Alter mit seiner Lebensgefährtin Barbara Duden in Bremen nieder. Er zog sich zunehmend von der medialen Präsenz zurück und studierte die Geschichte des Frühmittelalters, wobei er die ersten Anzeichen des Übergangs zur Moderne erforschte (vgl. Kaller- Dietrich 2007: 144, 185).

Universitäten begleiteten sein Leben. Schon in den letzten Jahren der 1950er, nachdem er als Priester aus Puerto Rico abberufen worden war, war er sporadisch als Lehrkraft an der Fordham Universität tätig und danach an der Penn State Universität, in Pennsylvania. Im Alter von 53 Jahren und bis an sein Lebensende lehrte er als Gastprofessor mit Unterbrechungen an deutschen Universitäten. Paradox ist nur, dass der einstige Reformpädagoge in seinem Ansatz der „Entschulung“ die Abschaffung von Institutionen im Bildungswesen forderte, und dann besonders im fortgeschrittenen Alter unter dem Schutz der Erziehungsinstitutionen stand und durch sie seinen Lebensunterhalt verdiente. Er selbst sah sich zwar nie als Pädagoge, bzw. wollte er keiner sein, wurde in Wahrheit allerdings durch seine universitäre Tätigkeit zu einem staatlich finanzierten Lehrbeauftragten. Er tat genau das, was er selbst als Verfechter des „Deschooling“ kategorisch ablehnte (vgl. Kohn 2012: 255, 261).

“The highlight of the course for the students, however, was when Illich came as a „guest“ to the seminar. Generous as always with his time and knowledge, he led the group of students for two hours along the shelves of the reference section, [...] He left us breathless, pleased, and with the firm conviction that we would spend all our spare time in libraries from now on” (Bottomley 2002: 56).

Es ist unmöglich, den Denker Illich in konventionellen Kategorien zu klassifizieren, da er voller Widersprüche zu sein scheint. Er ließ sich weder den politisch Linken noch den Rechten zuordnen, noch war er als romantisch oder konservativ einzuschätzen. Ebenso wenig konnte man ihn als anti- modern oder post- modern bezeichnen. Durch seine Karriere mit ihren plötzlichen Revisionen bewies er, wie revolutionär der christliche Glaube sein kann. Er war ein gefeierter Intellektueller, ein anonymer Pilger, war gegen Bildungsinstitutionen, akzeptierte jedoch akademische Ehrungen, mochte christliche Traditionen, wandte sich jedoch von der Weltlichkeit der katholischen Kirche ab (vgl. Cayley 1992: 54, 55). „As Ivan Illich says, there is no knowledge in the world; the world is as it is. Knowledge is a process in the minds of living people. It is what we do as we try to find out who and where we are, and what is going on about us.” (Holt 2004b: 17)

Anfang der 1990er- Jahre wurde bekannt, dass Ivan Illich bereits seit mehreren Jahren an Krebs litt. Eine Geschwulst wucherte im Gesichts- und Halsbereich. Illich traf keine schulmedizinischen Maßnahmen, da er die klinische Krebstherapie kategorisch ablehnte. Er ahnte, dass er seiner schweren Krankheit erliegen würde und verstarb am 2. Dezember 2002 in Bremen (vgl. Kohn 2012: 255).

In einem Interview tätigte er folgende Aussage: “Yes, my work is an attempt to accept with great sadness the fact of Western culture. [...] I live also with a sense of profound ambiguity. I can't do without tradition, but I have to recognize that its institutionalization is the root of an evil deeper than any evil I could have known with my unaided eyes and mind. This is what I would call the West. By studying and accepting the West as the perversion of Revelation, I become increasingly engaged in searching for his origin, which is the voice of him who speaks” (Illich zit. n. Cayley 1992: 242).

6.2 Ivan Illichs vom Faschismus geprägte Jugend

Ivan Illich durchlebte als Kind und Jugendlicher Entwurzelung und Flucht. Bereits in frühen Jahren hatte er ein großes Verantwortungsgefühl für seine alleinerziehende Mutter, die jüngeren Zwillingenbrüder und seinen Großvater.

Als er sechs Jahre alt war, fanden bereits die ersten Judenvertreibungen statt. Ab dem Jahr 1929 unterstützte Mussolini die faschistische Ustascha. Das Ehepaar Ilić musste antijüdische und ausländerfeindliche Aversionen in der damaligen Königsdiktatur Jugoslawien miterleben. Dies war sicherlich für Illichs Mutter Ellen Rose, neben ihren Eheproblemen, ein

weiterer Grund, im Jahr 1932 mit ihren drei Söhnen in ihre Heimatstadt Wien zurückzukehren. Dadurch verloren Ivan und seine Brüder ihr Zuhause in Dalmatien. Niemand hätte damals geahnt, dass dieser Umzug zugleich die endgültige Trennung von ihrem Vater bedeutet würde. Es war das letzte Mal, dass sie ihn sahen. 1941 wurden das einstige Königreich Kroatien, Bosnien und Serbien ausgelöscht. Split wurde vom faschistischen Italien eingenommen (vgl. Kaller- Dietrich 2007: 37, 40).

Ivan Illich wurde stark von dem Untergang des aristokratischen Glanzes der mütterlichen Familie Regenstreif sowie von der drängenden Angst vor dem heftigen Antisemitismus in Wien geprägt. Nach dem Anschluss Österreichs an Nazideutschland im Jahr 1938 wurde Illich bereits in jungen Jahren mit erschütternden Begebenheiten in den Straßen Wiens konfrontiert. Wiener Juden und Jüdinnen wurden sogenannte „Reibpartien“ aufgezwungen, das heißt sie mussten mit scharfen Reinigungsmitteln und Zahnbürsten „Kruckenkreuze“ oder Schuschnigg- Parolen von den Straßen waschen. SA- Männer hatten diese „Kruckenkreuze“ und anderes eigens als Symbole des Spottes auf die Straßen gemalt, um der jüdischen Bevölkerung das Leben schwer zu machen. Täglich wurden neue Bestimmungen gegen die Juden und Jüdinnen erlassen. Immer mehr Synagogen, die jüdischen Gebetshäuser, fielen dem Rassenhass zum Opfer. Es fanden Massenverhaftungen, teils in den Straßen, in Zügen oder in den Wohnungen der Opfer statt. Obwohl die Mitglieder der Regenstreif- und Illich- Familie die Möglichkeit gehabt hätten, das Land zu verlassen, warteten sie vorerst noch ab (vgl. Kohn 2012: 22).

„April 1938. Ivan Illich ist elf Jahre alt und sitzt unter seinen Mitschülern in einer Bank der ersten Klasse des Wiener Piaristen- Gymnasiums. Der Deutschprofessor betritt das Klassenzimmer und mustert den Buben. Er fordert ihn auf, vor die Klasse zu gehen und seine Nase im Profil zu zeigen. Es handle sich bei dieser Nase, wendet sich der Lehrer sachkundig an die Mitschüler, um ein „Rassenmerkmal“, das Illichs „dynamisch jüdische Belastung“ verrate. Am Profil ließe sich die „halbarische Abstammung“ feststellen, behauptet der selbst ernannte Diagnostiker mit der Autorität des Lehrers. Die Nürnberger Gesetze, die ab März 1938 auch im ehemaligen Österreich galten, erklärten den Wiener Buben zum „Halbjuden“. Noch im hohen Alter war Illich verblüfft, „dass die Österreicher auf so einen Quatsch reinfallen“ konnten“ (Kaller- Dietrich 2007: 23).

Im Jahre 1938 spürte er bereits tief im Inneren, dass die Welt, in die er geboren worden war, dabei war zu verschwinden. Bald würde er selbst ein Wanderer durch die immer unheimlicher werdende Landschaft werden, die sich von ihrer Ursprünglichkeit zunehmend

entfernte. Aber er verlor die Wurzeln des alten Europas, bzw. die familiäre Zugehörigkeit zu der römischen Kirche nicht (vgl. Calyley 2007: 2). Der Rassenwahn lebte- dessen ungeachtet, ob man das Judentum praktizierte oder nicht. Ivans Familie mütterlicherseits sah sich nicht als Juden sondern als Christen, da sie bereits Jahrzehnte davor konvertiert waren. Aber bei dem Rassenwahn ging es, entgegen der Auffassung der Juden und Jüdinnen vom Judentum, um die Gene und nicht um die Religion. Da Ivans Vater „Arier“ war, waren die Illich- Kinder nur Halbjuden, was sie in der Anfangszeit des Hitler- Regimes sicher noch schützte (wenngleich sie von ihrem Vater getrennt lebten).

Schließlich wurde es in Österreich zu gefährlich, und sie entschlossen sich zur Flucht. Sie traten die Flucht in ihrem eigenen Wohnwagen an, dessen Besitz ein Privileg war, das sich nur Wohlhabende leisten konnten. Die Reise war ein großes Risiko mit gutem Ausgang, denn Ellen Rose Illich hätte als Jüdin an der Grenze aufgehalten und abgeführt werden können (vgl. Kohn 2012: 22, 26, 27).

In den späten 1960- Jahren und frühen 1970- er Jahren zog Ivan Illich die Aufmerksamkeit besonders des US- amerikanischen Publikums durch sein Avantgarde- Auftreten auf sich. Einerseits erstaunte er durch seine traditionellen Werte, und andererseits wirkten seine Anschauungen sogar dem Zeitgeist vorausgehend (vgl. Calyley 2007: 2).

Illich pflegte den Kontakt zu seiner Heimatstadt Wien. Im Rahmen seiner später häufiger werdenden Wien- Besuche stattete er stets dem Pötzleinsdorfer- Friedhof einen Besuch ab. Dort lagen viele seiner Verwandten mütterlicherseits begraben. Er selbst bezeichnete Wien als das 1. Exil in seinem Leben. Im Erwachsenenalter begriff er, dass das austrofaschistische Regime kein „Betriebsunfall“ war. Es war eine Inszenierung des Schreckens, in der Nazis mit Nachdruck die Entscheidungsgewalt darüber ausübten, wer zum sogenannten „Herrenvolk“ zählte und wer nicht. Für jene Christen, deren Wurzeln im Judentum lagen, gab es keine Ausweichmöglichkeiten. Sie befanden sich in einer Sackgasse. Für die Nazis waren sie Juden. Für die Juden waren sie keine Juden mehr, sondern Christen. So stand ihnen als „nicht- arischen Katholiken“ der Fluchtweg in den bereits entstehenden Staat Israel in Palästina nicht offen. Dort definierte man wiederum die Juden nur über die Religion. Das war der wahnwitzige Zeitgeist, der Ivan Illich soweit prägte, dass er sich später zu einem prominenten Querkopf entwickelte (vgl. Kaller- Dietrich 2007: 41, 44).

„Als Kaplan und Theologe, als Historiker, als Rektor und als Philosoph ständig im Ringen mit aller Art von Entwicklungsdiensten, habe ich es mir immer wieder zur Aufgabe gestellt, die bewusstseinskonstitutive Entfremdung, die Verbreitung von Bedürftigkeit und die

Modernisierung der Armut zu verstehen, die durch Revolution oder Entwicklungshilfe den damals gerade erfundenen „Unterentwickelten“ beigebracht werden sollte. Zwei Jahrzehnte habe ich versucht, die Heteronomie der neuen Selbstverständlichkeit nicht nur im Kontrast mit der europäischen Vergangenheit, sondern auch mit allen anderen mir bekannten Lebensformen bloßzustellen“ (Illich 1995b: 7).

6.3 Ivan Illichs Kritikpunkte an Institutionen

„Es gibt zwei Wege zur Erreichung der technologischen Reife: der eine ist die Befreiung vom Überfluss; der andere die Befreiung vom Wunschtraum des Fortschritts. Beide Wege führen zu demselben Ziel: der sozialen Rekonstruktion des Raumes, die jedem einzelnen die immer wieder neue Erfahrung vermittelt, dass dort, wo er steht, geht und lebt, der Mittelpunkt der Welt ist“ (Illich 1974: 67).

Ivan Illich übte Kritik an allen Institutionen, vor allem legte er seinen Schwerpunkt auf die führenden Formen der Institutionalisierung innerhalb der Industrienationen, wobei sich seine Kritik besonders gegen das institutionalisierte Gesundheits- und Verkehrswesen, die Technik, die Kirche sowie das Schulwesen richtete. Sein vorrangiges Anliegen war es, eine Expansion der modernen Industrialisierung zu blockieren, die als „Entwicklungshilfe“ bezeichnet, in die Länder der Peripherie exportiert würde (vgl. Geister 2006: 171). „Auf allgemeiner Ebene ist es ein Konflikt zwischen dem Wert des Überlebens der Menschheit unter menschlichen Bedingungen der Gerechtigkeit und Freiheit und den Kapitalinteressen und Werten des unbegrenzten Industriewachstums“ (De Sousa Santos 1974: 73).

Es wird seine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema der Institutionalisierung im allgemeinen kurz erläutert, da dieses Thema sein primäres Anliegen war, aber der Fokus wird auf Illichs Einstellung zum Bildungswesen und seine Methode des „Deschooling“ gesetzt.

Das Wort Institution wurde von Illich breit gefächert behandelt. Der Begriff Institution stellt für den Gesellschaftskritiker die Basis eines gemeinschaftlichen Zusammenlebens dar, das die Menschen im reziproken Austausch vereinigt. Als Beispiele nannte er Bildungsstätten, Märkte, Familien, das Militär, die Post etc. In den Industrieländern wurde auf allen Gebieten die Macht von Experten an sich gerissen, was Entmündigung entstehen ließ. Diese Experten, so behauptete er, würden die Bevölkerung dominieren, indem sie Nachfrage nach vorgefertigten Produkten erweckten, um dadurch künstlich Bedürfnisse zu erzeugen. Man hätte sich in der von Experten vorgegebenen Ordnungsweise heteronom einzugliedern. Bei

einem institutionellen Überschreitungsgrad wurden die Menschen einander entfremdet und ihrer Freiheit beraubt. Das Dienstleistungsangebot großer Unternehmen verlangte nach einem großen Kundenstock. Diesen würden sie dann häufig durch systematische Manipulation gewinnen. Der Kunde, die Kundin würden „süchtig“ gemacht sowie Opfer von Indoktrinationen, Reklame, etc. (vgl. Geister 2006: 176, 177, 178).

Illich führte aus, dass die Vision des Erreichbaren sehr stark von industriellen Erwartungen beeinflusst würde, sodass uns jeder Alternativweg zu weiteren Massenproduktionen wie ein Rückschritt in vergangene Zeiten vorkäme. Um neue Wege einzuschlagen, sollten wir uns vor Augen führen, dass wissenschaftliche Forschungen auf mindestens zwei konträre Arten genutzt werden könnten: Die erste Art gehe in Richtung Spezialisierung von Funktionen, Machtzentralisierung und Werteinstitutionalisierung und forme Menschen zu Helfershelfern von Maschinen und Bürokratien. Die zweite Art der Nutzung erlaube dem einzelnen vermehrte Kontrolle, persönliche Verfügungsbefugnis und Initiative, die jedoch aufgrund der ebensolchen Beanspruchung von Freiheit und Macht durch andere wiederum zu einer individuellen Einschränkung führen könnten (vgl. Illich 1998: 12, 13). Wenn wir zumindest die Produktion ständig konsumierter Waren wie auch den Aufwand von Zeit und Raum etc. in unsere Wahrnehmung miteinbezogen, dann bestünde die Möglichkeit, dass wir die im alltäglichen Leben anwesenden Ausbeutungsverhältnisse erkennen könnten. Allerdings läge die Gefahr darin, dass wir alle Konsumenten, Konsumentinnen dieser Produktion sind, und wir uns deshalb im täglichen Leben eher selten deren unmoralischen Kerns bewusst würden (vgl. De Sousa Santos 1974: 79).

Um eine Theorie für eine zukünftige, neue und trotz allem industrieunabhängige Gesellschaft aufstellen zu können, müssten wir erst begreifen, dass natürliche Normen und Grenzen existieren. Uns sollte bewusst sein, dass Maschinerien nur in begrenzter Form Menschen ersetzen könnten. Jenseits dieses Rahmens könnten sie ansonsten zu einer neuen Art von Sklaverei führen. Nur in Grenzen ließen sich Menschen für eine künstlich erzeugte Umgebung dressieren. Erst wenn wir erkennen, wo die richtige Grenzziehung zu erfolgen hätte, bestünde die Möglichkeit, ein triadisches Beziehungsgeflecht zwischen Menschen, ihren Instrumenten und einer modernen Kollektivität zu knüpfen (vgl. Illich 1998: 13).

„Es ging mir- ob nun im Slum von New York, in Puerto Rico oder in Südamerika- vor allem um die Reform jener weltumspannenden, mythopoetischen Rituale wie Schule, Medizin, Mission, Urbanistik, Transport und Propaganda, durch deren Zeremoniale die Handlungsstile unserer Epoche und ihr zwingender Wertcharakter bestimmt worden sind. Als Zeuge der

damals meist übersehenen, kulturzersetzenden Entwicklungsfolgen wollte ich zur Einsicht in ihre unvermeidlich verdörrenden, verkrüppelten, vereinzelnenden Wirkungen aufrufen“ (Illich 1995b: 8).

Ivan Illich arbeitete in seinem Verein CIDOC seine Institutionskritik genauer aus. Er war nicht, wie etwa die Hippies in seiner Zeit, ein totaler Gegner und Verweigerer von Institutionen. Viel mehr wollte er das Gesellschaftssystem reformieren, damit Einrichtungen wie Schulen, Kirchen oder Krankenhäuser von den Menschen gestaltet werden, die dort lernten, beteten oder gepflegt wurden. Er kritisierte, dass die Planung solcher Einrichtungen von sogenannten Experten in die Hand genommen und durchgeführt wurde. Er sah die Problematik in der Expertenzunft und deren Monopol auf die Gestaltung solcher Einrichtungen. Illich wollte diese konsumorientierte, abhängig machende „Bekommen-müssen“- Einstellung anhalten, nicht die Institutionen an sich aufgeben. Er war nämlich der Meinung, dass sich die Institutionen ohnedies auf Grund ihrer Kontraproduktivität früher oder später von selbst einstellen würden. Denn für den Grenzgänger Illich war ganz klar, dass Schulen die Menschen dumm machen würden, dass Spitäler die Patienten und Patientinnen auf Dauer abhängig von medizinischem Expertentum machen würden, und dass das Justizwesen die Anzahl von Gefängnis- Insassen ansteigen lassen würde (vgl. Kaller-Dietrich 2007: 87, 88).

6.3.1 Die Entschulung („Deschooling“) der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems

„Die Entschulung der Gesellschaft bedeutet [...], dass dem zweitältesten Gewerbe der Welt, dem Lehrberuf, sein professioneller Expertenstatus entzogen wird. [Sie] wäre nichts Geringeres als ein Kulturwandel, durch den ein Volk sich den effektiven Gebrauch seiner Verfassungsfreiheiten wieder aneignet: vor allem die Freiheit zu lernen und zu lehren- von Menschen, die wissen, dass sie frei geboren sind und keiner Therapie zur Nutzung dieser Freiheit bedürfen“ (Illich 1983: 130, 131).

Welche Gedanken von Bildung lassen sich aus Illichs Ansichten erkennen?

Um gewisse Herrschaftsansprüche zu legitimieren, instrumentalisieren die Institution Schule den Bildungsanspruch, vor allem nachdem die staatliche Pflichtschule institutionalisiert wurde. Illich sieht diese Einrichtung als ein „radikales Monopol“, das seine Wichtigkeit zu

unterstreichen weiß. Vor allem lehrt sie andere, ihren institutionellen Abhängigkeitsanspruch und ihre Rangfolge zu akzeptieren. Ivan Illich setzte sich für soziale Gerechtigkeit in der Bildungspolitik ein. Er sieht die Schule als eine Institution der Widersetzung gegen die natürliche menschliche Ordnung, die ursprünglich in ihrer Freiheit liege. Aus diesem Grund sollte die Gesellschaft entschult werden, was die Basis für die Befreiung der Menschen aus der institutionellen Suppression wäre. Einen Alternativansatz zu den schulischen „Bildungstrichtern“, die bei der von Paulo Freire viel kritisierten „Bankiers- Methode“ als Beispiel gelten, sieht Illich in einem nicht- hierarchisch geregelten „Lernnetz“. Dieses soll jedem dienen, um seine individuellen Bildungsansätze mit anderen zu teilen und auszutauschen (vgl. Geister 2006: 192, 193, 194).

Die „Herrschafts- Funktion“ der Schulbildung zeichne sich durch eine Differenzierung zwischen der Lehrerschaft mit ihrer unterlegenen Schülerschaft, sowie von Gelernt- haben zu Noch- lernen- müssen aus. Diese hierarchischen Verhältnisse ließen sich schwer bezwingen und schafften ein Bewusstsein von Überlegenheit bei den Lehrern und von Minderwertigkeit bei den Lernenden. Schulbildung nimmt nach Illichs Auffassung ebenfalls eine „kapitalistische“ Haltung ein. Durch ihre akkumulierende Eigenschaft bevorteilt sie den, der mehr Wissen und Diplome anhäufen kann. Dadurch können die Reicheren die Bildungsmittel monopolisieren und eine höhere Bildung genießen, als jene, die sich das nicht leisten können. Der selbst sehr gebildete Illich spricht sich nicht gegen Bildung an sich aus, aber er stellt sich gegen eine gesellschaftlich verankerte Pflichtschule, in der Menschen unfrei erzogen und reglementiert werden. Er verlangt eine radikale Trennung zwischen Staat und Erziehung nach dem Vorbild der Säkularisierung zwischen Staat und Kirche (vgl. Hentig 1971: 7, 9).

Ein gutes Bildungswesen sollte allen Lernwilligen immer die Möglichkeit zugestehen, in ihrem Wissen zu wachsen und es mit anderen zu teilen. Weiters sollte jeder Mensch die Gewähr haben, diejenigen zu finden, die interessiert am Lernaustausch sind. In weiterer Folge sollten alle, die öffentlich ein Problem vorbringen wollen, Gehör finden. Diese Art von System würde den Einsatz verfassungsmäßiger Garantien auf Bildung voraussetzen. Niemand sollte unter Druck und Zwang eines ihm auferlegten Curriculums stehen müssen, noch sollten Bewertungen in Form von Noten, Zeugnissen und Diplomen vorgenommen werden. Die Frage, mit welchen Personen und Inhalten ein Lernender, eine Lernende sich auseinandersetzen will, sollte zu Beginn abgeklärt werden (vgl. Illich 1972: 108, 110).

Illich sieht die Institution Schule nicht als Keimzelle einer freien Gesellschaft, da individuelle Freiheit im Umgang zwischen Lehrer- und Schülerschaft nicht gegeben ist. Die Funktion der

erziehenden und lehrenden Person ist eine Mischung aus Richter, Arzt und Ideologe. Dabei wird allerdings die für die Demokratie kennzeichnende Teilung der Gewalten verleugnet (vgl. Geister 2006: 195). Der Gesellschaftskritiker Illich stellt in seinem Werk „Entschulung der Gesellschaft“ ein neues System vor, das jedem Menschen Zugang zu Bildungsmitteln und -inhalten gestatten solle, um seine individuellen Ziele festzulegen und anzustreben. Sogenannte „Nachweisdienste“ (eine Art Register) für Bildungsfächer würden formales Lernen erleichtern, indem man Lerninteressierten in deren Freizeit Zugang zu Museen, Büchereien, Laboratorien, Theatern sowie auch landwirtschaftlichen Betrieben, Organisationen, Flughäfen etc. verschaffen würde. Eine weitere Option wäre auch ein „Nachweisdienst“ für Lehrer und Lehrerinnen für alle Lernbereiche. Diese könnten in einem Verzeichnis ihre verfügbaren Dienste und jeweiligen Bedingungen auflisten, um Lernwilligen eine freie Wahlmöglichkeit zu verschaffen. Gleichmaßen könnte eine Partnervermittlung mittels eines Kommunikationsnetzwerks fungieren, in der Interessenten sich via Computer als Benutzer, Benutzerin registrieren, um ihre spezifischen Fertigkeiten anzubieten und andere Mitglieder, von denen sie lernen wollen, kontaktieren zu können. So könnte ein Austausch von Wissen und Fertigkeiten organisiert werden (vgl. Illich 1972: 111, 112, 130).

Illichs Bestseller *Deschooling Society*, das von all seinen Werken erfolgreichste Buch, sowie die diesem zugrunde liegende Idee einer Entschulung erregten globales Interesse und provozierten kontroversielle Reaktionen, die von begeistertem Zuspruch bis zu heftiger Ablehnung reichten. Dennoch beschränkte sich sein Erfolg nur auf die Veröffentlichung seiner Ideen, die in keinem der Länder, in denen sein Buch publiziert wurde, in die Praxis umgesetzt werden konnten. Das herkömmliche Bildungswesen wurde nicht einmal ansatzweise abgeschafft, noch kam es zur Auflösung der staatlichen Bildungsstätten zugunsten freier Lern- und Lehrmöglichkeiten (vgl. Kohn 2012: 224).

Der Kritiker Illich sieht folgendes Bild als gesellschaftliche Gefahr: Die Anzahl der Schüler und Schülerinnen, die jährlich mit einem Abschlusszeugnis die Schule hinter sich lassen, könnte geringer werden als die Zahl der desillusionierten Schulabrecher und Schulabrecherinnen, die auf Grund ihres Versagens als marginalisierte Hilfskräfte zum Einsatz kommen. Wenn man sich eine Bildungspyramide vorstellt, sieht Illich die Problematik einer sehr kleinen Elite und einer riesigen unterprivilegierten Schicht. Das gängige Schulsystem, die Verschulung, bewirke diese gegliederte Abstufung der gesellschaftlichen Rangordnung. Als Resultat erfolge eine politisch akzeptable Norm von

Diskriminierung, welche jenen zum Vorteil gereichen würde, die an ihr Ziel gelangen und durch bereits gegebene persönliche Voraussetzungen begünstigt würden (vgl. Illich 1976: 30, 31). „Unsere derzeitigen Bildungseinrichtungen dienen den Zielen des Lehrers. Wir brauchen aber Beziehungsstrukturen, die es jedermann ermöglichen, sich selber dadurch zu entwickeln, dass er lernt und zum Lernen anderer beiträgt“ (Illich 1972: 103).

Unter Ivan Illichs genannten Vorschlägen zur Verbesserung des Bildungssystems befindet sich auch die Idee einer Börse für Fertigkeiten. Zur Geburt würden alle Personen Bildungsgutscheine in Form eines Bildungspasses, bzw. einer Bildungskreditkarte erhalten. Ärmere Menschen, die ihr jährliches Guthaben wahrscheinlich noch nicht in jungen Jahren verbrauchen würden, sollten eine Verzinsung bekommen, um später daraus angesammelte Ansprüche geltend machen zu können. Solche Bildungskredite würden vielen Menschen ermöglichen, Fertigkeiten ihren eigenen Neigungen entsprechend zu erlernen. Somit wäre die Nachfrage nach Lehrern und Lehrerinnen immer da, da die Nachfrage nach einer Fertigkeit in einer Gemeinschaft nur synchron mit ihrem Einsatz steigt, und jeder, der eine Fertigkeit ausführt, diese auch unterrichten kann. Zeugnisse würde es nach Illichs Auffassung nicht geben, da er in ihnen nur ein manipulatives Mittel eines verschulten Geistes sah. Eine neue Elite, eine die sich ihre Bildung selbst verdient hätte, würde entstehen (vgl. Illich 1972: 33, 34, 35, 43, 112, 127). Illichs Neustrukturierung des Bildungswesens basiert ausschließlich auf die Fertigkeitsvermittlung, wobei es keine Vermittlungsinstanz von Werten, Normen und generell von Kultur mehr gibt. Es solle nach den Marktregeln zum einen kostengünstiger und zum anderen effizienter funktionieren (vgl. Kohn 2012: 180).

„Wir brauchen eine Bildung, um mit dem Unfug, den unser Fortschritt gleichzeitig hervorbringt, fertig zu werden; wir brauchen eine Bildung zur schlichten Wiederherstellung des common sense. Nur in Mündigkeit, die ihrerseits nur in Mündigkeit gelernt wird, kann man sich der Abrichtung durch das versteckte Curriculum, den geheimen Lehrplan unserer Einrichtungen, Gewohnheiten, Apparate und der Geschichte wehren. Unser Wille ist nicht frei, eine andere Kultur zu wollen, ungeschichtlich zu sein“ (Illich zit. nach Hentig 1971: 10).

6.4 Der Entstehungsrahmen von Ivan Illichs Konzept des „Deschooling“

„Mich hat das Schulwesen nur interessiert, weil es eine Industrialisation des Belehrens darstellt“ (Illich zit. n. Kohn 2012: 170).

In einem Interview beantwortet Illich folgende Frage: “What was the origin of *Deschooling Society*? Did you begin as a conventional believer in schooling?”

Ivan Illich: “No, I considered that school met the needs to others. I had been brought up without much schooling. At the age of six, when my normal languages were French and Italian and German, my mother wanted to put me in a school where they already gave tests to children. They found that I was a retarded child. That was a great advantage for me because for two years I could sit in my grandmother’s library and read her novels and look up all interesting things that might intrigue a nasty boy of seven in the dictionaries. Yes, I went to school, but only bits by bits“ (Cayley 1992: 59).

Im Vorwort des Buches „Entschulung der Gesellschaft“ schrieb Illich, dass sein Interesse am öffentlichen Bildungswesen durch den Kritiker und Autor Everett Reimer geweckt worden war, der seit 1968 regelmäßig dem Zentrum für interkulturelle Dokumentation (CIDOC) in Cuernavaca in Mexiko seinen Besuch abstattete und sich an den Workshops und Seminaren beteiligte. Die beiden hatten sich 1958 in Puerto Rico kennengelernt. Bis dahin hatte Illich die Wirkungskraft der Schulpflicht auf die Menschen nie wirklich in Frage gestellt. Durch gemeinsame Diskussionen kamen sie zu dem Schluss, dass das Recht zu lernen für die Mehrheit der Menschen durch die Schulpflicht eingeschränkt würde. Eine allgemeine Bildung könne durch eine Verschulung nicht erreicht werden; man müsste da schon einen alternativen Weg zu den momentanen Schuleinrichtungen einschlagen (vgl. Illich 1972: 13).

Erwähnenswert ist auch der Zeitgeist, der herrschte, als Ivan Illich mit seinem Konzept des Deschooling an Bekanntheitsgrad gewann. Nach der Studentenbewegung von 1967/ 68 entstanden insbesondere in den Großstädten sowie in den urbanen Milieus die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Experimente wie beispielweise Kommunen sowie weitere Formen von Wohngemeinschaften, Frauenhäuser, alternative Magazine, etc. Illich versuchte, so wie viele andere, mit seinem revolutionären Werk des *Deschooling* die Grundlagen der Gesellschaft in Frage zu stellen und aufzubrechen. Es ist eine Ära des Umbruchs. Dieser Wandel lässt Menschen offener für Veränderungen und entsprechende Modelle werden. Zu beachten ist ebenfalls, dass der Kritiker Illich in seinem Werk Beispiele und Zahlen aus der Schulsituation in den USA und Lateinamerika nahm, wo er lange Zeit gelebt hatte, und sich nicht auf die unterschiedlichen Schulsysteme in Europa bezieht (vgl. Kohn 2012: 172). Als einer seiner Ausgangspunkte für die Entstehung seines Konzeptes des *Deschooling*, zog der Kritiker oftmals als praktisches Beispiel die Situation in Puerto Rico heran: “Nobody faced the fact that schooling served, at least in Puerto Rico, to compound the

native poverty of half of the children with a new interiorized sense of guilt for not having made it. I therefore came to the conclusion that schools inevitably are a system to produce dropouts, and to produce more dropouts than successes. [...] I discovered that they really acted as a lottery system in which those who didn't make it didn't just lose what they had paid in but were also stigmatized as inferior for the rest of their lives" (Illich zit. n. Cayley 1972: 2007: 62, 63).

Illich spricht in vielen seiner Werke davon, dass nicht nur das Erziehungswesen, sondern die gesamte gesellschaftliche Wirklichkeit verschult würde. Ganz gleich, ob arm oder reich, wir alle seien von Schulen und Krankenhäusern abhängig. Sie lenkten und gestalteten unsere Weltsicht. Die ärmere Bevölkerung wäre stets ohne gesellschaftlichen Machtanspruch gewesen. Der steigende Bedarf für institutionelle Betreuung verleiht ihrer Machtlosigkeit ein neues Ausmaß. Illich bezeichnet diesen Zustand als die seelische Ohnmacht, die nicht fähig sei, für sich selbst aufzukommen. Die Schule wäre zur Weltreligion des modernisierten Proletariats formiert worden, welches der ärmeren Bevölkerung der technischen Ära leere Erlösungsprophezeiungen verspräche. Der Nationalstaat stehe als Befürworter dieser „Religion“ und stelle seine Bürger und Bürgerinnen unter ein gegliedertes Curriculum, das in weiterer Folge zu Diplomen führt etc. (vgl. Illich 1972: 18, 19, 20, 29).

Ivan Illich selbst war ein Denker, der in einem dialektischen Verhältnis mit sich selbst lebte. Seine Position stand zwischen Geschichte und Utopie, zwischen Institution und Freiheit, in Widerspruch mit sich selbst und der Gesellschaft. Einerseits war er ein Priester, der jedoch mit seiner Kirche brach, ein gebildeter Europäer mit einem amerikanischen Pass sowie ein Mann des Westens, der tief in die Probleme der Dritten Welt verstrickt war. Sein Konzept und seine Ideen des *Deschooling*, bzw. wie Lernen erfolgen sollte, erhielten einen Standort in seinem Zentrum CIDOC. Das Paradoxe daran war nur, dass CIDOC ebenfalls eine Einrichtung, eine Art Schule war, die unvermeidlicherweise ab einer gewissen Größe in Richtung Institutionalisierung tendierte, etwas, das sich gegen sein eigenes Konzept richtete, weshalb er diese inspirierende Stätte von Begegnung, Austausch und Bildung nach zehn Jahren ihrer Schließung zuführte (Von Hentig 1972: 17).

6.5 Die Befreiung des Individuums

„Die Vorstellung Illichs von einem „guten Leben“ beruht auf der Zumutung der radikalen Freiheit des Menschen“ (Geister 2006: 185).

Illich forderte stets die individuelle Freiheit ein, die bei ihm an oberster Stelle stand. Die Wiedererlangung der eigenen Autonomie sollte sich aus politischem Handeln ergeben. Bis Anfang der 1980er Jahre bemühte er sich, Einfluss auf die Politik und ihre Geschehnisse zu nehmen, über die er reichlich in seinen Büchern schrieb. Wann immer er die Möglichkeit hatte, suchte er Kontakt zu politischen Repräsentanten und Repräsentantinnen und machte Bürokraten und Regierende auf die Kontraproduktivität von Bildungs- sowie anderen Institutionen aufmerksam. (vgl. Kaller- Dietrich 2007: 141, 150, 151).

Er wollte die Wichtigkeit der Befreiung des Individuums aus Herrschaftsverhältnissen unterstreichen. Dies fand in dem Konzept des *Deschooling* seinen Niederschlag. Folgendes Zitat verdeutlicht seinen Standpunkt: „Die neue Weltkirche ist die Wissensindustrie: während einer zunehmenden Zahl von Jahren im Leben des einzelnen ist sie zugleich Werkbank und Lieferant von Opium. Entschulung ist deshalb die Grundvoraussetzung jeder Bewegung für die Befreiung des Menschen. [...] Eine Befreiungsbewegung, die in der Schule anfängt und gleichwohl vom Bewusstsein der Lehrer und Schüler getragen wird, dass sie zugleich Ausbeuter und Ausgebeutete sind, könnte die revolutionäre Strategie der Zukunft ankündigen; denn ein radikales Entschulungsprogramm könnte die Jugend in eine Revolution neuen Stils einüben, deren es bedarf, um eine Gesellschaftsordnung herauszufordern, die pflichtmäßige „Gesundheit“, „Reichtum“ und „Sicherheit“ kennt“ (Illich 1972: 73, 75, 76).

6.6 Das Interkulturelle Dokumentationszentrum CIDOC (Centro Intercultural de Documentación)

„Cuernavaca wird als Stichwort gelten für die große Abkehr der Erziehung von der Schule, für die Entdeckung eines Lernens, das tatsächlich im Leben selbst vor sich gehen kann, für die Wiederherstellung der Freiheit des Lernens als der Bedingung einer befreiten Existenz. Cuernavaca wird heißen wollen: „Entschulung der Gesellschaft“, eine Pädagogik, die sich nicht mit der Reform oder Perfektion von Einrichtungen abgibt, deren Unheilbarkeit, Unzuständigkeit und Verkehrtheit sie für erwiesen hält. Cuernavaca meint: Lernen ist ein natürlicher und persönlicher Akt. Schulen, die auf Zwang und Kollektivität beruhen, zerstören die Möglichkeit des Lernens, sie haben auch etwas anderes im Sinn- sie dienen der Ritualisierung des Fortschritts“ (Von Hentig 1971: 13, 14).

In der zweiten Hälfte der 1960er wird das Zentrum CIDOC ausgeweitet und verbindet sich mit der Universität. Ein neuer Platz im Rancho Tetela bezeichneten Viertel Cuernavacas wurde gefunden, und CIDOC übersiedelte anschließend (vgl. Kohn 2012: 110, 119).

Ivan Illich hatte das Zentrum anfänglich für Ausbildungszwecke von Missionaren in Lateinamerika und sogenannten „Entwicklungshelfern“ gegründet. Dieses Zentrum lehrte vorrangig die spanische Sprache und sammelte Materialien zur Geschichte der gesellschaftlichen Einrichtungen, Entwicklungsprozesse und Probleme des Subkontinents. Dort wirkten zwischen dreihundert und vierhundert Menschen von überall- Studierende sowie Dozenten und Dozentinnen- an der Entwicklung der dort entstandenen Ideen, an der Auseinandersetzung mit Konfliktlagen mit, die weit breiter gefächert waren, als dass sie sich ausschließlich auf den Strukturwandel Lateinamerikas bezogen hätten (vgl. Von Hentig 1972: 14). Auf formeller Ebene war das CIDOC- Zentrum ein öffentlicher Verein nach mexikanischem Recht. Es gab eine beachtliche Dokumentationsleistung. Jedes Jahr erschienen mit einer Auflage von 200 bis 300 Stück etwa 60 Veröffentlichungen hinsichtlich des zu jener Zeit stattfindenden Wandels in Lateinamerika. Neben dem Angebot an Sprachkursen wurden Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen aus aller Welt die Möglichkeit geboten, im Zentrum und der dort vorhandenen Bibliothek Forschungen über Lateinamerika durchzuführen. Fast alle Personen des Mitarbeiterteams waren ohne einen konventionellen Schul- bzw. Universitätsabschluss. Die Studierenden erlernten nicht nur die spanische Sprache, sondern auf Grund der regen Diskussionen, die im Zentrum stattfanden, auch vieles über die Kultur und die Probleme Südamerikas. Weiters wurden auch eine gewisse politische Radikalität und eine kulturkritische Einstellung gelebt (vgl. Kaller-Dietrich 2007: 84, 85, 86).

Dieses Zentrum konnte als Manifestation von Ivan Illichs theoretischer Grundeinstellung betrachtet werden: Lernen kann nur in absoluter Freiwilligkeit geschehen, und zwar so, dass der, die Lernende sich sowohl den Lehrer, die Lehrerin als auch die Lerninhalte eigenständig auswählen kann. Dies kann z.B. via Vermittlungsstelle geschehen, wie es das CIDOC mit seinem großen Anwesen mit Garten, eigener Bibliothek, Kaffeestube und Druckerei war. In den großen amerikanischen Zeitungen wurden die Themenbereiche eines jeden Semesters in Form von Anzeigen ausgeschrieben. Je nach Interesse konnten sich sowohl Lehrende als auch Lernende mit einer kurzen Darstellung ihrer Wünsche und Zielvorstellungen anmelden. Die Verwaltungsdame Esperanza Godot stand Interessenten hilfreich zur Seite, und alle Einrichtungen des CIDOC waren ihnen zugänglich. Jeder hatte das gleiche Recht, sei die

Person nun studierend oder lehrend (vgl. Von Hentig 1972: 17, 18, 19). Die Vertiefung der Diskussionen über die Sinnhaftigkeit von Institutionen, welche gemeinsam mit den 1968-Revoluten nach Cuernavaca gezogen war, entwickelte sich zum Hauptfokus der CIDOC. Von Beginn an war man bemüht, diesen Ort als Stätte freundlicher Zusammenkünfte zu gestalten, die als Inspirationsquelle dienten. Dort sollten interessante Begegnungen stattfinden und internationale Freundschaften geschlossen werden (vgl. Kaller- Dietrich 2007: 88, 89).

Illich sprach über das Ende seines Vereins wie folgt: „Am 1. April 1978 wurde das zehnjährige Bestehen und damit auch die (schon bei der Gründung beschlossene) Auflösung von CIDOC in Cuernavaca abgeschlossen. CIDOC war eine von mir und Freunden als ganz freier Treffpunkt geschaffene, von Beginn bis Ende von Valentina Borremans geführte, durch Spanischunterricht finanziell unabhängige „Denkerei über Entwicklungsfolgen“; ein Ort, an dem ich vielmals- oft über Wochen hin- Gastgeber für Gespräche sein konnte“ (Illich 1995a: 7, 8).

Insgesamt hatte das Zentrum ca. 350 Studierende, die je vier bis sechs Wochen blieben. Pro Semester fanden sich etwa 50 bis 60 Dozenten ein, die den intellektuellen Treffpunkt auf Grund der Themenbereiche, der gegenseitigen Inspiration und des freundlichen Klimas sehr schätzten. Bis auf wenige Ausnahmen kam die gesamte radikale und anerkannte Kritikerschaft des amerikanischen Schulsystems angereist, darunter auch Prominente wie Paulo Freire, Everett Reimer, John Caldwell Holt, Paul Goodman und andere (vgl. Von Hentig 1972: 19, 22). Über zehn Jahre lang bestand dieses von der Kirche getragene Lernexperimentierfeld, das eine Form von Institution des Antiinstitutionellen war. Die Workshops waren von internationaler Bildungsgröße. Illich sah einen der Hauptgründe für die von ihm veranlasste Schließung in der drohenden Institutionalisierung, da kooperierende und teilweise sponsernde Universitäten mehr Einfluss auf das CIDOC ausüben wollten (vgl. Kohn 2012: 249, 250).

“In 1973 I came to the conclusion that all that I had wished to achieve by having done it over in 1965, all which I had absolutely wanted to do and that could be done, had been done. [...] people would go home, and we closed the institution. We then did it on the tenth anniversary, the first of April, 1976, with a huge fiesta at which hundreds of people from town were also present. Some of the language teachers split up the school into several different ones, the library went as a gift to the most responsible library there, at the Colegio de Mexico, and from one day to another it was over” (Illich zit. n. Cayley 2007: 202, 204).

6.7 Zusammenfassung

Ivan Illich kann als politischer Aktivist angesehen werden, der nicht nur auf Grund von politischen Ereignissen mit seiner Heimat abschießen musste, sondern auch auf Grund von institutionellen Auseinandersetzungen und Streitpunkten mit der katholischen Kirche sein Priestertum aufgab. Er war gegen die Modernisierung des Westens, vor allem gegen den so vielgepriesenen „American Way of Life“ und strebte eine Entschulung der Gesellschaft an, die letztendlich nur in seinem Bestsellerwerk *Deschooling Society* zum Ausdruck kam und nie in die Realität umgesetzt werden konnte. Er trat auch gegen eine „Medikalisierung“ der Gesellschaft ein und gegen den Konsumismus, in dem er eine Art Zwangsbeglückung sah, die er in Wahrheit für schädlich und gefährlich hielt. Er setzte sich für demokratische Bildung ein, bei der Lehrende und Lernende im gemeinsamen Austausch von einander profitieren konnten, wobei sich die hierarchische Struktur auflöste. Man kann sagen, dass sein Zentrum, das er zehn Jahre lang erfolgreich betrieb und das von Menschen aus aller Welt, die ihre Ideen mit einbrachten, besucht wurde, seiner Vorstellung eines Bildungskonzeptes weitgehend entsprach. Doch die drohende Institutionalisierung ließ ihn sein Projekt beenden, und seine Reformarbeit beschränkte sich danach vorwiegend auf das Verfassen von Büchern. In seinem letzten Lebensabschnitt wurde er selbst Teil der Bildungsinstitutionen und beugte sich der Realität gängiger Bildungsbetriebe. Auch wenn man dies als Inkonsequenz betrachten mag, bleibt die Tatsache bestehen, dass der Gesellschaftskritiker Illich für viele, vor allem in der Aufbruchzeit der 1960er und 1970er-Jahren, ein Idol war, das seine Ideen engagiert mit anderen teilte. Seine Sicht der Gesellschaft befruchtete auch andere Denker, entfachte viele Diskussionen und belebte die Szene der Linken und der Gesellschaftskritiker/innen sowie auch vieler im Dienste der katholischen Kirche stehender Personen. Freilich erzeugte er auch viel Provokation und Widerstand. Aber letztendlich konnten Illichs Ideen nichts an der realen Existenz und Handhabung von Institutionen ändern- alles sollte, wie sich zeigte, mehr oder minder beim Alten bleiben. Aus Illichs tiefem Verständnis für die kulturelle Problematik der nach New York eingewanderten Puertoricaner/innen und der Tatsache, dass er von amerikanischen Behörden und von Priestern erwartete, dass sie die Sprache der Einwanderer lernen sollten und nicht etwa, dass die Immigranten und Immigrantinnen sich alleine um ihre Eingliederung in die US-amerikanische Gesellschaft zu bemühen hätten, könnte man schließen, dass das unfassbare Trauma, das Juden und Jüdinnen im Zweiten Weltkrieg in unterschiedlich starkem Ausmaß

zu durchleiden hatten, auch seine Sicht der Gesellschaft stark geprägt hatte. Offenbar war es ihm ein tiefes Anliegen, dass Minderheiten in ihrer kulturellen Andersartigkeit volle Anerkennung und gleiche Rechte genießen sollten, und er war bereit, sehr dieser Aufgabe mit sehr großem persönlichem Einsatz zu widmen.

Seine gesellschaftspolitische Bedeutung mag man vor allem darin sehen, dass Illich die Intellektuellenszene- sowohl die katholischen Priester und anderer für die Kirche tätiger Personen als auch die zeitgenössischer Denker, Gesellschaftskritiker und Pädagogen, die vielfach links gerichtete Ideen und Ideale vertraten- enorm befruchtete. Illich selbst lässt sich weder ideologisch noch politisch wirklich zuordnen. Er war so vielseitig, dass er überall und nirgends geistig beheimatet zu sein schien, und doch legte er sich fest und fand sehr klare und konkrete Worte für seine Anliegen.

7. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Alexander Sutherland Neill, Paulo Freire, John Caldwell Holt und Ivan Illich.

In diesem Abschnitt wird ein Vergleich der vier ausgearbeiteten Pädagogen gezogen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beleuchtet. Was verbindet diese vier Menschen, und welche verwandten Erfahrungen haben sie durchlebt, die zu parallel laufenden und einander überschneidenden Konzepten einer Befreiungspädagogik und überhaupt zur größeren Freiheit des Individuums in der Gesellschaft fordernden Ideologien geführt haben?

7.1 Biographischer Hintergrund

Gemeinsamkeiten:

Alexander Sutherland Neill (1883- 1973), Paulo Freire (1921- 1997) und Ivan Illich (1926- 2002) wuchsen in Ländern und zu Zeiten auf, die geprägt waren von Autorität. Sie lernten Zeiten von Armut kennen sowie erfuhren Ausgrenzung. Auf John Caldwell Holt (1923- 1985) hingegen trifft das weniger zu, wenngleich man sagen muss, dass der Zeitgeist insbesondere der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts grundsätzlich hierarchisch, autoritär, religiös und moralisch eng und ohne Bezug zu den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen war.

Unterschiede:

Da jeder der vier Pädagogen aus einem anderen Land stammt, hat jeder von ihnen einen anderen kulturellen und historischen Hintergrund:

Alexander Sutherland Neill, der älteste der vier Pädagogen, wuchs im ruralen Schottland als eines von acht Kindern in sehr bescheidenen Verhältnissen in einer streng christlich, calvinistischen Zeit auf. Er war der harten, autoritären Erziehung seiner Eltern, insbesondere seines Vaters ausgesetzt. In der damaligen Zeit herrschten strenge Autoritätsverhältnisse zwischen Eltern bzw. Erwachsenen und Kindern, Lehrenden und ihrer Schülerschaft. Das viktorianische Zeitalter war politisch sowie gesellschaftlich konservativ geprägt. Es gab eine streng gegliederte Klasseneinteilung der Gesellschaft mit Geringschätzung gegenüber der nächst unten angesiedelten Schicht und Begehrlichkeit, es in die nächst höhere

Gesellschaftsschicht zu schaffen. Im Hause Neill waren die Anstrengungen nach sozialer Anerkennung und sozialen Aufstieg besonders stark ausgeprägt. Sämtliche persönliche Bedürfnisse, auch die der Kinder, wurden diesen elterlichen Streben strikt unterworfen. Das Leben der Kinder war ein einziges Reglementiert- und Bestraftwerden, es war voll von Ängsten, Zwängen und Leidensdruck. Die streng religiöse Ausrichtung bewirkte, dass Lebensfreude für unanständig gehalten und die Sexualität tabuisiert wurde. Den beruflichen Werdegang bestimmten die Eltern. Auch hier erlebte Neill sich zu Dingen gedrängt, die er selbst nicht wollte.

In jungen Jahren leistete Neill trotz körperlicher Beeinträchtigung seinen Militärdienst im Ersten Weltkrieg ab. Auch hier war er in autoritären und hierarchischen Strukturen gefangen. Zu seinen körperlichen Schmerzen kam vor allem die Furcht, und er erlebte diese harte Zeit als Tortur.

Paulo Freire hingegen entstammt einem vollkommen anderen Umfeld. Er erlebte seine Kindheit mit den Geschwistern in einer gebildeten, humanistisch ausgerichteten Mittelklassenfamilie im Nordosten Brasiliens. Seine Eltern waren verständnisvoll und bescherten ihm schon früh positive Lernerfahrungen, die kreativ, altersgerecht und alltagsbezogen waren. Er musste schon früh den Tod seines Vaters verkraften, den darauffolgenden Umzug aufs Land und bittere Armut und Hungersnot. Die harte Realität der ländlichen Bevölkerung, die er als „schrecklich dramatisch“ bezeichnete, erfüllte ihn mit großer Empathie, sodass er den Entschluss fasste, sich eines Tages in den Dienst der Armen und Unterprivilegierten zu stellen und somit zur Verbesserung ihrer Lebensumstände beizutragen.

Brasiliens politische Lage zu Freires Zeit drückte sich durch eine Transformation der Klassengesellschaft aus, wo eine kleine Elite die Regeln aufstellte und soziale Disparitäten herrschten. Die Bewohner eines großen Teiles des Landes waren Analphabeten, die als unmündig diskriminiert wurden und keine gesetzliche Wahlberechtigung hatten. Die „Kultur des Schweigens“, wie Freire die ohnmächtige Haltung der Benachteiligten bezeichnete, sollte durch eine umfassende Bewusstseinsbildung aufgebrochen werden mit dem Ziel, die Gesellschaft neu und gerechter umzustrukturieren und so den Menschen zu mehr Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Lebensqualität zu verhelfen.

John Caldwell Holt hingegen kam aus einer sehr wohlhabenden US-amerikanischen Familie. Zu seinen Eltern hatte er ein sehr distanzierendes Verhältnis. Armut und Hunger musste er in Zeiten seines Lebens niemals kennenlernen. In seiner Schulzeit erlebte er sich als Außenseiter. Was das Bewältigen des Lernstoffes betraf, saß er eher pflichtgemäß seine Zeit ab, als dass er Interesse und Freude daran gehabt hätte. Die Lehrer/innen, die er als wenig engagiert und als innerlich recht unbeteiligt wahrnahm, konnten ihn kaum motivieren, geschweige denn von ihrem Lernstoff faszinieren.

Seine Lern- und Lebenserfahrungen waren zwar nicht von großem Leidensdruck belastet, aber der Mangel an Freude und Motivation beim Lernen, die Überfrachtung des Lernstoffes mit Theorie und das Fehlen von Praxisbezug, all das mag ihm seine Schul- und Collegezeit eher wie eine verlorene Zeit erscheinen haben lassen. Er arbeitete im Zweiten Weltkrieg bei der United States Navy und kämpfte gegen Deutschland und Japan. Zweifelsfrei war er schließlich kriegstraumatisiert. Dessen ungeachtet kann man aus seinen Briefen und Büchern entnehmen, dass die Zeit bei der Armee auch eine sehr lehrreiche Zeit für ihn war, in der er ein richtiges Gemeinschaftsleben kennenlernte, über das er sich sehr positiv äußerte. Er ist der einzige von den vier Pädagogen, von dem nicht zu entnehmen ist, dass er entweder familiär oder politisch in einem autoritären Umfeld aufwachsen hatte müssen, und dies mitprägend für seine freie, unkonventionelle Pädagogik, die er später entwickelte, gewesen. Allerdings kann neben dem Mangel an positiven Lernerfahrungen in Schule und College die Zeit des Krieges und die anschließende Entscheidung, bei der Friedensbewegung für die Weltföderalisten (United World Federalists= UWF) in New York City zu arbeiten, mitbeeinflussend gewirkt haben, dass er sich so radikal gegen Fremdbestimmung und Unfreiheit wandte.

Ivan Illich erlebte seine ersten Kindheitsjahre in Dalmatien, bevor er nach der Trennung seiner Eltern gemeinsam mit seiner Mutter und den beiden jüngeren Brüdern nach Wien ging. Seine Zeit als Heranwachsender war geprägt vom Nazi-Regime. Als Halbjude erlebte er immer wieder Diskriminierung und sah teilweise auch in Wiens Straßen, wie die Juden und Jüdinnen behandelt wurden. Der Anschluss Österreichs an Nazi-Deutschland entsetzte ihn so sehr, dass er damals als Zwölfjähriger den Entschluss fasste, in diese Welt niemals Kinder zu setzen. Die Beschlagnahmung des Wiener Familiensitzes, einer noblen Villa in Pötzleinsdorf, die nach dem Tod seines jüdischen Großvaters erfolgte, nahm seiner Mutter, seinen Brüdern

und ihm das Zuhause. Mittlerweile war sein Vater gestorben, sodass es auch auf dem Gut in Dalmatien kein Zuhause für ihn mehr geben konnte. Die Mutter wagte in ihrer Not mit ihren Kindern die für sie als Jüdin sehr gefährliche Flucht nach Italien.

Ivan Illich hatte schon früh das Zuhause väterlicherseits, das das Zuhause mütterlicherseits verloren und die bitteren und prägenden Erfahrungen gemacht, sich als Halbjude seiner Herkunft wegen immer wieder verstecken, verstellen und in Angst leben zu müssen.

Sein Umfeld war nicht nur autoritär, wie es dem Zeitgeist entsprach, sondern es war totalitär, was um vieles schlimmer, einschränkender und bedrohlicher war. Illich musste am eigenen Leib die Angst und Ohnmacht, der Menschen jüdischer Abstammung ausgesetzt waren, spüren. Zu diesem von Rassenwahn und Wahnvorstellungen (z.B. von der „Herrenrasse“) geprägten, in seiner Ideologie fehlgeleiteten Umfeld wuchs vermutlich ihm unaufhörlich eine große Sehnsucht nach Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit. Sein leidenschaftliches Engagement für die Puertoricanischen Einwanderer lässt die Vermutung zu, dass seine persönlichen leidvollen Erfahrungen dazu geführt haben, dass er so entschlossen dafür eintrat, dass Herkunft und Kultur aller Menschen in gleicher Weise respektiert und geschützt werden müssten.

7.2 Lebenspläne und Werke

Gemeinsamkeiten:

Alle vier Pädagogen waren erfolgreiche Autoren, die viele Menschen mit ihrer pädagogischen Philosophie und anderen gesellschaftskritischen Themen inspirierten und beeinflussten. Sie alle waren Gegner des konventionellen Schulsystems. Sie arbeiteten sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene. Obwohl sie zum Teil unterschiedlichen Alters waren, wurden sie alle von der revolutionären Ära der 1960er und 1970er Jahre beflügelt und inspiriert. Diese Zeit war ein fruchtbarer Nährboden für ihre reformpädagogischen Ziele. Sie hielten in vielen Ländern Gastvorträge und erreichten einen hohen Bekanntheitsgrad in der Intellektuellenszene.

Unterschiede: Alle vier Pädagogen wollten das Schulsystem reformieren, hatten dabei jedoch unterschiedliche Zielvorstellungen. Alexander Sutherland Neill stand für sein *selbstregulatives Erziehungssystem*, das er in seiner Schule Summerhill verwirklichte. Freire

versuchte vor allem den, von der Elite Unterdrückten, einen Weg zur Bildung zu verschaffen, um mehr Entscheidungsfreiheit im politischen Leben zu erhalten. John Caldwell Holt hingegen lebte ohne Kompromiss, und wollte die öffentlichen Schulen zugunsten von *Homeschooling* und *Unschooling* abschaffen. Ivan Illich sah im Schulsystem eine Aufstiegsmöglichkeit für die Reichen und die Ausgrenzung für die Armen. Er war der Meinung, dass das Bildungssystem den Armen mehr Schaden als Nutzen zufügte. Er wehrte sich gegen Expertentum und Institutionen und schuf den Begriff des *Deschooling*.

Im folgenden Abschnitt wird noch detaillierter auf die einzelnen Schulkritiker eingegangen.

Alexander Sutherland Neill, der älteste der vier Pädagogen, war seiner Zeit voraus. Im Gegensatz zu den anderen zielte seine Reformpädagogik letztlich weniger auf breitgefächerte Veränderungen. Er begnügte sich schließlich damit, damit ein eigenes Projekt einer freien Schule auf die Beine zu stellen, um zumindest wenigen Kinder einen besseren, zwangloseren Bildungsweg zu ermöglichen. Aus dem folgenden Zitat lässt sich dies entnehmen: „So sehr ich Kompromisse hasse, hier komme ich nicht um einen Kompromiss herum. Ich sehe meine Aufgabe nicht in erster Linie in der Änderung der Gesellschaft, sondern darin, wenigstens einige Kinder glücklich zu machen.“ (Neill zit. n. Hechinger 1982: 35, 36) John Caldwell Holt kritisierte, dass, selbst wenn Neills Schule Summerhill ein Paradies für Kinder sein mochte, es dennoch eine Schule und somit Teil des Systems war. Er machte folgende Äußerung: “True, and thanks to Neill’s courage and wisdom, the kids there could do much more of what they liked than they could anywhere else. But London was then full of things that many of the children were interested in, and it was only an hour and a half away by train. Yet they could not go there. Nor- because of the law, not Neill- could they work, or travel, or live alone or with friends of their choosing, or in any way live actively and responsible as human beings. The only choice society offered them was, go to this school or some other school. Any school which is part of such a system of coercion is a S- school” (Holt 2004b: 20).

Neills Schule Summerhill war zwar eine gut funktionierende Alternativlösung in Form der vom Kind gesteuerten Selbstregulierung, aber dennoch konnte Neill auf politischer Ebene nicht viel bewirken. Weiters konnten auch nur wenige reiche Familien ihren Kindern den Besuch dieser Internatschule bieten. Die Arbeiterschicht hatte keinen Zugang zu seiner neuen Art von Bildungsstätte.

Paulo Freire strebte einen absolut politisierenden, revolutionären Bildungsweg an. In den 1950er und 1960er Jahren bewegte Freire einiges am Bildungssektor der Arbeitergesellschaft, die sich im Wandel zu einer vom Kapitalismus übernommenen Gesellschaft befand. Mit seiner *Pädagogik der Befreiung* strebte er eine Demokratisierung Brasiliens an, indem er Analphabeten, die er als Alphabetisanten bezeichnete, in weniger als 30 Unterrichtsstunden das Lesen und Schreiben beibrachte. Das brasilianische Militär sowie die Großgrundbesitzer, die nicht an Macht verlieren wollten, sahen eine Gefahr in dem Pädagogen. „Wendet sich Freire auf der einen Seite gegen überzogene Autoritätsansprüche einzelner, so sieht er auch die Gefahr harmonisierender Gruppenansprüche und –zwänge, bzw. eines pädagogischen Laisser-faire. Die leihweise Hergabe oder gar Übereignung des eigenen Ichs an politische, religiöse oder andere Gruppenzusammenhänge erregten Freires Widerstand“ (Gerhardt 2007: 11). Paulo Freire versuchte durch Bewusstseinsbildung die politische Situation für die Lehrenden ersichtlich zu machen, indem er die politische Sichtweise auf der Erfahrungsebene des Prozesses des „Lesens der Welt“ realisierte. So machte er die eigene Handlungsfähigkeit und Verantwortung des einzelnen erkennbar. Es ging ihm um weit mehr als nur darum, einen Lese- und Schreibprozess in Gang zu bringen, sondern vor allem sah er Erziehung als Praxis der Freiheit.

John Caldwell Holt arbeitete viele Jahre als Lehrer im traditionellen Schulsystem und versuchte immer wieder, Schulen zu reformieren, stieß jedoch auf heftige Widerstände. Nach langer Erfahrung sah er keinerlei Chance mehr in der Reformarbeit des Bildungssystems. Er entwickelte die Methode des Heimunterrichts (*Homeschooling*), wo Kinder nicht mehr länger einem konventionellen Unterricht ausgesetzt werden mussten. Im Laufe der Zeit erweiterte er seine Methode zum *Unschooling*, einen informellen, ohne Curriculum bestehenden Unterricht, bei dem das Kind alleine entscheiden kann, was es wie und wann lernen möchte. Als bereits anerkannter und bekannter Autor, zog er sich aus dem Lehrberuf zurück und gründete 1977 das erste *Homeschooling* – Magazin, *Growing Without Schooling* (GWS) in den USA. Bis heute steigen die Zahlen von Familien, die nach dieser Methode ihre Kinder erziehen. Obwohl Holt groß angelegte, breitgefächerte Veränderungen im Schulsystem erreichen wollte, und dies nicht gelang, soll dennoch erwähnt werden, dass er viele Anhänger und Anhängerinnen gefunden hat, die seinem Weg folgten und folgen. Er kehrte zwar der Reformierungsarbeit den Rücken, wollte aber dennoch bis an sein Lebensende nicht

aufhören, sich mit Bildungsthemen zu beschäftigen. In seinen Büchern trat er immer wieder für die größtmögliche Freiheit des Individuums, von klein auf, ein: „Ich schlage vor, die Kindheit zu ersetzen, indem wir jedem jungen Menschen, gleich welchen Alters, alle Rechte, Privilegien, Pflichten und Verantwortlichkeiten erwachsener Bürger zugänglich machen, damit er sich ihrer bedienen kann, wenn er möchte“ (Holt 1978: 13).

Ivan Illich: kann als Grenzgänger aller Bereiche, in denen er tätig war, gesehen werden. Sein persönlicher, politischer Konflikt wurde ihm praktisch in die Wiege gelegt, da er Halbjude war. So musste er in jungen Jahren aus Wien, seiner Heimat mütterlicherseits flüchten. Als katholischer Priester widersetzte er sich dem Vatikan im Zuge der Lateinamerikapolitik. Er war Gegner des „American Way of Life“ und der US-amerikanischen Technokratie in Südamerika. Weiters kritisierte er eine „Medikalisierung“ der Gesellschaft sowie deren institutionalisiertes Bildungswesen. In seinen Büchern versuchte er die Fehleinsätze der „Ersten Welt“ sowie die Missstände in der sogenannten „Dritten Welt“ anzuprangern. Sein Ziel war eine „Entschulung der Gesellschaft“ und eine Abschaffung der Expertenzunft. 1960 gründete er mit Freunden das Dokumentationszentrum CIDOC (Centro Intercultural de Documentación) in Cuernavaca, Mexiko. Das Widersprüchliche war, dass es eine Institution gegen die Institutionalisierung war. Im fortgeschrittenen Alter musste sich Illich wohl eingestehen, dass eine Entschulung nicht stattfinden würde. Er zog nach Deutschland, wo er als Gastprofessor an Universitäten tätig war, spricht selbst ein Teil des Bildungssystems wurde.

7.3 Methoden und Vorgehensweisen

Gemeinsamkeiten:

Alle vier Pädagogen strebten mit ihrer jeweiligen Ideologie eine Befreiung des Individuums an. Freiheit in Form von selbstbestimmtes Lernen ohne Zwang, Angst und Druck, waren allen vier Schulkritikern oberstes Gebot. Sie wollten als Mahner und Aufklärer auf die Gesellschaft einwirken, Kinder und Jugendlichen einen anderen Weg als den konventionellen Schulweg anbieten, um durch ein freieres und effizienteres Lernen selbstbewusstere und verantwortungsbewusstere Menschen heranzuziehen. Sie alle sahen Lernen nicht nur als einen auf die Schule begrenzten Vorgang an, sondern als einen natürlichen Prozess, als einen Teil des Lebens, der konstant in allen Lebensbereichen stattfindet.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Alexander Sutherland Neill, Paulo Freire, John Caldwell Holt und Ivan Illich.

Unterschiede:

Obwohl sich ihre Ansätze zum Teil überschneiden, sind ihre Vorgehensweise und ihre Gewichtungen unterschiedlich.

Alexander Sutherland Neill plädierte für einen sozialistisch geprägten Erziehungsstil, in dem Vertrauen und Liebe anstelle von Angst und Bestrafung standen. Sein Unterricht ist repressionsfrei und selbstbestimmt. Das Selbstbewusstsein des Individuums wird gestärkt, und es geht weniger um die Verwirklichung von gesellschaftlichen und politischen Angelegenheiten. Die Befreiung des Kindes kann nur durch gelebte Freiheit verwirklicht werden. Seine erzieherischen Richtlinien sind Selbstbestimmung und „selbstregulatives Lernen“. Nur in einer ungezwungenen Atmosphäre kann ein wahrer Lernprozess in Gang gesetzt werden. Aus diesem Grunde war der Unterricht für die Summerhillians nicht obligatorisch sondern freiwillig.

Paulo Freire *Befreiungspädagogik* richtet sich gegen die vom Schulsystem gelebte *Bankiers-Methode*, bei der Kinder wie Trichter gesehen werden, die von den Lehrenden mit Lerninhalten vollgestopft werden, die sie ohne Reflektion wiederzugeben haben. Seiner Meinung nach, führt nur ein im Dialog- stehender Unterricht, der Lehrende und Lernende auf eine Ebene bringt und daher ohne hierarchische Strukturen ist, zu optimalen Ergebnissen. Kein Frontalunterricht wird mehr geführt, sondern der Inhalt wird im gemeinsamen Austausch erarbeitet. Mittels dieser Methode würde die Schülerschaft erkennen, dass sie Teil dieser Welt und Wirklichkeit ist, sich von Herrschaftsverhältnissen befreien kann und Mitverantwortung für die Veränderung in der Gesellschaft trägt.

„Freies Schulen unterschieden sich in dreifacher ganz wesentlicher Hinsicht von den Schulen, die wir kennen und besitzen [...] Erstens waren seine Schulen nicht obligatorisch, zweitens verlangten oder gaben sie nicht irgendwelche Berechtigungsscheine und drittens zwangen sie die Schüler nicht zu einer vorgeschriebenen, im Voraus bestimmten Lernfolge“ (Holt 1974: 235).

John Caldwell Holt: befürwortete einen komplett unkonventionellen Erziehungsstil, der zum Schluss soweit ging, dass er Schulpflicht und eingeteiltes Curriculum ablehnte. *Unschooling* ist demnach ein Unterricht vollkommener Freiheit. Dabei soll das Kind bestimmen, welche

Inhalte und in welcher Art und Weise es lernen möchte, und es auch jederzeit seinen Lernweg ändern. Eltern sollten bloß Ratgeber sein, die ihre Kinder motivieren, aber keinesfalls beeinflussen dürften. Nur so könnten Kinder ihre Individualität leben. Allerdings erlaubt das System vieler Länder keine Durchführung dieses informellen Lernweges. Als Alternative könne da nur noch der Heimunterricht erhalten, bei dem die Kinder zumindest nicht der Institution Schule ausgesetzt wären.

Ivan Illich bemühte sich um einen Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, das er im Deschooling, in der Entschulung der Gesellschaft, sah. Er sah Lernen im freien Austausch zwischenmenschlicher Beziehungen, wobei jede/r seine Fertigkeiten mittels eines Registers anbieten kann und freien Zugang zu allen Einrichtungen erhält, die hilfreich für den individuellen Lernweg sein könnten. Weiters erklärte er seine Idee einer Börse für Fertigkeiten, die jeder Mensch zur Geburt in Form von sogenannten Bildungsgutscheinen in einem Bildungspass oder als Bildungskreditkarte erhalten soll. Mit diesen Bildungskrediten kann jede Person Fertigkeiten eigener Wahl erlernen. Zeugnisse oder Diplome würden nicht ausgestellt werden, da sie nur ein Zeichen des verschulerten Geistes sind. Mit dieser Methode würde sich eine neue Elite entwickeln können. Dabei würde es sich um Menschen handeln, die sich ihre Bildung eigens verdient hätten.

8. Die vier Pädagogen im Kontext entwicklungsbezogener Bildung

In diesem Kapitel werden vor allem Zugänge behandelt, die die vier Pädagogen zur entwicklungsbezogenen Bildung geschaffen haben.

Im ersten Abschnitt wird allgemein auf das Themenfeld der entwicklungsbezogenen Bildung eingegangen. Wie lässt sich der Bereich der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit umreißen, und mit welchen Themengebieten setzt sie sich auseinander?

In der Bildungspraxis und Fachliteratur findet man eine große Anzahl an Disziplinen, Konzepten und Terminologien, die aus einem politischen Anliegen heraus entstanden sind, um einen Beitrag zu einer friedvolleren Weltordnung, gerechteren Lebensbedingungen und einer solidarischeren Gesellschaft zu leisten. In einem Naheverhältnis zur entwicklungsbezogenen Bildung stehen Konzepte wie Globales Lernen, Demokratie-, Menschenrechts- und Friedenspädagogik, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, etc. (vgl. Eckert 2004: 3).

Die Fähigkeit des Menschen zu einer globalen Wahrnehmung ist sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft von Relevanz. Dabei sollte ein Bewusstsein für verantwortungsvolles, selbstbestimmtes Handeln gelehrt werden, um Lernprozesse in Hinblick auf Nachhaltige Entwicklung auf sozialer, ökologischer und ökonomischer Ebene sowie Empathie für globale Geschehnissen in Gang zu setzen. Das Globale (das Ferne) sowie das Lokale (das Nahe) dürfen nicht separat betrachtet werden, sondern als in einander verwoben, als in einem miteinander verbundenen Komplementärzusammenhang stehend. Globales Denken zu lehren und zu lernen ist in unserem Zeitalter der weltweiten Vernetztheit als Bildungskonzept notwendig und unverzichtbar. Zu den Hauptunterrichtsprinzipien bei der entwicklungsbezogenen Bildung zählen: Empathie, Nord- Süd- Zugang, Orientierung an der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden, Handlungsorientierung, vernetztes Denken, Perspektivenwandel, Werteorientierung, Bereitschaft zu Neuem, Offenheit, Gender und Toleranz (vgl. Engelhard 2005: 12, 13).

Die entwicklungsbezogene Pädagogik basiert stark auf der so bezeichneten „Dritten- Welt-Pädagogik“, die ihre Wurzeln vordergründig aus der ersten Ebene, der Sachebene, bezieht und einen Entwicklungsgang in Richtung Zukunftspädagogik anstrebt, die die zweite Ebene, die Zeitebene, einnimmt. Auf der dritten Ebene, der Sozialebene, steht dann die Friedenspädagogik. Bei der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit wird versucht, alle diese

drei Ebenen mit einzuschließen und für sie ein Bewusstsein zu schaffen. Dabei wird noch eine weitere Ebene miteinbezogen, die normative Zielebene. Diese befasst sich mit den Fragen, wie wir unsere Lebensführung, unseren Entwicklungsgang und unsere Zielrichtung gestalten können. Bei der Entwicklungspädagogik wird integrativ gearbeitet. Dabei beschäftigt man sich mit individuellen, regionalen und globalen Entwicklungskonfliktlagen und bemüht sich, mittels pädagogischer Auffassung Lösungen zu finden (vgl. Treml 2003: 33- 35).

Auf Grund der ständigen, globalisierungsbedingten Wandlungsdynamik und der immer kürzer werdenden Wissensgültigkeitsdauer ist eine rezeptive Wissensanhäufung nicht ausreichend, um sowohl die Möglichkeiten als auch die Risiken der globalen Prozesse erfassen, beurteilen und gegebenenfalls abwenden zu können. Um den heutzutage und in Zukunft erforderlichen Weg des lebenslangen, eigenständigen, selbstverantwortlichen Lernens beschreiten zu können, ist es unverzichtbar, die Wahrnehmung sowie die Eigenverantwortung gegenüber Globalisierungsprozessen bei der Schülerschaft zu erwecken und dauerhaft im Bewusstsein zu verankern. Der Lernstoff sollte auf wesentliche Themenbereiche der lokalen/ regionalen Ebene reduziert werden, und das Sich- Einbringen der Schülerschaft sollte gefordert werden. So sollte ein Lernklima geschaffen werden, das den eigenen Erfahrungsschatz als Motor für Motivation nützen und darauf aufbauen kann. Empfehlenswert wäre ein Fokus auf wichtige Schlüsselprobleme, vor allem auf jene, die sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft von Schülerschaft und Gesellschaft von großer Wichtigkeit sind (vgl. Engelhard 2005: 13, 16, 17)

„Besonders vielschichtig erscheint der Zusammenhang zwischen Handeln und Lernen. Man kann über Handeln zum Lernen kommen, man kann über Handeln lernen, man kann aber auch über Handeln Lernen abrechnen. [...] Der Vermittlung positiver Gefühle und Perspektiven kommt deshalb ein hoher Stellenwert zu. Sinnesförderung ist mitentscheidend für Lernfähigkeit und soziales Verhalten“ (Hartmeyer 2007: 278).

Im zweiten Teil dieses Kapitels wird auf die Unterschiede der vier Pädagogen in den reformpädagogischen Konzepten und deren Ergebnissen in Hinblick auf die entwicklungsbezogene Bildung eingegangen.

Bei allen vier Pädagogen lässt sich ein jeweils neuer Zugang zur entwicklungsbezogenen Bildung nachverfolgen. Sie sorgten mit ihrer Reformarbeit für internationales Aufsehen. Der jeweilige Schwerpunkt wird in Folge bearbeitet.

Alexander Sutherland Neill:

Der relevanteste Beitrag von Neill ist der zur Demokratieerziehung.

„Die wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder- so wie sie sind, und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt“ (Harder 2007: 4: online)¹³

Alexander Sutherland Neills Reformarbeit drückte sich vor allem in seiner demokratischen Schule *Summerhill* aus, an der großen Wert gelegt wurde auf Individualität, Freude am Lernen, das Leben von Emotionen, Orientierung an der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerschaft, Handlungsorientierung sowie Freiheit und Selbstbestimmung. Die Schulordnung funktionierte mittels einer Selbstregulierung, bei der Schüler/ innen selbst Verantwortung trugen, indem sie Regeln in Form von Abstimmung mitgestalteten.

Neills Schule stellte einen Gemeinschaftsort sowie einen Erfahrungsraum dar, wo Demokratie gelernt und gelebt wurde. Dabei hielt Neill es für wesentlich, dass Demokratie und Schule aufeinander abgestimmt sind. Aus seiner Sicht hat die Schule Vorbildfunktion für die Gemeinschaft, für die sie die Erziehung übernimmt. Gleichzeitig sollte sie ein Ort sein, wo Kinder und Jugendliche wichtige Erfahrungen machen können, wo die Verschiedenartigkeit und die Individualität jedes einzelnen als Reichtum betrachtet werden, der den einzelnen und die Gemeinschaft facetten- und ressourcenreicher macht, und wo auch die Schwächen geschützt werden. Schulpolitik als aktive Regelung gemeinsamer Bestimmungen zu gestalten, war Teil des Programms auf *Summerhill*. Alle Beteiligten sollten früh politische Partizipation lernen, indem sie ihre Interessenslagen und Standpunkte entwickelten und diese sich selbst sowie anderen bewusst machten, darüber abstimmten sowie ihre Anliegen selbstsicher artikulierten (vgl. Harder 2007: 6, 32, 33: online)¹⁴

Alexander Sutherland Neills Internatschule stellt einen praxisbezogenen Lern- und Erfahrungsraum für demokratiepolitisches Denken dar, der seine Verwirklichung findet in

¹³ <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2012/02/buezeitbildundstandards.pdf> (Zugriff: 20. 11. 2012).

¹⁴ a. a. O., S. 6, 32, 33 (Zugriff: 20. 11. 2012).

der gelebten Demokratie, die in den regelmäßig stattfindenden SchülerInnenversammlungen praktiziert wird. Demokratische Entscheidungen und Prozesse werden für Kinder- und Jugendliche konkret gemacht, indem sie in und mit ihrem Leben in Verbindung gebracht werden und sie sie mitgestalten. Junge Menschen werden hinsichtlich Verständnis, Toleranz sowie friedlichem Gemeinschaftsleben gefördert, was in Folge zu einem Verständnis für den innerstaatlichen und den internationalen Raum führt. Eine menschenrechtsbezogene und gemeinschaftstiftende Pädagogik wird gelebt, deren Ziele eine individuelle Persönlichkeitsentfaltung, die Mündigkeit jedes Kindes sowie eine gelebte Autonomie sind (vgl. Austrian National Youth Council 2007: 3: online)¹⁵.

Paulo Freire:

Freires besonderer Verdienst liegt in seiner Befreiungspädagogik.

Ein wesentlicher Teil der entwicklungsbezogenen und entwicklungspolitischen Bildung liegt für Freire darin, die Lernenden über den Zustand der unterschiedlichen Entwicklungsstände innerhalb eines Landes, sowie über dessen Grenzen hinaus aufzuklären. Die Entwicklungspolitik ist u.a. dafür zuständig, den verschiedenartigen Lebenschancen und Lebensbedingungen auf dieser Welt nachzugehen und praktikable Lösungen anzustreben. Diese Heterogenität findet im Konzept von Armut und Reichtum, Macht und Unterdrückung statt. Wenn überlebensnotwendige Grundlagen fehlen und ausweglose Unterdrückungsherrschaften gelebt werden, sind gesellschaftliche Partizipation und Selbstbestimmung nur schwer möglich. Die Mittellosen und Unterdrückten bekommen kaum die Chance auf Meinungsfreiheit und Handlungsspielraum. Wenn sie ihren Standpunkt äußern und für ihre Interessen eintreten wollen, schenkt ihnen keiner Gehör, oder sie bekommen keine Antwort, bzw. vermittelt man ihnen die Sicht, dass sich nichts an ihrer Situation ändern lässt. Dies führt zu der sogenannten politischen Ohnmacht, aus der sie sich nur durch „Empowerment“ und politische Stärkung befreien können (vgl. Weber- Blaser 2011: 38, 40, 41).

Paulo Freire hat durch seine Befreiungspädagogik der „Kultur des Schweigens“ Stimmen gegeben. Die Unterdrückten erfuhren durch Freires Methode Mitgestaltungsrecht an ihrem

¹⁵ http://www.jugendvertretung.at/asset/bjv/221/9/download_001.pdf (Zugriff: 20. 11. 2012).

Leben und an der Politik. Er lehrte sie das Lesen und Schreiben mittels einer von ihm entwickelten, lebensnahen und praxisorientierten Methode. Er ließ sie vorerst Wörter in Form von Bildern, zu denen sie einen unmittelbaren Bezug hatten, auswählen. Da die meisten Menschen, die nach seiner Methode lernten, Landarbeiter/ innen waren, war ihre Lebenswelt geprägt von Bildern wie Pflug, Acker, Pferd, Hof etc. Durch diese Bilder konnten sie sich mit den Lerninhalten identifizieren und fühlten sich persönlich davon angesprochen. Hätte Freire Bilder aus einer ihnen fremden Erlebniswelt ausgewählt und ihnen diese vorgesetzt, (so wie es beim herkömmlichen Unterrichten vielfach üblich ist), wäre der Identifikationsfaktor nicht zum Tragen gekommen, und das Interesse und der Lerneifer wären vermutlich um einiges geringer gewesen, was das Resultat weniger gut ausfallen hätte lassen.

Paulo Freires Methode war anti- hierarchisch. Er erarbeitete den Inhalt des Lernstoffes im dialogen Verhältnis mit den Lernenden ohne jeglichen Frontalunterricht. Dabei wurden Offenheit, Austausch, Empathie, Orientierung an den Erfahrungen und Lebenswelten der Lernenden, vernetztes Denken sowie Handlungsorientierung jedes Individuums mit Mut zur Eigenverantwortung gefordert und gefördert (vgl. Engelhard 2005: 13). Die Schülerinnen und Schüler erfuhren sich selbst als Teil der Welt und ihrer Realität. Sie lernten Anteil daran zu haben und die Kraft zu sammeln und das Selbstvertrauen zu entwickeln, um einen gesellschaftlichen Wandel durch Befreiung aus den Unterdrückungsverhältnissen anzustreben und umzusetzen. Freires Zielsetzung war, dass diese Befreiung bereits schrittweise im Klassenzimmer beginnen sollte und in der Folge nach draußen in die Welt getragen werden sollte.

John Caldwell Holt:

Holts Schwerpunkt liegt in der ent- institutionalisierten und ent- professionalisierten Lernkultur.

Bei John Caldwell Holts entwicklungsbezogener Bildungsarbeit geht es vor allem um die „Subjektorientierung als didaktische Dimension“. Dabei wird eine Veränderung der Lernkulturen, sowohl im methodisch- didaktischen als auch im institutionellen Rahmen bewirkt. Das Lernen kann als „expansive“, „lebendige“ sowie auch als „reflexive Entwicklungsbegleitung“ begriffen werden. Es gilt auch die Bezeichnung des „forschenden Lernens“, wobei der/ die Lernende die Gestaltung und Wahl des zu erforschenden

Lehrstoffes übernimmt. Die Kernaussage dieser Lernkultur besteht darin, dass der Mensch jederzeit lernt, aber nicht belehrbar ist, und dass er sich auf natürliche Weise ohnehin konstant in einem Lernprozess befindet, der bewusst sowie unbewusst abläuft. Es ist sozusagen unmöglich, nicht zu lernen. Aus der entwicklungsbezogenen lernpsychologischen Pädagogik wandelt sich der Fokus von dem ursprünglichen Ziel, Lerninhalte aus der Sicht des Lehrbeauftragten zu vermitteln, auf die individuelle Aneignung derselben durch den Schüler, die Schülerin. Nicht mehr die Lehre (Didaktik) ist das Wesentliche, sondern das Lernen (Mathetik). Im Zentrum stehen nun die Wahl der Lerninhalte und die Gestaltung der Lernatmosphäre und nicht länger der traditionelle autoritäre Unterricht im Klassenzimmer (vgl. Klemm 2012: 5).

„Wünschenswert wären *Bildungslandschaften* statt *Bildungsanstalten*. Sie sollen in erster Linie Wissensumgebungen sein, in denen Lernende als Subjekte anerkannt werden. In ihnen würde nicht vorrangig auf Dienstleistungen zum Wissenserwerb gesetzt und Lernende als Objekte verstanden werden. [...] Die Ausbildung unserer Identität ist nie abgeschlossen. Unser Inneres ist ein ebenso mehrdimensionales Wesen wie es die Welt ist, die uns umgibt. Es sind Bildungsprozesse erforderlich, die sich des Identitätsbereichs annehmen. In ihnen wird den lebensgeschichtlichen Erfahrungen aller Beteiligten Raum und Zeit gegeben. Ein solches Lernen kann zu Erkenntniszuwachs und zur persönlichen wie gesellschaftlichen Befreiung beitragen“ (Hartmeyer 2007: 281).

Nach Holts Verständnis sind der Erfahrungsschatz, die Selbstreflexion und die Erforschung der Welt die Wegbegleiter zu Wissensinhalten und Bildung. Seine Schulpädagogik verzichtet auf Noten und Tests. Lernen ist für ihn ein individueller, kontextgebundener Prozess und keine Nötigung. Sein Konzept sieht vor, dass das Lernen nicht länger auf traditionell pädagogische Orte und Menschen reduziert wird, sondern dass es sich ent- institutionalisiert. Das Lernen wandert in den Alltag hinaus, ist nicht auf eingespernte Bildungsräume beschränkt und ent- professionalisiert sich (vgl. Klemm 2012, 5, 6).

„Schule und Unterricht können nicht die Welt retten. Sie können nicht die Fehler und Unterlassungen der gegenwärtigen Entwicklungspolitik kompensieren. Aber sie können eine bessere Politik vorbereiten, und sie können - in einem sehr kleinen, eng begrenzten Maße - auch konkrete Hilfe für konkrete Menschen bringen. [...] Wenn Menschen sich selbst und ihre Interessen besser kennen, Zusammenhänge verstehen und Einsicht in politische Prozesse gewinnen, kann viel eher direktes persönliches Engagement entstehen. Gepaart mit Erfahrungen eines veränderten Alltagsverhaltens werden diese Menschen eher politisch

Einfluss ausüben wollen und sich aktiv an Entscheidungsabläufen beteiligen. [...] Nur eine Didaktik, die auf Konkretheit, Sinnlichkeit, Begegnung, entdeckendes Lernen und Selbstbetroffenheit setzt, die bereit ist, Irrwege, Umwege, Fehlschläge in Kauf zu nehmen und die auf Informationsfülle verzichtet, hat Chancen, lernwirksam zu werden“¹⁶ (Hartmeyer online am 15. 11. 2012).

John Caldwell Holt zielte mit seinem Konzept des *Homeschooling* und *Unschooling* auf eine Veränderung in der Lernkultur auf globaler Ebene hin, erreichte jedoch eine Verwirklichung seiner Lernphilosophie nur in bescheidenem Rahmen bei sehr alternativ lebenden Familien. Bei Holt sollen die Lernenden selbst die Entscheidung über die Abfolge und die Inhalte des Lehrstoffes übernehmen. So können sie ihre eigenen Erfahrungen sammeln, ohne dass sie diese bereits manipulativ und vorgefertigt von den Lehrenden präsentiert bekommen. Ihr Lernraum sollte erweitert sein auf alles, was ihren Alltag mit einschließt. Dies ermöglicht es jedem, sich mit dem Lernbereich zu identifizieren und sich als Teil dieser Welt und ihrer Wirklichkeit zu erleben und diese selbst mitzugestalten.

Ivan Illich:

Illichs Pädagogik legte ihren Fokus auf ein verstärktes Verständnis für globale Zusammenhänge und Entgrenzung.

„Entgrenzung betrifft nicht nur den geographischen Raum, den wir immer öfters wechseln müssen und/ oder können (Mobilität). Globalisierung im Sinne von Entgrenzung bedeutet auch, dass das Fremde häufiger und schneller zu uns kommt. Diese Entgrenzungs- und Fremdheitserfahrungen machen neue Anpassungsleistungen notwendig, die mit den primären Sozialisationsräumen allein nicht mehr leistbar sind“¹⁷ (Klemm 2012 online am 15. 11.2012). Ivan Illich schuf mit seiner Bildungsarbeit Empathie und ein Bewusstsein für globale Kontexte. Indem er Menschen aus Ländern des Nordens in einem Land des Südens, in Mexiko, ausbildete, wurden auf Grund von zahlreichen persönlichen Kontakten und Erfahrungen Vorurteile abgebaut. Neben dem gebotenen Sprachunterricht und einem

¹⁶ <http://www.buendnisfuereinewelt.at/Artikel/GrundsatzartikelGlobalesLernen-Hartmeyer.htm> (Zugriff: 15. 11. 12).

¹⁷ <http://erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf> (Zugriff: 15. 11. 2012).

erweiterten Bildungsprogramm von renommierten Pädagogen aus aller Welt gab es in seinem Zentrum Unterricht und Lehrmaterial über die mexikanische Kultur. So wurden die sprachliche und die interkulturelle Kompetenz gefördert. Durch den fächerübergreifenden Unterricht wurde eine neue Lernkultur gebildet, die zu einem internationalen Bewusstsein beitrug. Offenheit, Toleranz, Neugierde, Achtung, Horizonterweiterung, Interesse für globale Vorgänge und (noch) Fremdes, sowie Aufgeschlossenheit sind die positiven Effekte, neben dem Erwerb einer Fremdsprache, die Illich in seinem Dokumentationszentrum in Cuernavaca, Mexiko, sowie auch schon in seiner Tätigkeit davor, erreichte (vgl. Helm 2004: 15, 16).

Illich setzte sich für die Rechte von Minderheiten ein, insbesondere für die der Puertoricaner/innen in New York. Es hatte Priorität für ihn, dass sie ihre eigene Sprache und Kultur aufrechterhalten konnten. Weiters war es sein Anliegen, den New Yorkern diese fremde Kultur und Sprache näherzubringen und sie über die Andersartigkeit in der sie umgebenden Gemeinschaft sowie in der Weltgesellschaft aufzuklären. Im Vordergrund standen für ihn die Erhaltung und Rückforderung der eigenen Werte der Immigranten und Immigrantinnen, ihres Wissens, ihrer Sprache und Kultur (vgl. Brock- Utne 2012: online)¹⁸. Weiters schrieb Ivan Illich Bücher, in denen er die Menschen über die Weltgeschehnissen, die globalen Veränderungen und deren Folgen aufklärte und sie mit einer Fülle von Reformideen inspirierte. Die Themengebiete, über die er schrieb, waren Bildungsthemen und Schulen in Lateinamerika, interkulturelle Pädagogik und Ökopädagogik, die Folgen der Kluft zwischen „Erster Welt“ und „Dritter Welt“, Schattenarbeit und Schattenökonomie, technischer Fortschritt in Bezug auf die Länder der Peripherie, Kritik an der Technik sowie am Industriesystem, die Energiekrise, Kulturrevolution, Wasser- und Ressourcenknappheit, die Medizin und ihre „Medikalisierung“, etc. (vgl. Tutzer 2007: online)¹⁹.

Obwohl die vier Pädagogen in ihrem Selbstverständnis keine Akteure der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit waren bzw. diesen Begriff noch gar nicht verwendeten, kann die Auseinandersetzung mit ihnen einen wichtigen Beitrag zum konzeptionellen Verständnis von entwicklungsbezogener Bildung leisten.

18

http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen_1/grundlagen/multikulturelle_paedagogik_und_entwicklung (Zugriff: 20. 11. 2012).

¹⁹ http://www.ilcovile.it/scritti/bibliografia_ivan.htm (Zugriff: 20. 11. 2012).

„Bildung sollte jedoch nicht auf letztgültige Resultate abzielen, sondern ist immer nur ein vorläufiges Ergebnis von pädagogischen Bemühungen. Auf dieses stete Provisorium hinzuweisen, scheint besonders wichtig in einer historischen Situation, in der die Fähigkeit der Menschen zu Verhaltensänderungen mit dem Tempo des gesellschaftlichen Wandels nicht mehr Schritt zu halten scheint. Mehr als je zuvor sind wir gefordert, immer wieder und immer wieder neu über das, was wir wahrnehmen und tun, nachzudenken, unser Handeln und die ihm zugrunde liegenden Entscheidungen zu überdenken. Die Umwelt von Menschen kann sich innerhalb eines Menschenlebens so häufig und so radikal verändern, dass das gestrige Erlernte immer weniger für das Leben morgen taugt. Wir sind Zeuginnen und Zeugen sowie Teilnehmende einer Entwicklung zu zunehmend globalisierten Gesellschaften“ (vgl. Hartmeyer 2007: 274).

9. Conclusio

„Auch wenn es nur schwer möglich ist, pädagogische Institutionen grundlegend zu reformieren, so kann dennoch festgestellt werden, dass gerade diese Reformen erprobt werden müssen. Diese Inhalte können Grundlage für ein neuartiges pädagogisches Konzept sein, das Offenheit und Demokratie, Gleichberechtigung, Dialog und Partizipation und Lebensfreude verwirklichen will“ (Dabisch 2009: 18).

Alle vier Pädagogen haben versucht, auf gesellschaftlicher Ebene Wertevorstellungen zu ändern, indem sie die gegenseitigen Wirkungsmechanismen zwischen der Institution Schule und dem Individuum kritisch durchleuchteten. Ihre Arbeit war weit mehr als nur ein Aufzeigen von Missständen und Lösungen. Sie kann als politisches Intervenieren betrachtet werden, um eine gesellschaftliche Transformation zu erreichen. Diese Pädagogen versuchten, einen freien Weg des Lernens zu kreieren, einen Weg, in dem wir alle gleichermaßen unseren eigenen Rhythmus finden und leben können.

„Bildung sollte die geistige und emotionale Entwicklung des Einzelnen anregen. Sie sollte einen Sinn für soziale Verantwortung und Solidarität mit benachteiligten Gruppen entwickeln und dazu führen, dass das Prinzip der Gleichheit im Alltag umgesetzt wird“²⁰ (UNESCO 1974 online am 16. 10. 2012).

Die erste These, in der meine Annahme ist, dass das Dasein der ausgewählten Pädagogen geprägt war von einem autoritären Umfeld, und dies ihre Hinwendung zu reformpädagogischen Zugängen bewirkte, hat sich bei drei von den vier Pädagogen bestätigt. Aus meiner Recherche konnte ich entnehmen, dass die Pädagogen Alexander Sutherland Neill, Paulo Freire sowie Ivan Illich in einem stark autoritär geprägten Umfeld aufwuchsen und lange Zeit lebten, und später offenbar versuchten, diesen ihnen widerfahrenen Leidensdruck zu transformieren, indem sie danach trachteten, eine von ihnen entwickelte radikale Befreiungspädagogik zu realisieren. Aus der Literatur von und über den Gesellschaftskritiker John C. Holt konnte man nicht entnehmen, dass er unter Repressionen durch seine Familie oder durch seine Umgebung litt. Er wuchs im Wohlstand auf, lernte Armut persönlich nie kennen und genoss gute Ausbildungen. Allerdings hielt er seine eigene

²⁰ <http://www.globalskillsweb.com/12.html> (Zugriff am 16. 10. 2012)

schulische Laufbahn im Geheimen. Vielleicht wollte er ja nicht, dass man ihm in irgendeiner Weise den Besuch von teuren Privatschulen vorhalten könnte, nachdem er viele Jahre später das gesamte Schulsystem kritisierte und sich für dessen Abschaffung einsetzte. Der Pädagoge musste zwar im Zweiten Weltkrieg bei der Kriegsmarine dienen und war wohl nach der Zerstörung seines U- Bootes und dem Einsatz von Atombomben gegen die Japaner kriegstraumatisiert. Hinsichtlich Kameradschaft und Lernen schrieb er allerdings mehr Positives als Negatives über diese Zeit und bewertete sie offenbar als sehr wichtige Lernerfahrung in seinem Leben. Somit lässt sich diese These nur teilweise verifizieren.

Die zweite These besagt, dass obwohl jene Erziehungsstile, die in der Literatur als antiautoritäre, befreiende, unkonventionelle und demokratische Bildung bezeichnet werden, in sich ihre Unterschiede aufweisen, ist ihnen allen als oberste Priorität gemein: die Befreiung des Individuums. In meiner Ausarbeitung über die Methoden und ihren Entstehungskontext lässt sich sagen, dass die Befreiung des Individuums das wichtigste Anliegen aller vier Pädagogen ist. Ihre Pädagogik, predigt Freiheit von der Kindheit an. Sie sind sich einig darüber, dass nur durch eine Befreiung des Menschen aus Unterdrückungsverhältnissen und Zwängen ein eigenständiges, sinngeprägtes, verantwortungsvolles Leben möglich ist.

„Das Ziel von politischer Bildung ist- wie ich es verstehen möchte- nicht Ausbildungen nicht Wissensprojektionen in Bildungsoffer hinein, sondern es geht zentral um die Erfahrung und Erweiterung eigener Lern- und Handlungsfähigkeiten. Dies bedeutet die Anerkennung von Vielfalt und ihre Förderung. Dazu braucht es genügend individuellen und sozialen Freiraum für die Interessen, Erfahrungen und Fähigkeiten der Beteiligten. Bildung: definiert als Selbstbestimmung und Entfaltung. Entwicklungsbezogenes Lernen definiert als Prinzip, nicht als neuer Lernstoff²¹ (Hartmeyer 1997: 6, 7: online).

21

http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Allgemeine%20Artikel/hh_grundsatzartike_globales_lernen.pdf (Zugriff: 26. 10. 2012).

10. LITERATURVERZEICHNIS

Ames, Louise Bates (1982): In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 57- 71.

Anshen, Ruth Nanda (Hrsg.) (1972): Abstract. In: Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel- Verlag. S. 162.

Beck, Oscar (1998): Abstract. In: Illich, Ivan: Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik. München: Verlag B.C. Beck. S. 2.

Bottomleus, Gesine (2002): Ivan Illich at the Wissenschaftskolleg. In: The Challenges of Ivan Illich. A Collective Reflection. New York: State University of New York Press.

Byslovsky, Petra (1995): Alphabetisierung in Brasilien. Konfrontation der Pädagogiken von Paulo Freire und Mobraal in den 70er Jahren. Wien: Diplomarbeit.

Cayley, David (2007): Ivan Illich in conversation. Toronto: House of Anansi Press.

Carraro, Rosângela/ Fornari, Liege Maria Sitia/ Genro, Maria Elly Herz/ Winckler, Carlos Roberto (2007): Paulo Freire relectured. Entwicklungslinien im Werk des brasilianischen Volksbildners. In: Faschingeder, Gerald/ Novy, Andres (Red.): Paulo Freire Heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. (Journal für Entwicklungspolitik 23, 3, 2007) Wien: Mandelbaum Verlag. S. 10- 28.

Cremer, Enno- Edzart/ Schattenberg, Mareen (1999): Eine kleine philosophische Reise durch Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“. Oldenburg: Paulo- Freire- Verlag.

Croall, Jonathan (1983): Neill of Summerhill. The permanent Rebel. Philadelphia: Temple University Press.

Dabisch, Joachim (1999): Vorwort. In: Dabisch, Joachim (Hrsg.): Dialogische Erziehung bei Paulo Freire. Freire- Jahrbuch 1999. Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung. S. 9- 10.

Dabisch, Joachim (2009): Der Dialog als Prinzip der Pädagogik. Anmerkungen zur Umsetzung der Pädagogik Paulo Freires. Oldenburg: Paulo Freire Verlag.

Danner, Helmut (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Dennison, George (Hrsg.) (1985): John Holt. In: Holt, John: Learning all the time. Cambridge, Massachusetts: Da Capo Press. S. IX.

Der Brock Haus (2006): In drei Bänden. Band 1: A- GN. Leipzig: F. A. Brockhaus GmbH.

De Sousa Santos, Boaventura (1974): Bemerkungen zu Ivan Illich. In: Die sogenannte Energiekrise oder die Lähmung der Gesellschaft. Das sozial kritische Quantum der Energie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag. S. 71- 80.

Dieter, Brühl (1999): Das dialogische Prinzip bei Paulo Freire. In: Dabisch, Joachim (Hrsg.): Dialogische Erziehung bei Paulo Freire. Freire- Jahrbuch 1999. Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung. S. 11- 16.

Eckert, Reinhart (2004): Friedens-, Demokratie- und Menschenrechtsbildung: Verwandte Konzepte und ihre Querverbindungen. In: Teaching human rights. Informationen zur Menschenrechtsbildung. Bildung für eine bessere Welt? Wien: Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte – Forschungsverein. S. 3- 4.

Engelhard, Karl (2005): Einführung in die Thematik. In: Engelhard, Karl/ Otto, Karl-Heinz: Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann. S. 7- 20.

Erlinghagen, Karl (1973): Autorität und Antiautorität. Erziehung zwischen Bindung und Emanzipation. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Farenga, Patrick (2004): Introduction. In: Holt, John: Instead of Education. Ways to Help People Do Things Better. Boulder, Colorado: Sentient Publications, LLC. S. VII- XII.

Farenga, Patrick (2007): Foreword. In: Meighan, Roland: John Holt. New York: Continuum. S. IX- XI.

Farias, Domenico (2002): In the shadows of Jerome. In: The challenges of Ivan Illich. A collective reflection. New York: State University of New York Press. S. 59- 70.

Fitzpatrick, Joseph P. (2002): Ivan Illich as We Knew Him in the 1950s. In: The Challenges of Ivan Illich. A Collective Reflection. New York: State University of New York Press. S. 35- 42.

Freire, Ana Maria Araújo/ Freire, Paulo (2004): Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy Of The Oppressed. London/ New York: Continuum Publishing Group.

Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart/ Berlin: Kreuz- Verlag.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paulo (1974): Erziehung als Praxis der Freiheit. Berlin: Kreuz Verlag Stuttgart.

Freire, Paulo (2007): Bildung und Hoffnung. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

Fromm, Erich (1969): Vorwort. In: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 11- 18.

Gerhardt, Heinz- Peter (2007): Zum Geleit: Paulo Freire lesen. In: Freire, Paulo: Unterdrückung und Befreiung. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann. S. 7- 14.

Geister, Oliver (2006): Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

Kaller- Dietrich, Martina (2007): Ivan Illich (1926- 2002). Sein Leben, sein Denken. Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz.

Funke, Kira (2010): Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

Gerhardt, Heinz- Peter (2006): Paulo Freire. A profile. Oldenburg: Paulo- Freire- Verlag.

Gieselbusch, G.H./ Weidle, G. E. (1982): Vorbemerkung zur deutschen Ausgabe. In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 7- 10.

Hartmeyer, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Frankfurt am Main [u.a.]: IKO.

Hechinger, Fred M. (1982): In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 31- 43.

Helm, Barbara (2004): Internationale Schulprojekte. Möglichkeiten in den Bereichen Friedenserziehung, Menschenrechtsbildung und Globales Lernen. In: Teaching human rights. Informationen zur Menschenrechtsbildung. Bildung für eine bessere Welt? Wien: Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte – Forschungsverein. S. 15- 16.

Hentig, Hartmut (1971): Vorwort der deutschen Ausgabe. In: Illich, Ivan (1972): Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel- Verlag. S. 5- 12.

Hirschfeld, Harald (1987): Jean Jacques Rousseau und Alexander Neill, Fortschritt, Stagnation oder Rückschritt? Autopsie zweier pädagogischer Idole. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Holt, John (1970): What do I do Monday? New York, NY: Dell Publishing Co.

Holt, John (1971): The Underachieving School. Harmondsworth, Middlesex, England/ Ringwood, Victoria, Australia: Penguin Books.

Holt, John (1974): Freiheit ist mehr. Von den Grenzen schulischer Erziehung. Ravensburg: Otto Maier Verlag Ravensburg.

Holt, John (1978): Zum Teufel mit der Kindheit. Über die Bedürfnisse und Rechte von Kindern. Wetzlar: Verlag Büchse der Pandora.

Holt, John (1989): Learning all the time. Cambridge, Massachusetts: Da Capo Press.

Holt, John (1990): A life worth living. Selected letters of John Holt. Ohio: Ohio State University Press/ Columbus.

Holt, John (1991): Never too late. My musical life story. Cambridge, Massachusetts: Perseus Publishing.

Holt, John (1997): Wie kleine Kinder schlau werden. Selbstständiges Lernen im Alltag. Weinheim/ Basel: Beltz Quadriga Verlag.

Holt, John (1999): Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s). Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Holt, John (2004a): Aus schlaun Kindern werden Schüler ... Von dem, was in der Schule verlernt wird. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Holt, John (2004b): Instead of Education. Ways to Help People Do Things Better. Boulder, Colorado: Sentient Publications.

Holt, John/ Farenga, Patrick (2009): Bildung in Freiheit. Das John- Holt- Buch zum eigenständigen Lernen. Bremen: Genius Verlag.

Holt, John (2010): Ohne Schule groß werden. In: Klemm, Ulrich (Hrsg.): Bildung ohne Zwang. Texte zur Geschichte der Pädagogik. Lich/ Hessen: Verlag Edition AV. S. 210- 213.

Horlacher, Rebekka/ Oelkers, Jürgen (2005): Die Geschichte und die Legende von Summerhill. In: Neill, Alexander Sutherland (2005): Selbstverwaltung in der Schule. Zürich: Verlag Pestalozzianum. S. 127- 144.

Illich, Ivan (1972): Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel- Verlag.

Illich, Ivan (1974): Die sogenannte Energiekrise oder die Lähmung der Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Illich, Ivan (1976): Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Illich, Ivan (1983): Fortschrittsmythen. Schöpferische Arbeitslosigkeit. Energie und Gerechtigkeit. Wider die Verschuldung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Illich, Ivan (1995a): Die Nemesis der Medizin. Die Kritik der Medikalisation des Lebens. München: Verlag C. H. Beck.

Illich, Ivan (1995b): Genus. Zu einer historischen Kritik der Gleichheit. München: Verlag C. H. Beck.

Illich, Ivan (1998): Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik. München: Verlag C. H. Beck.

Karg, Hans Hartmut (1983): Erziehungsnormen und ihre Begründung in der Pädagogik von Alexander Sutherland Neill. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Kinkelbur, Dieter/ Mette, Norbert/ Schreiner, Peter/ Oesselmann, Dirk (2007): Einführung. In: Freire, Paulo: Bildung und Hoffnung. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann. S. 15- 25.

Klafki, Wolfgang (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Parmentier, Michael/ Rittelmeyer, Christian (Hrsg.) (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 125- 148.

Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2010): Bildung ohne Zwang. Texte zur Geschichte der Pädagogik. Lich/ Hessen: Verlag Edition AV.

Kohn, Edith (2012): Der ganz andere Ivan Illich. Wie ein Priester zum Verkünder wurde. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Kühn, Axel D. (1995): Alexander S. Neill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Kurt, Ronald (2004): Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Lamb, Albert (1992): Editor´ s Introduction: Neill and Summerhill. In: The new Summerhill. Harmondsworth [u.a.]: Penguin Books. S. 9- 15.

Lange, Ernst (1971): Einführung. In: Freire, Paulo: Die Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart/ Berlin: Kreuz- Verlag. S. 7- 28.

Lang- Wojtasik, Gregor/ Lohrenscheit, Claudia (2003): Entwicklungspädagogik, Globales Lernen und internationale Bildungsforschung: Diskurse und Perspektiven. In: Lang- Wojtasik, Gregor; Lohrenscheit, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik- Globales Lernen- internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main/ London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 9- 30.

Mann, Bernhard (1979): Die pädagogisch- politischen Konzeptionen Mahatma Gandhis und Paulo Freire. Eine vergleichende Studie zur entwicklungsstrategischen politischen Bildung in der Dritten Welt. Frankfurt/ Main: Haag und Herchen Verlag.

Mc Laren, Peter/ De Lissovoy, Noah (2003): Paulo Freire. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: Verlag C. H. Beck. S. 217- 226.

Meighan, Roland (2007): John Holt. New York: Continuum.

Mergner, Gottfried (1999): Paulo Freires Konzept der Erwachsenenbildung. In: Dabisch, Joachim: Dialogische Erziehung bei Paulo Freire. Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung. S. 17- 22.

Montagu, Ashley (1982): In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 45- 57.

- Novy, Andreas** (2007): Die Welt ist im Werden. Über die Aktualität von Paulo Freire. In: Faschingeder, Gerald/ Novy, Andres (Red.): Paulo Freire Heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. (Journal für Entwicklungspolitik 23, 3, 2007) Wien: Mandelbaum Verlag. S. 29- 57.
- Neill, Alexander Sutherland** (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neill, Alexander Sutherland** (1973a): Die Befreiung des Kindes. In: Die Befreiung des Kindes. Zürich [u. a.]: Benziger. S. 9- 39.
- Neill, Alexander Sutherland** (1973b): Neill, Neill, Birnenstiel. Erinnerungen des großen Erziehers. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neill, Alexander Sutherland** (1987): Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten. Argumente, Erfahrungen, Ratschläge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neill, Alexander Sutherland** (1992): The new Summerhill. Harmondsworth [u.a.]: Penguin Books.
- Neill, Alexander Sutherland** (2005): Selbstverwaltung in der Schule. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Oelkers, Jürgen** (2004): Reformpädagogik. In: Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag. S. 783- 806.
- Oesselmann, Dirk/ Schreiner, Peter** (2008): Einleitung. In: Freire, Paulo: Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 7- 11.
- Parmentier, Michael/ Rittelmeyer, Christian** (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Parreira do Amaral, Marcelo** (2005): Der Entstehungskontext von Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“. Die politische, sozio- ökonomische und kulturelle Relevanz. Oldenburg: Paulo Freire Verlag.
- Placzek, Beverly R.** (Hrsg.) (1986): Zeugnisse einer Freundschaft. Der Briefwechsel zwischen Wilhelm Reich und A. S. Neill. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Rossmann, Michael** (1982): In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S- 119- 130.
- Rühm- Constantin, E.** (1969): Einführung zur deutschen Ausgabe. In: Holt, John: Chancen für unsere Schulversager. Freiburg in Breisgau: Lambertus- Verlag. S. 7- 8.
- Schmidt- Hermann, Ute** (1987): A. S. Neill und seine Schule Summerhill. Als Beispiel aus der Geschichte der Antiautoritären Erziehung. Zürich: Dissertation.

Schnurer, Jos (1999): Die „natürliche Methode“ und der „Bildungskreis“. In: Dabisch, Joachim (Hrsg.): Dialogische Erziehung bei Paulo Freire. Freire- Jahrbuch 1999. Oldenburg: Verlag Dialogische Erziehung. 61- 72.

Schugurensky, Daniel (2011): Paulo Freire. London: Continuum.

Sheffer, Susannah (Hrsg.) (1990): Introduction. In: A life worth living. Selected letters of John Holt. Ohio: Ohio State University Press/ Columbus. S. 1- 11.

Treml, Alfred K. (2003): Was ist Entwicklungspädagogik? In: Lang- Wojtasik, Gregor; Lohrenscheid, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik- Globales Lernen- Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main/ London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 33- 36.

Von Hentig, Hartmut (1971): Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? München/ Stuttgart: Kösel Verlag/ Ernst Klett Verlag.

Weber- Blaser, Timo (2011): Entwicklungspolitische Bildung. Basiskonzepte und empirische Befunde. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.

Weffort, Francisco (1974): Erziehung und Politik. In: Erziehung als Praxis der Freiheit. Berlin: Kreuz Verlag Stuttgart. S. 107- 135.

Winckler, Carlos Roberto (2009): Freires Wege. In: Hauer, Michaela/ Lichtblau, Pia/ Sertl, Michael: Selbstbefreiung oder Inklusion? Zur Aktualität emanzipatorischer (Volks)Bildungskonzepte. Innsbruck; Wien [u.a.]: Studien Verlag. 21- 30.

Internetquellen:

Austrian National Youth Council (2007): Positionspapier Demokratiepoltische Bildung. http://www.jugendvertretung.at/asset/bjv/221/9/download_001.pdf (Zugriff: 20. 11. 2012).

Brock- Utne, Birgit (2012): Multikulturelle Pädagogik und Entwicklung. http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen__1/grundlagen/multikulturelle_paedagogik_und_entwicklung (Zugriff 20. 11. 2012).

Harder, Wolfgang (2007): Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2012/02/buezeitbildundstandards.pdf> (Zugriff: 20. 11. 2012).

Hartmeyer, Helmuth (2010): Reflexionen zur Wirksamkeit von Bildung. <http://www.pfz.at/article952.htm> (Zugriff: 11. 10. 2012).

Hartmeyer, Helmuth (1997): Globales Lernen. http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Allgemeine%20Artikel/hh_grundsatzartike_globales_lernen.pdf (Zugriff: 26. 10. 2012).

Hartmeyer, Helmuth: Globales Lernen.

<http://www.buendnisfuereinewelt.at/Artikel/GrundsatzartikelGlobalesLernen-Hartmeyer.htm>

(Zugriff: 15. 11. 12).

HoltGWS (2012): Growing Without Schooling.

<http://www.holtgws.com/index.html> (Zugriff am 10. 08. 2012).

HoltGWS (2012): What is Unschooling?

<http://www.holtgws.com/unschooling.html> (Zugriff: 15. 10. 2012).

IDEN (2005): Was heißt Demokratische Bildung?

<http://www.idenetwork.org/what-is-democratic-education.htm#washeistdemokratischeildung>

(Zugriff: 15. 10. 2012).

Internationale Entwicklung Homepage:

<http://ie.univie.ac.at> (Zugriff: 11. 10. 2012).

Klemm, Ulrich (2012): Globales Lernen- Erwachsenenbildung auf dem Weg zur Weltgesellschaft?

<http://erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf> (Zugriff: 15. 11..2012).

Tutzer, Franz (2007): Bibliographie/ Bibliografia Ivan Illich:

http://www.ilcovile.it/scritti/bibliografia_ivan.htm (Zugriff: 20. 11. 2012).

UNESCO (1974): Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten.

<http://www.globalskillsweb.com/12.html> (Zugriff am 16. 10. 2012).

Grafiken:

<http://www.holtgws.com/johnholtpage.html> (Zugriff am 31. 08. 2012).

<http://inteligenciatranspersonal.blogspot.co.at/2010/11/la-pedagogia-segun-paulo-freire.html>
(Zugriff am 31. 08. 2012).

<http://myinnersky.blogspot.co.at/2010/05/asneill-ve-summerhill-ozgurluk-okulu.html>
(Zugriff am 31. 08. 2012).

<http://www.quodlibet.it/catalogo.php?A=Illich%20Ivan> (Zugriff am 10. 09. 2012).

11. Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit wird untersucht, in wie weit jene als durchaus extrem geltenden Erziehungsformen und Lernmethoden, bei denen die Freiheit des Individuums oberstes Gebot ist, die Antwort sind auf ein auf massive Einschränkungen der persönlichen Freiheit durch ein Druck, Zwänge und Repressionen ausübendes, autoritäres Schulsystem und politisches Umfeld. Um dieser Frage nachzugehen, habe ich vier revolutionäre, kritische Pädagogen herangezogen und habe, deren Biographien, deren entwicklungspolitischen und historischen Kontext sowie deren Methoden, die Hand in Hand mit ihren politischen Statements einhergehen, herausgearbeitet. Als erstes wird der aus Schottland stammende Reformpädagoge Alexander Sutherland Neill bearbeitet, der die demokratische Schule *Summerhill* gegründet hat. Anschließend wird der Brasilianer Paulo Freire behandelt, der eine sehr effektive Analphabetisierungsmethode entwickelte, um die Demokratisierung Brasiliens voranzutreiben, da zu seiner Zeit Menschen, die nicht lesen und schreiben konnten, keine Wahlberechtigung hatten. An dritter Stelle steht der US- Amerikaner John Caldwell Holt, der die unkonventionelle Erziehungsmethode des *Unschooling* entwickelt hat, eine informelle Form des Lernens. Und als letztes wird der österreichisch- kroatische Gesellschaftskritiker Ivan Illich durchleuchtet, der ein Gegner jeglicher Institutionen war, und der den Begriff des *Deschooling*, der Entschulung der Gesellschaft, kreiert hat.

Die Arbeit wird im hermeneutischen Verfahren durchgeführt und in Form einer Literaturarbeit verfasst. Als Quellen und theoretische Grundlagen dienen die Werke der ausgewählten Pädagogen sowie Sekundärliteratur.

12. Abstract

This thesis attempts to investigate to what extent extreme forms and methods of teaching and learning that emphasize the freedom of the individual are the answer to an authoritarian school system and political environment based on severe pressure, coercion and repression of the individual.

In order to investigate this issue, I have focused on four revolutionary and critical educators whose methods reflect their political and personal points of view, as well as the historical context in which they worked. First, I deal with the Scotsman and educational reformer,

Alexander Sutherland Neill, the founder of the democratic school, *Summerhill*. I then investigate the work of the Brazilian, Paulo Freire, who developed a very effective method of alphabetization to promote democracy in Brazil. At that time only literate people had the right to vote. The next person studied is the American educator, John Caldwell Holt, who developed an unconventional method of education called *Unschooling* which is based on informal learning. And finally, I deal with the Austrian-Croatian social critic, Ivan Illich, who was opposed to any kind of institution, and who created the concepts of *Deschooling* and a „Deschooling Society“.

This study employs the hermeneutic method and is written in the form of a literary work. As sources I have used the writings of these four educators, as well as secondary literature.

13. Lebenslauf

Angabe zur Person:

Vorname/ Nachname: Fiona- Livia Bachmann

Adresse: Pointengasse 5/ 6 1170- Wien

Mobil: 0699 171 561 54

e-mail: fiona.b@gmx.at

Staatsangehörigkeit: Österreich

Geburtsdatum: 27. 07. 1985

Ausbildung:

Schulen:

1991 – 1995 Volksschule

1995 – 2003 BG- BRG 16

Auslandsaufenthalt: 2002 für 6 Monate in Ontario/ Kanada

Juni 2003 Reifeprüfung

Universität:

2003 – 2005 Universität Wien

Studienrichtung: Internationale Entwicklung

Horizontenerweiterung:

2005 – 2007

Reisen durch Asien: (Türkei, Indien, Bangladesch, Sri Lanka, Nepal, Tibet, Mongolei, Bali, Laos, Vietnam, Kambodscha, Thailand, Myanmar, Malaysia) sowie Costa Rica und viele Länder Europas

Im Rahmen der Reisen:

Entwicklungshilfe: Kalkutta/ Indien (Waisenhaus- 6 Monate)

Sri Lanka (Wiederaufbau nach dem Tsunami – 1 Monat)

Auslandsaufenthalt : 2008 für 3 Monate in Mexiko

Weitere Reisen mit Festivalorganisation: Neuseeland Dezember 2009, Argentinien, Chile, Uruguay und Marokko 2011, Brasilien 2012

Ausbildung:

2007 – 2008 WIFI Wien

Berufsfeld: diplomierte Reiseleiterin

2009, 2010: Yogaausbildung in Varanasi (Indien)

Universität:

Ab 2009 Fortsetzung der Studienrichtung: Internationale Entwicklung
an der Universität Wien

Jobs:

2007 – 2008 NGO – Interface

Berufsfeld: Kinderbetreuerin

ab 2009 Yogaunterricht in Kleingruppen

ab März 2010 VHS Liesing

Oktober 2011 bis Jänner 2012 VHS Simmering

ab Oktober 2012 VHS Floridsdorf, VHS Hietzing, VHS Hernals

Berufsfeld: Yogalehrerin

Sprachen:

Deutsch: Muttersprache

Englisch: sehr gut, fließend

Französisch: gute Grundkenntnisse

Spanisch: gute Grundkenntnisse