

**Konferenz "Zukunft gestalten", 3. und 4. Oktober 2013,
veranstaltet von der Internationalen Akademie (INA) gGmbH
und dem Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

Jürgen Zimmer

DER SITUATIONSANSATZ WIRD ERWACHSEN:

VOM KINDERGARTEN BIS ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Ein Dossier mit Thesen, Erläuterungen und Geschichten aus aller Welt

INHALT

INHALT	Seite
Thesen	
1. Der Situationsansatz ist nicht vom Himmel gefallen	3
2. Der Situationsansatz ist aus dem Widerstand heraus entwickelt worden	4
3. Ohne flankierende Bildungspolitik hätte der Situationsansatz nicht seine Verbreitung gefunden	6
4. Situationsbezogenes und systematisches Lernen werden nicht voneinander getrennt, sondern im Wechsel ermöglicht und eng aufeinander bezogen	7
5. Der Situationsansatz respektiert weder die Abgrenzung der Humaniora von den Realia, noch die Grenzen von Fächern oder Wissenschaftsdisziplinen	8
6. Curriculum-Elemente (Module) in Schule und Hochschule lassen sich aus Schlüsselsituationen und –problemen (generativen Themen) heraus entwickeln	8
• Thailand. Die Geschichte vom sauberen Wasser	10
• Nicaragua: Die Geschichte von der Versöhnung	10
7. Interventionen im Rahmen des Situationsansatzes sind auf die Akzeptanz der Handelnden in den Situationen angewiesen	13
• Indien: Die Geschichte von der Wiederaufforstung Darjeelings	13

8.	Der Situationsansatz braucht Bündnispartner	21
	• Die Geschichte vom anderen Brasilien	22
9.	Der Situationsansatz ist kein Vehikel für die Verkündung geschlossener Weltbilder	24
10.	Der Situationsansatz muss die Sinndeutungen der Beteiligten ernstnehmen	25
	• Thailand: Die Geschichte von der Reise	25
11.	Zu den Stärken des Situationsansatzes gehört, dass er kulturell adaptierbar ist	28
	• Asien: Geschichten von den anderen Situationen	28
12.	Der Situationsansatz braucht keinen Campus, kein Schulgebäude, keine Bildungseinrichtung, um sich entfalten zu können. Er erhebt keine territorialen Ansprüche	44
13.	Wer mit dem Situationsansatz arbeitet, kann erleben, dass er Haken schlägt	45
	• Nicaragua: Die Geschichte von den Kampagnen	45
	• Brasilien: Die Geschichte vom Scheitern auf hohem Niveau	50
14.	Der Situationsansatz trifft sich mit Entrepreneurship	52
	• Philippinen: Die Geschichte vom glücklichen Schwein	52
15.	Situationsansatz heißt: Wir rudern immer mal wieder gegen den Mahlstrom	55
16.	Der Situationsansatz kann Spuren im Leben seiner Mitgestalter hinterlassen	56
	In Lappland um 1925	56
	Quellen	58

Der Situationsansatz hat sich in den letzten Jahren mehr und mehr als universales Entwicklungsprinzip herausgestellt: Lernen im Leben, Lernen als herausforderndes Abenteuer, Lernen mit offenem Ausgang, Lernen, auf die eigenen Füße zu fallen, sind Prinzipien, die in zahlreichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern benötigt werden.

Die Weiterentwicklung wurde zunächst von Erzieherinnen in Kindergärten, von Erziehungswissenschaftlern, Psychologen und Entwicklungshelfern betrieben. Mit den Jahren vernetzte sich der Situationsansatz mit anderen Strömungen und setzte neue Akzente: die interkulturelle Erziehung und Bildung, die Integration von Menschen mit Behinderungen, die Armutsbekämpfung durch Entrepreneurship Education, die psychosoziale Arbeit in Konfliktgebieten, die Jugend- und Erwachsenenbildung sind neue Anwendungsfelder. Inzwischen befruchtet der Ansatz auch Debatten von Stadtplanern, Entwicklungshelfern, sozial orientierten Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen in aller Welt. Dabei wurde deutlich, dass es nicht "die" Situationen gibt, sondern immer andere, ob nun in Indien, Brasilien, Südafrika, Italien oder China.

1. **Der Situationsansatz ist nicht vom Himmel gefallen. Ohne seine Ahnen gäbe es ihn nicht.**

Shaul B. Robinsohn, einer der Direktoren am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, hatte mich 1965 in sein Team geholt. In Kritik an den fächerfixierten Stoffkatalogen der Lehrpläne entwickelten wir ein "Strukturkonzept der Curriculumrevision". Robinsohn dachte zunächst an zwei Schritte. Schritt 1: Bestimmung von Qualifikationen; Schritt 2: Entwicklung von Curriculum-Elementen, durch die sich die Qualifikationen erwerben lassen. Wir diskutierten hin und her und erweiterten das Strukturkonzept. Schritt 1: Identifizierung und Analyse von Situationen; Schritt 2: Bestimmung von Qualifikationen; Schritt 3: Entwicklung von Curriculum-Elementen.

Die Veröffentlichung des "Strukturkonzeptes der Curriculumrevision" sorgte vor allem bei den Vertretern der Schulfächer für reichlich Wirbel. Sie fühlten sich bedroht. Robinsohn, durch Emigration dem Holocaust entkommen und nach dem Krieg zurückgekehrt, war ein konservativer Radikaler. Radikal war das Konzept, eher konservativ seine ausschließliche Favorisierung von Experten für die Curriculumentwicklung. Noch kamen die Menschen, die in den Situationen handelten, als Mitgestalter im Konzept nicht vor.

Die Zeitschrift "betrifft erziehung" veröffentlichte 1970 einen Aufsatz des mexikanischen Priesters Ivan Illich unter dem Titel "Schafft die Schule ab!" Im Jahr darauf erschien Illichs Buch "Entschulung der Gesellschaft", ein Knüller, der für weltweite Diskussionen sorgte. Schule, argumentierte Illich, zementiere den Unterschied zwischen den Armen und den Reichen. Lernen im Leben könne besser organisiert werden, durch Bildungsgutscheine und durch Lernbörsen, in denen Menschen, die etwas wissen, von Menschen angefragt werden können, die etwas wissen wollen. Das passt zum Situationsansatz.

Ivan Illich verwies in einem damals veröffentlichten "Spiegel"-Interview auf seinen Freund Paulo Freire, der im Sertão, im verarmten Nordosten Brasiliens, in einer Massenbewegung Erwachsene alphabetisierte und der autoritären Regierung gefährlich werde. Zur Wahl konnte damals nur gehen, wer Lesen und Schreiben beherrschte. Arme aber, die – so Freire – handelnd in die Geschichte eintreten, wollen eine offene und keine geschlossene Gesellschaft, keine, die sie ins Abseits drängt. Freires Alphabetisatoren gingen in die Dörfer, ermittelten im Dialog mit den Menschen die Schlüsselsituationen und verbanden Reflexion mit Aktion. Das war Situationsansatz pur.

Und so kam es, dass Shaul B. Robinsohn mit dem "Strukturkonzept", Ivan Illich mit der "Entschulung der Gesellschaft" und Paulo Freire mit seiner "Pädagogik der Unterdrückten" zu den ideengeschichtlichen Paten des Situationsansatzes gehören. Mehr als drei Jahrzehnte später wurden die Veröffentlichungen von Illich und Freire in einer Umfrage unter den Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu den zehn wichtigsten pädagogischen Büchern des 20. Jahrhunderts gezählt. Wer hätte das gedacht.

2. **Der Situationsansatz ist aus dem Widerstand heraus entwickelt worden.**

Wir erinnern uns an die Angriffe auf den Kindergarten Ende der 1960er Jahre in der Bundesrepublik, an die Experten, die den Kindergarten mit Lese-Lernprogrammen und der Mengenlehre überfielen und an Burrhus Frederic Skinner, der seine behavioristische Lerntheorie an Ratten und Tauben entwickelt hatte und sie nun auf Menschen anwandte, mit der Folge eines Lernens in kleinen, atomisierten Schritten, einem Lernen ohne Überblick und Sinnzusammenhang.

Ich erinnere mich an eine Sternstunde, als ich auf einem Weltkongress der Psychologie in Moskau, der von detailbesessenen Empirikern dominiert wurde, Nicolas Longo traf, einen Italo-Amerikaner, der dem erstaunten Publikum erklärte, Skinner habe mit proletarischen Tieren seine Versuche gemacht, während er, Longo, entsprechende Versuche mit aristokratischen Tieren durchgeführt hätte, mit Tieren,

die sich seit Jahrmillionen nicht geändert hätten und deshalb sozusagen ausgereift lernen und reagieren würden. Und siehe da, diese aristokratischen Tiere, nämlich die Küchenschabe und die Krake, würden ganz anders lernen als Ratten und Tauben. Und deshalb sei die Skinner'sche Lerntheorie Murks. Ich fand das auch. Und da Longo Bebop-Platten dabei hatte, verabschiedeten wir uns vom Kongress und vergnügten uns mit Moskauer Jazzfans im "Café der Jugend".

Dem Angriff der Schulpädagogen auf den Kindergarten mit dem Streit um die Fünfjährigen begegneten Erzieherinnen aus Modellkindergärten zusammen mit uns, der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts, indem sie sich auf ihre eigenen Kompetenzen besannen. Das Robinsohn'sche Strukturkonzept wurde als Situationsansatz vom Kopf auf die Füße gestellt. Situationen von Kindern wurden zum Ausgangspunkt des pädagogischen Geschehens. Das Curriculum 'Soziales Lernen' wurde entwickelt. Die Texte der didaktischen Einheiten zu 28 Schlüsselsituationen bestehen überwiegend aus Originalaussagen der beteiligten Erzieherinnen, Eltern und Kinder. Der Situationsansatz überwindet die Schranken pädagogischer Einrichtungen. "Kinder im Krankenhaus": Kindern die Angst nehmen? Ja. Mit Schwestern zusammen die Spielsachen auf Kinderstationen reorganisieren? Ja. Kommunalpolitiker im Wahlkampf fragen, wann die Besuchszeiten in Krankenhäusern endlich erweitert werden? Ja. Wir lernten, dass es nicht nur um die Befähigung von Kindern, sondern auch um die bessere Gestaltung von Situationen geht.

Die Situation war eigentlich immer zuerst da. Erst die "best practice" und danach dann der Kampf um die besseren Rahmenbedingungen, die Forderungen nach "zwei Erzieherinnen pro Gruppe" oder nach "mehr Vor- und Nachbereitungszeit". Ich fand diese Haltung der Erzieherinnen überzeugend. Kein Lamento von der Art "erst brauchen wir dies und das, bevor wir anfangen", sondern: erst anfangen und dann plausibel begründen, welche Rahmenbedingungen der Situationsansatz braucht. Die zunehmend selbstbewussten Erzieherinnen, die den Bildungsanspruch des Situationsansatzes und die Bedeutung der frühen Kindheit erkannt hatten, sahen nicht ein, dass sie schlechter bezahlt wurden und unter schlechteren Bedingungen arbeiten sollten als Grundschullehrerinnen. Es ist eine Auseinandersetzung, die bis heute anhält.

3. **Ohne flankierende Bildungspolitik hätte der Situationsansatz nicht seine Verbreitung gefunden.**

Die Modellversuche mit Kindergärten in Rheinland-Pfalz und Hessen in der ersten Hälfte der 1970er Jahre dienten der Abwehr eines Vorschlages der

Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, eine zweijährige Eingangsstufe für die Fünf- und Sechsjährigen einzurichten und sie der Grundschule zuzuordnen. Damit wären die Fünfjährigen dem Kindergarten abhanden gekommen, Lernlokomotiven, ohne die die Drei- und Vierjährigen weniger Anregungen bekommen hätten. Es ging also darum, den Kindergarten pädagogisch zu stärken, und der Situationsansatz erwies sich als wirksames Konzept, weil es von den Erzieherinnen mitentwickelt wurde.

In dieser Zeit gab es die Arbeitsgruppe Elementarbereich des Deutschen Bildungsrates, in der der Kollege Heinz Heckhausen, vom Kollegen Otto Ewert unterstützt, und ich uns in die Wolle kriegten. Die beiden wollten eine bundesweite Evaluation der Kindergärten, ich hingegen ein bundesweites Entwicklungsprojekt, denn meine Meinung war damals, man brauche erst eine neue Qualität im Kindergarten, bevor man ihn evaluieren könne. Es ging richtig bissig zu. Die beiden betitelten mich als "Curriculax" und ich sie als "Methodofixe". Sie schieden im Groll aus der Arbeitsgruppe aus, und in der Empfehlung der Arbeitsgruppe, die später vom Bildungsrat veröffentlicht wurde, ging es um ein bundesweites Entwicklungsprogramm mit zunächst 100 bis 120 und später allen Kindergärten, und um den Vorschlag "von den realen Lebenssituationen der Kinder auszugehen und durch gezielte Förderung die Kinder instand zu setzen, ihre Lebenssituationen zu beeinflussen und zunehmend selbständiger zu bewältigen".

Da war der Situationsansatz also im Deutschen Bildungsrat angekommen, und es war festzustellen, dass in der Empfehlung der Arbeitsgruppe Elementarbereich nicht mehr die Rede von der Eingangsstufe war, sondern von einer bundesweiten Qualitätsentwicklung in Kindergärten.

Die Jugendressorts reagierten einerseits entzückt auf diesen Vorschlag, andererseits befürchteten sie einen Eingriff in die Kulturhoheit der Länder. Und wir führten Eiertänze auf, um das bundesweite Erprobungsprogramm im Elementarbereich auf die Beine zu stellen und neun Bundesländer unterschiedlicher politischer Ausrichtung und den Bund zu einem gemeinsamen Projekt zusammenzubringen. Dabei wurde dann auch die Schmerzgrenze der Länder deutlich: Curriculare Materialien aus Modellversuchen verschiedener Länder sollten erprobt, aber keinesfalls weiterentwickelt werden. Da versammelte sich Kraut & Rüben, und die Programme, die sich nicht am Situationsansatz orientierten, wurden von den Erzieherinnen rasch abgewählt.

Zu den Erkenntnissen, die bald nach Beginn des dreijährigen Erprobungsprogramms deutlich wurden, gehörten zwei: Erstens kümmerten sich die Erzieherinnen nicht um das Gebot, nur zu erproben, sondern entwickelten die Praxis des Situationsansatzes weiter. Und zweitens wurde dadurch das Erprobungs-, besser:

Weiterentwicklungsprogramm nach meiner Kenntnis zum umfänglichsten Handlungsforschungs-Projekt in der Geschichte der Bundesrepublik mit Erzieherinnen und Moderatoren, die auf gleicher Augenhöhe zusammenarbeiteten.

Es ist hier nicht der Ort, die Geschichte weiterzuerzählen mit dem Stillstand auf halber Strecke Ende der 1970er Jahre oder der Erweiterung des Situationsansatzes um die Interkulturelle Erziehung oder die Community Education, aber es sei doch noch auf die Situation in den neuen Bundesländern um 1993 verwiesen: Damals baten Erzieherinnen aus Berlin(Ost) um Assistenz: Sie wollten den Situationsansatz daraufhin prüfen, ob er eine Alternative zu den damaligen "Anpassungsqualifizierungen" sein könnte – "Anpassungsqualifizierung", ein Unwort, das dem Wortschatz einiger neo-kolonial gestimmter Experten aus dem Westen entstammte. Das Projekt "Kindersituationen", das in der Folge dieser Anfrage entstand und an dem sich alle fünf Bundesländer und der Osten Berlins beteiligten, war wieder ein Handlungsforschungs-Projekt, das den Situationsansatz auf die neuen Schlüsselsituationen eines schwierigen Lebens nach der Wende bezog.

4. **Situationsbezogenes und systematisches Lernen werden nicht voneinander getrennt, sondern im Wechsel ermöglicht und eng aufeinander bezogen.**

In den Jahren 1986 bis 1988 wurde in der Bundesrepublik vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft eine umfassend angelegte Delphi-Befragung zur Weiterentwicklung des Bildungswesens durchgeführt. Hunderte von Experten wurden in mehreren Durchgängen einbezogen. Dabei ergaben sich zahlreiche Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen dieser Befragung und dem Situationsansatz: Der Erwerb von Kompetenzen zur Erarbeitung von Problemlösungswissen wird als zunehmend relevant eingeschätzt – der Situationsansatz hilft bei der Lokalisierung und Gewichtung dieser Probleme, bei der Bereitstellung realistischer Settings und hochdifferenzierter Lernumwelten. Das Lernen wird zunehmend im Wechsel von formaler und situativer Bildung erfolgen. Problemlösungswissen wird wichtiger als reines Fachwissen. Von der Kanonisierung des Wissens in einem festen Bildungskanon wird man sich verabschieden müssen – der Situationsansatz setzt hier schon lange auf exemplarische Situationen, unter ausdrücklichem Verzicht auf den Versuch einer 'überzeitlichen' und transkulturellen Festschreibung.

5. **Der Situationsansatz respektiert weder die Abgrenzung der Humaniora von den Realia noch die Grenzen von Fächern oder Wissenschaftsdisziplinen.**

Im Kindergarten bedeutet dies die Verbindung von sozialem und sachbezogenem Lernen. Im Bereich der Ingenieurausbildung kann dann der Bau einer Brücke keine allein architektonische oder statische Angelegenheit sein, vielmehr findet er in einem sozialen, ökologischen und kulturellen Kontext statt, den es sorgfältig zu erkennen und zu bedenken gilt.

Beispiel: Eine interdisziplinäre Forschergruppe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin untersuchte unter dem leitenden Interesse einer Revision der Didaktik des Mathematikunterrichts zwei Industriebetriebe. Die Frage war, welche mathematikbezogenen Qualifikationen mündige Menschen brauchen, um die Abläufe eines solchen Betriebes mit kritischem Bewusstsein zu verstehen. In dieser Forschergruppe waren mathematische, soziologische, psychologische, ökonomische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen vertreten. Zu den Ergebnissen der Situationsanalyse gehörte, dass es vor allem auf die Fähigkeit zur Analyse von vormathematischen Wertsetzungen und außermathematisch gesteuerten Quantifizierungsprozessen ankommt. Dieses Erkenntnis wäre bei einem monodisziplinären Zugang vermutlich nicht zustande gekommen. Die Qualifikationen, die sich nach einer solchen Situation formulieren lassen, sind dann von anderer Art als nur der, "richtig rechnen" zu können.

6. **Curriculum-Elemente (Module) in Schule und Hochschule lassen sich aus Schlüsselsituationen und –problemen (generativen Themen) heraus entwickeln.**

Dabei gelten die vier Schritte der situationsbezogenen Curriculumentwicklung:

- **Erkunden: Identifizierung und Analyse der Situation**

Wichtig ist eine an einem erkenntnisleitenden Interesse orientierte Theoriebildung. Die Analyse kann im Diskurs mit innersituativ Handelnden sowie durch die Erschließung von situationsrelevanten Wissensbeständen und Erfahrungen aus anderen Quellen durchgeführt werden.

- **Entscheiden: die Bestimmung von Qualifikationen und Zielen**

Durch die Situationsanalyse ergeben sich qualifikationsrelevante Sachverhalte, also Hinweise auf wünschenswerte Fähigkeiten und Kompetenzen, die für die Bewältigung von Situationen und ihren immanenten Problemen von Bedeutung sind. Im Situationsansatz geht es allerdings um mehr als nur um eine subjektbezogene Qualifizierung. Er kann den Blick für Wünschenswertes, für Realutopien, für eine neue Gestaltung von Situationen öffnen. In den Worten von Ernst Bloch (im "Prinzip

Hoffnung"): *"Man braucht das schärfste Fernrohr, das des geschliffenen utopischen Bewusstseins, um gerade die nächste Nähe zu durchdringen."*

- **Handeln: Interventionen**

Menschen wollen sich qualifizieren, um etwas zu bewegen. Darin steckt beides: die Aneignung von Kompetenzen und die Intervention. Sie kann kurz und punktgenau sein oder beispielsweise die Form eines Projektes annehmen.

Beispiel: Das berühmteste Projekt der amerikanischen Progressive Education ist von William Heard Kilpatrick überliefert worden. Es war das Typhus-Projekt: Eine Schulklasse untersucht aus Anlass der Typhus-Erkrankung von zwei Schülern einer Farmersfamilie die Ursachen der Entstehung auf dieser Farm, findet die Ursachen heraus, formuliert Empfehlungen zur Beseitigung dieser Ursachen, setzt sie zusammen mit dem Farmer um und bewirkt, dass dort künftig kein Typhus mehr ausbricht.

- **Nachdenken: Evaluation und weitere Perspektiven**

Zu den Fragen einer Evaluation der drei ersten Schritte gehören diese: War die Situationsanalyse hinreichend differenziert und die Theoriebildung stimmig? Sind die Zielsetzungen realistisch formuliert worden? Standen die Interventionen in wirklichem Zusammenhang mit den Zielen? Von einer Situation können zahlreiche Brücken zu weiteren Situationen führen und nicht enden wollende Lernprozesse provozieren.

Thailand: Die Geschichte vom sauberen Wasser:

Ein Pool in der School for Life nordöstlich von Chiang Mai (Thailand) wurde zunächst mit stromfressenden Filteranlagen sauber gehalten. Als die Beteiligten von der Theorie eines "natural swimming pool" hörten, setzten sie kleine Reisfeldfischchen ins Wasser und ein paar Pflanzen dazu und beobachteten vergnügt, wie die Fischchen – ganz im Unterschied zu Goldfischen – das Wasser sauber hielten. Es wurden immer mehr, aber dann wurden es wieder weniger. Der Grund: Im Becken tummelten sich nunmehr auch kleine grüne Wasserschlangen, die die Fischchen auffraßen. Die Kinder und Erwachsenen beschlossen, statt der kleinen Fische größere ins Becken zu setzen, um sie später der Küche zuzuführen. Aber nun siedelte sich eine Cobra-Familie am Beckenrand an mit einer besonders aggressiven Cobra-Mama, und wieder war es nichts mit den Fischen. Später versuchte es die Crew der School for Life mit mikrobiologischen Methoden, aber kaum wurde das Wasser

wieder sauber, kam ein kleines Erdbeben, und aus den Rissen im Beckenboden versickerte das Wasser ... Alle Probleme inzwischen gelöst? Nein, aber viel gelernt.

Nicaragua: Die Geschichte von der Versöhnung

Im Jahr 1986, sieben magere Jahre nach dem Sieg der Sandinisten über den Diktator Somoza, hatten sich zwei Lager des Ministerio de Educación heillos zerstritten: Die Fraktion der Verschuler wollte Klassenzimmer für alle, Frontalunterricht für alle, einen Lehrplan für alle, einen, der detailliert vorschrieb, was am Donnerstag, den soundsovielten Mai von 10:00 bis 10:50 Uhr in allen fünften Klassen des Landes in Physik zu unterrichten sei: der Spülmechanismus einer Wassertoilette zum Beispiel, die kein Kind auf dem Land auch nur vom Augenschein her kannte. Die Gruppe der Verschuler hielt das für 'wissenschaftlich', und sie wurden damals von Margot Honecker und ihren Schulbürokraten unterstützt. Die Entschuler hingegen favorisierten ein Lernen in Bewegungen, in der Alphabetisierungs- oder der Gesundheitskampagne. Dengue-Fieber? Lasst uns die kleinen stehenden Wasserlachen in ausgedienten Autoreifen oder Blechbüchsen trockenlegen, denn die Mücken brauchen mindestens alle eineinhalb Kilometer stehendes Wasser, um ihre Eier zu legen. Kein Wasser, keine Mücken, kein Fieber.

Das sei aber, sagten die Verschuler, ganz unwissenschaftlich. Denn wissenschaftlich sei nur, wenn man die Schulfächer als didaktisch aufbereitete und reduzierte Ausgaben der zugehörigen Wissenschaftsdisziplinen gestalten würde.

Dann würden sich aber die Schüler richtig langweilen, entgegneten die Entschuler, weil die akademischen Schulfächer mit der nicaraguanischen Wirklichkeit so wenig zu tun hätten wie eine Schildkröte mit einem Fahrrad.

Und so stritten sie sich. Als der Streit eskalierte, erhielt ich eine Anfrage des Ministers Fernando Cardenal, ob ich, da ich mit dem Ministerium doch schon seit 1979 zusammengearbeitet und mit Erzieherinnen nicaraguanische Schlüsselsituationen von Kindern recherchiert hätte, nicht als eine Art ehrlicher Makler kommen könne, um mit den zwei hadernden Fraktionen eine gemeinsame Lösung zu finden.

Es sollte eine zweiwöchige Klausur auf einem Berg namens El Crucero werden, nicht weit entfernt vom Kegel eines dampfenden Vulkans, in einer Villa, die eine frühere Geliebte des Diktators Somoza fluchtartig verlassen hatte.

Ich hatte weiche Knie, als ich die 60 Mitarbeiter, junge Menschen von vielleicht 18 bis 30 Jahren, versammelt hatte. Die Frage war ja: Kann man wissenschaftlich und

zugleich entschult lernen? Nach drei Tagen erregter Diskussionen schlug ich vor, den Austausch von Argumenten für eine Weile sein zu lassen und in einem Brainstorming nachzudenken, was die Hauptprobleme des Landes seien. Dies geschah mit großem Einsatz und überraschendem Ergebnis: Alle Probleme begannen mit "falta de ..." = "Mangel an...", also, Mangel an Energie, Mangel an Medikamenten, Mangel an Ersatzteilen, Mangel an Nahrung ... Das sei ja wunderbar, sagte ich ihnen, denn nun hätten wir die generativen Themen für die Struktur eines neuen, wissenschaftlichen, zugleich wirklichkeitsbezogenen, die Verbindung von Reflexion und Aktion fördernden Curriculum. Die neuen Schulfächer hießen nun nicht mehr "Mathematik", "Biologie", oder "Physik", sondern "Mangel an Energie und was man dagegen tun kann", "Mangel an Medikamenten und was man dagegen tun kann" und so weiter.

Nach vierzehn Tagen gab es die beiden Fraktionen nicht mehr, die 60 Nicaraguaner tanzten, lagen sich in den Armen und nahmen sich fest vor, das Curriculum des Landes auf diese Weise neu zu gestalten. Aber wie das nun so ist mit Revolutionen – die obwaltenden Umstände können sich verschlimmern, die Contra kann heftiger attackieren, das nordamerikanische Wirtschaftsembargo strangulierender wirken, kurzum: Nicht überall wurde das neue Curriculum entwickelt, aber doch in bemerkenswerten Beispielen.

Mangel an Ersatzteilen? Eine Schülergruppe nahm sich im miserabel ausgestatteten Krankenhaus von Managua den Röntgenapparat vor: Dessen Kontrastflüssigkeit, die man zur Erzeugung scharfer Aufnahmen brauchte, musste teuer aus Schweden importiert werden. In der Gebrauchsanweisung stand, nach – sagen wir – 80 Aufnahmen müsse die Flüssigkeit ausgetauscht werden. 'Ausgetauscht' hieß: die giftigen Reste in den nächsten Bach leiten und die Flüssigkeit nachbestellen. Die Schüler überzeugten die Ärzte, die Kontrastflüssigkeit nicht nach den Anweisungen des Herstellers auszutauschen, sondern erst einmal weiter zu verwenden. Und siehe da. Sie erbrachte für die doppelte Anzahl scharfe Aufnahmen. Nun machten sich die Schüler daran, die Flüssigkeit aufzubereiten und nicht in den nächsten Bach zu leiten. Ergebnis: Sie brauchten keine Firma mehr, sie lernten, wie man mit eigenen Mitteln eine Kontrastflüssigkeit dem Recycling unterziehen und wieder aufbereiten kann.

Nicht alles war "Mangel an ..." Es gab auch andere Probleme. Als ich gebeten wurde, mit erwachsenen Abendschülern darüber zu reden, warum sie sich bei der Unterrichtung des Sekundarschul-Lehrplans so langweilten, kam die Antwort, dass dieser Stoff mit ihren täglichen Problemen aber auch gar nichts zu tun habe. Ich fragte sie, ob sie mir ein Problem aus ihrem Alltag nennen könnten. Da sagten einige: "Die kleine sterbende Fabrik." Ich fragte sie, ob sie Lust hätten, ein Projekt mit dem

Thema "Die kleine sterbende Fabrik und wie man sie wieder zum Leben erweckt" durchzuführen. Sie hatten Lust. Wir suchten eine kleine sterbende Fabrik am Rande der Stadt Managua aus. Ihre Geschichte war so: Ein Offizier der somozistischen Nationalgarde hatte einige Nähmaschinen gekauft und Näherinnen angestellt. Als die Sandinisten in Managua einrückten, floh er. Die zurückgebliebenen Näherinnen fackelten nicht lange, sondern machten sich selbständig. Aus dem Haus des Offiziers wurde eine kleine neue Fabrik. Die Frauen beobachteten den Markt und die Wünsche der Käufer und produzierten gute Ware, verkauften sie mit Erfolg. Ihnen und ihrer kleinen Fabrik ging es immer besser, bis eines Tages ein junger Mann mit wichtiger Miene erschien und ihnen erklärte, die Stadt Managua habe beschlossen, alle kleinen privaten Fabriken ringsum unter städtische Leitung zu stellen; jetzt sei er der Leiter ihrer Fabrik und sie sollten von nun an Uniformen für städtische Bedienstete schneidern. Das taten sie ein paar Jahre, vergaßen ihre Vergangenheit und fühlten sich im sicheren Hafen. Dann aber erschien der junge Mann mit einer neuen Botschaft: Angesichts der schwierigen ökonomischen Verhältnisse könne die Stadt kein Geld mehr für Uniformen ausgeben, deswegen sollten die Frauen sehen, wie sie von nun an ohne städtische Aufträge auskämen.

Da hatten sie aber alles verlernt: den Markt zu beobachten, die Wünsche der Kunden zu erkennen, den Betrieb zu führen. Die kleine Fabrik schickte sich an zu sterben.

Als wir diese Geschichte recherchiert hatten, beschlossen die Abendschüler, der Fabrik wieder auf die Beine zu helfen. Sie ermutigten die Frauen zu kleinen Marktanalysen, ermunterten sie, wieder auf die eigenen Füße zu fallen und sich ihrer Fähigkeiten bewusst zu werden, die unter dem Geröll der städtischen Bürokratie verschüttet worden waren. Und so kam es, dass die kleine Fabrik eine neue Blüte erlebte und ich mir dachte, dass diese Geschichte einerseits irgendetwas mit dem Situationsansatz zu tun haben könnte, dass aber andererseits die Ereignisse andere Verläufe nehmen als man denkt, wenn man zum ersten Mal mit Abendschülern darüber redet, warum der Unterricht so langweilig ist.

7. Interventionen im Rahmen des Situationsansatzes sind auf die Akzeptanz der Handelnden in den Situationen angewiesen.

Der Dialog ist einer der Ecksteine des Situationsansatzes. Lehrende werden zu Mitlernenden, Studierende zu Mitforschenden, aus ehemaligen Forschungsobjekten werden Subjekte, die den Entwicklungsprozess mitsteuern. Wenn eine zunächst mit viel Innovationskraft gegründete Abteilung eines Unternehmens mit den Jahren an Innovationskraft einbüßt und eine Situationsanalyse unter Mitwirkung aller

Beteiligten die Problempunkte erkannt hat, werden auch Wege aus dem Dilemma zusammen beschritten, korrigiert und immer wieder neu justiert.

Erwachsenenbildung wird dann zum Gutteil Erwachsenenbildung. Lernende können dabei auch scheitern oder sich in den Mühen der Ebene verfangen, aber auch Scheitern ist lernintensiv.

Indien: Die Geschichte von der Wiederaufforstung Darjeelings

Der bundesrepublikanische Teemarkt Mitte der achtziger Jahre ist von betulicher Art, die Händler vermeiden, sich auf die Füße zu treten. Auftritt der Firma Projektwerkstatt mit ihrem Gründer Professor Dr. Günter Faltin. Sie bietet an: First, später auch Second Flush Darjeeling-Tee, Finest Tippy Golden Flowery Orange Pekoe 1, rückstandskontrolliert.

Wie kommt es zur Idee der Teekampagne? Neil Churchill, amerikanischer Forscher in Sachen *entrepreneurship*, meint, dass für eine gute Idee im Schnitt etwa 50.000 Einzelteilchen an Informationen verarbeitet werden müssten und dass es an die zehn Jahre dauere, bis die Idee ausgereift und für eine erfolgreiche Umsetzung gut sei.

Die Ideengeschichte der Teekampagne gleicht einem Puzzle, das sich über die Jahre zusammensetzt. Ein Studium Faltins an der Wirtschaftshochschule im schweizerischen St. Gallen steht am Anfang, der Einkauf in einem der Migros-Läden - die Tafel Schokolade für 40 Rappen. Duttweiler gerät in den Blick: Seine Auffassungen über Produktwahrheit und hohe Qualität, seine Suche nach einem günstigen Preis-Leistungs-Verhältnis werden zu Teilen des Puzzles.

Später: Besuche in Tansania und anderen Ländern der Dritten Welt. Die Preise dort - für Kaffee, Tee, Kakao, Bananen oder Zucker - liegen bei einem Zehntel der Preise in Mitteleuropa. Warum? Wegen der Fracht- und Verpackungskosten oder der Handelsspannen?

Teuer sind nicht Fracht oder Versicherung, sondern das Verpackungsmaterial für Kleinpackungen und der aufwendige Vertriebsweg. Der Teeverkauf ist in Deutschland verschwenderisch organisiert. Also Material sparen und einen einfachen Vertriebsweg finden? Das Puzzle gewinnt langsam Konturen.

Wie steht es mit der Haltbarkeit der Ware? Sie ist wichtig, wenn Verbraucher von Klein- auf Großpackungen umsteigen sollen. Die Händler sagen, der Tee halte zwei oder drei Jahre. Hielte er auch nur ein Jahr, würde es reichen, wenn die Kunden ihren Jahresvorrat kauften - in Großpackungen mit hohem Preisvorteil. Und die Sortenvielfalt? Wenn viele Sorten viele Umstände bereiten und ihr Vertrieb damit teuer wird, wie wäre es mit nur einer Sorte? Sind Verbraucher dazu zu bewegen, aus 140 Sorten Tee nur eine zu wählen und sie ein Jahr lang zu trinken? Die Antwort: Ja,

wenn der Einkaufspreis des Tees eine untergeordnete Rolle spielt, dann kann man den besten Tee der Welt nehmen; und der - da ist sich die Fachwelt einig - wächst an den Südhängen des Himalaja und trägt den Namen des Distrikts Darjeeling. Das Puzzle vervollständigt sich.

Was ist - in der Konsequenz - dann anders an der Idee der Teekampagne?

Erstens: Der Verkauf von einer Sorte vereinfacht die Abwicklung, hält den Apparat klein und macht es leichter, sich kompetent mit diesem Produkt zu befassen. Vielfalt im Sortiment führt leicht zu Dilettantismus im Detail.

Zweitens: Die Teekampagne bricht mit der Auffassung, Tee sei nur in kleinen Portionen verkäuflich. Mittlerweile erzielt sie über 90 Prozent ihres Umsatzes mit Ein-Kilo-Packungen. Sie spart damit entscheidend an Verpackungsmaterial.

Drittens: Sie teilt nicht die Auffassung, die Ware müsse in Läden das ganze Jahr über ständig verfügbar sein. Nein, man kann den Tee auch in jährlich wiederkehrenden, zeitlich begrenzten Kampagnen verkaufen. Die Käufer selbst halten Vorrat und brauchen die Zins-, Lager- und Vertriebskosten des Händlers nicht teuer zu bezahlen.

Es sind keine Spenden (die die vorhandene Ökonomie töten würden), sondern Versuche, Markt und Ökologie miteinander zu verbinden. Von 1985 bis 1996 hat die Teekampagne rund 640.000 Mark dafür ausgegeben. Anfangs wurde auf Empfehlung der Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt das indische Dorfentwicklungsprojekt Dale View in Punala unterstützt. Seit 1992 geht es vorrangig um die Wiederaufforstung Darjeelings.

Mit 67.000 Mark wird ein erster Versuch durchgeführt. Weitere 300.000 Mark dienen der Wiederaufforstung von ganz Darjeeling. Ganz Darjeeling? Ein wenig schwingt die Hoffnung mit, Katalysator zu sein und eine Initialzündung zu bewirken. Um die ersten Anstrengungen einer ökologischen Rekonstruktion zu illustrieren, lohnt ein genauerer Blick auf diese Region: Die Hügel Darjeelings sind einem der Achttausender, dem buckligen Kanchenjunga, vorgelagert. Dort oben liegt Schnee, türmt sich das Eis, aber auf den Hängen weiter unten breiten sich keine Matten undurchdringlichen Regenwaldes aus, jedenfalls in Darjeeling nicht, die Landschaft sieht vielmehr zerrupft aus, so, als hätte der mächtige Yeti große Ziegen zur Weide geschickt. Meist sind die Bäume mit Stumpf und Stiel herausgerissen, nur kleine, ausgelichtete Gehölze blieben stehen. Wer Fotos von lächelnden Teepflückerinnen inmitten wohlgestutzter Teebüsche aufnehmen will, muss aufpassen, dass er nicht zu

viel aufs Bild bekommt: die zersiedelten Hänge, die Bodenerosion oder kahlgeschlagene Bergkämme zum Beispiel.

Vor hundert Jahren, meinen die Manager der Teeplantagen, sei die Welt noch in Ordnung gewesen. Der Wald und die Teebüsche hätten gemeinsam den Boden festgehalten. Sie hätten das Wasser gespeichert und für die Trockenzeit vorgesorgt. Heute stehen die Teebüsche wohlgeordnet, aber ziemlich allein auf weiter Flur, sieht es rings um die Felder eher karg aus, nicht, weil etwa hochalpine Verhältnisse herrschten, sondern weil hier mehr und mehr Menschen leben und Holz schlagen, um Häuser und Hütten zu bauen und Feuer zu machen.

Noch fünfzig weitere Jahre, sagen sie, und der Boden sei weg. Darjeeling, zumindest das Darjeeling, was nicht niet- und nagelfest ist, könnte abgespült werden und in den Flüssen zum Meer hin treiben. Schöne Aussichten? Sonntags treffen sich im Club der Teeplanzer im Ort Darjeeling Pächter, Besitzer und Manager der Plantagen, von denen es etwa neunzig gibt. Tee wird getrunken, Billard gespielt und mit der Zukunft gehadert. »Wir alle wissen«, sagt Ms. Aban Madan vom Vorstand der Darjeeling Planters Association, dass etwas geschehen muss. Wenn einer von außen käme, könnte endlich etwas in Gang kommen.

Auch wenn dort der beste Tee wächst: Die Region ist krank. Es geht ihr nicht anders als den vielen Regionen dieser Welt, in denen der Kahlschlag zu Ketten lokaler Katastrophen führt. Die Katastrophe an den steilen Hängen Darjeelings geschieht nicht spektakulär, sondern eher still und stetig. Vom Oberboden auf den Feldern ist schon viel abgeschwemmt. Die darunter liegenden Schichten wirken ausgewaschen und steinig. Bergrutsche reißen Büsche mit in die Tiefe. Die Felder weisen viele Lücken auf, ohne Boden können die Büsche nicht überleben. Der Ertrag der Ernte sinkt, und um die Verluste zu verringern, sind große Mengen an Dünger nötig.

Und noch etwas bedrückt die Gemüter: Die Teebüsche sind überaltert. In naher Zukunft müssen sie durch neue ersetzt werden. Aber die Pflanzer haben große Angst davor, sie auszuwechseln und an die fünf Jahre zu warten, bis die Blätter der jungen Büsche mit Gewinn gepflückt werden können.

Der Ort Darjeeling liegt im Distrikt Darjeeling, und der befindet sich auf einer Höhe zwischen 600 und 2000 Metern. Darjeeling heißt bei den Gurkha eigentlich Gurkhaland, und das kommt daher, dass seine Bewohner Freistaatgelüste hegen und auf einen Autonomiestatus dringen, der sie nicht weiter verpflichtet, ihr Geld an die indische Regierung abzuführen. Weil aber die indische Regierung dies nicht will und weil sie den Gurkha auch nicht zugesteht, dass sie, wie die Gurkha finden, eine

eigene Sprache - Gurkhali - haben, sondern meint, die Sprache dieser Region sei Nepali - und Nepali habe man doch schon anerkannt -, und weil die Zentralregierung von einem eigenen Bundesstaat mit Namen Gurkhaland, eigenen Ministern und eigenem Parlament nichts hält, rumort es dort oben, und es rutschen nicht nur Hänge ab, es werden auch wilde Reden gehalten, Regierungskontrakte öffentlich verbrannt sowie schwarze Fahnen der Trauer und grüne des Trotzes gehisst. So ragen immerhin dünne Fahnenstangen hoch, wo eigentlich Bäume wachsen sollten.

Die Teearbeiter Darjeelings sind nicht nur gewerkschaftlich, sondern auch ethnisch gut organisiert. Dies ist der eine Grund, warum es ihnen trotz bescheidener Löhne deutlich besser geht als den Fabrikarbeitern im Tal. Der andere Grund mag darin liegen, dass zur Peitsche der indischen Regierung auch das Zuckerbrot gehört und mehr Geld in die Region fließt. So haben die Familien der Teearbeiter Anspruch auf Häuser, die von der Plantage gestellt werden, die Schulbildung soll kostenlos sein und im Primarbereich alle Kinder erreichen, die medizinische Versorgung ist ambulant wie stationär zu gewährleisten, und jede Familie hat ein vererbbares Recht auf einen Arbeitsplatz in der Plantage. Dies alles ist im *Terms and Conditions Booklet* der Darjeeling Planters Association genau vermerkt, und es fehlt auch nicht die Menge an Feuerholz, die die Plan-tage jedem arbeitenden Bewohner zukommen lassen muss.

Samstag, 25. Juli 1992: Auf der Veranda des Gästehauses einer Plantage versammelt sich ein Dutzend Abgesandter. Es sind die Führer jener Menschen, die dort leben und arbeiten. Die Plantage ist ungefähr achtzehn Kilometer lang und fünf Kilometer breit - ein grünes Band in schöner Hanglage. Die Menschen leben in kleinen Dörfern, die Dörfer liegen zwischen den Teefeldern, es sind Streusiedlungen mit buntbemalten kleinen Holzhäusern und Gärten ringsum.

Gespräch über die nahe Natur und die weite Welt. Von Europa kommt die Kunde, dass die Teetrinker nicht nur reinen Tee schätzen, sondern sich auch Sorgen um die Landschaft machen. Das hänge, meinen die Abgesandten, ja auch beides miteinander zusammen. Das Ungeziefer, das den Teebüschen zusetze, habe seine natürlichen Feinde verloren. Die natürlichen Feinde seien nicht mehr da, weil ihnen der Unterschlupf fehle. Und wenn es die natürlichen Feinde wieder geben sollte, müssten sie Nahrung finden, jenes Ungeziefer eben, das jetzt noch mit chemischen Mitteln bekämpft werde.

Diese Geschichte erinnert an die von unseren Blattläusen, die die Marienkäfer weniger zu fürchten brauchen als die Giftspritze des Gärtners.

Weniger Chemie setzt mehr Natur voraus. Und guten Tee wird es in Darjeeling künftig nur geben, wenn der Boden nicht weiter zu Tal geht, sondern gehalten und nach und nach wieder vermehrt wird: also Bäume, Büsche und Gras pflanzen, Barrieren aus Hecken errichten, Unkraut zwar jäten, aber liegen und kompostieren lassen, auf Herbizide verzichten, organischen Dünger produzieren und vor allem die Wiederaufforstung betreiben. Und sich nicht unkontrolliert vermehren: Gegen die Geburtenexplosion und ihre Folgen, den Raubbau an Boden, Bäumen und Hecken, kommen Neuanpflanzungen nicht an, und die Lady Bird Beetles, die Marienkäferchen Darjeelings, müssten ihre Arbeit wieder einstellen.

Die Teekampagne will, erfahren die Abgesandten, in mehreren Plantagen die Wiederaufforstung unterstützen und auch den Start kleiner Projekte ermöglichen. Diese Projekte könnten vielleicht das Einkommen von Familien verbessern und die ökologische Rekonstruktion der Plantage fördern. Die Abgesandten freuen sich und lassen sich vom Management bestätigen, dass das Management nicht gedenke, sich in die Angelegenheiten der Abgesandten einzumischen, sondern lediglich anrege, von den Bewohnern der Plantage ein unabhängiges Gremium wählen zu lassen. Dies Komitee könne dann notwendige Maßnahmen koordinieren, über Anträge und über die Verwendung der Mittel befinden.

Die Diskussion führt bald zu der Erkenntnis, dass das Geld - es handelt sich um die 67.000 Mark, die in Berlin bereitliegen, nicht einfach als Spende an Antragsteller übergeben, dass vielmehr ein *revolving fund* gebildet werden solle. Aus ihm könne man zinslose oder zinsgünstige Kredite beziehen. Die müsse man, darüber würde das gewählte Gremium mit scharfem Auge wachen, auch wieder zurückzahlen. So würde, meinen die Abgesandten, die Bank nicht leer, sondern immer wieder voll, und andere Familien könnten später dann auch ihre Anträge stellen. Dieses Verfahren sei besser als die Praxis von Politikern, die mit Spenden Wählerstimmen kaufen und die Seelen der Menschen verderben würden.

Die Abgesandten trinken Tee, sie bevorzugen die späte Ernte des Herbstes, einen Tee, der nicht bitter wird, auch wenn man ihn lange ziehen lässt. Sie wollen heim in ihre Dörfer. Die Abgesandten sind Männer. Wo denn ihre Frauen seien? Die Abgesandten lachen. Einer meint, die Frauen hätten sie abkommandiert. Ja, ja, sie hätten nichts dagegen, dass auch die Frauen kommen.

Über den Bergen haben sich dunkle Wolken zusammengezogen. Schwerer Regen geht nieder. Schlammiges Wasser schießt über die steilen Hänge hinunter, sucht sich Bachbetten und mündet in reißenden braunen Strömen.

Dienstag, 28. Juli: Die Plantage verfügt über mehrere Grundschulen. Die delegierten Lehrer der Schulen treffen sich. Es wird Tee gereicht. Die Sonne sticht, hinter den Kämmen tauchen erste Wolkenschwaden auf. Die Schüler sollen und wollen mitmachen, die Lehrer auch. Die Schule soll dort stattfinden, wo Bäume gepflanzt und gehegt werden.

Ein Vorschlag wird erörtert: Wenn jedes Kind beispielsweise zwanzig Bäume pflanzt und auch dafür verantwortlich ist, dass sie die ersten Trockenzeiten überleben und nicht von Tieren gefressen werden, wenn Kinder die Bäume in den ersten Jahren schützen, dann, ja dann müssten sie auch etwas davon haben. Man könne ja beispielsweise sagen: Von den zwanzig Bäumen sind fünfzehn Teil des Waldes, der lange leben soll, und fünf von einer Art, die sich nach wenigen Jahren ökonomisch nutzen lässt. Die fünf könnten dann, wenn die Kinder für alle zwanzig Bäume gut gesorgt hätten, in ihren Besitz übergehen. »Halt«, sagt ein Manager, der aus Kalkutta stammt, da habe er nun doch Bedenken. Denn zu den Rechtsauffassungen der Gurkha gehöre auch diese: Wer für sich einen Baum pflanze, in dessen Besitz gerate auch der Boden ringsum. Die Runde endet in diesem Punkt ohne Beschluss, aber mit der Meinung, dass doch bitte das zu wählende Komitee darüber weiter nachdenken möge.

Mittwoch, 29. Juli: Nun sind die Frauen da. Ja, ihre Männer hätten alles erzählt. Und sie, die Frauen, hätten auch schon viele Ideen für kleine Projekte. Zudem wollten alle Bäume pflanzen, das seien sie der Zukunft ihrer Kinder schon schuldig. Auch sie diskutieren über Bäume, die langsam wachsen und lange leben sollen, und solche mit kürzerer Lebensdauer und einem unmittelbaren Nutzen. Man könne beide Arten pflanzen und Ökologie mit Ökonomie verbinden.

Die Frauen sind selbstbewusst. Dies sei, sagt der indische Professor Chakraborty später drunten im Tal, auch kein Wunder. Die Gurkha hätten früher matriarchalisch gelebt, erst die britischen Kolonialherren hätten diese Tradition als unpassend empfunden und versucht, die Verhältnisse umzudrehen. Ganz und gar? Wohl nicht. Der Professor, von der Teekampagne damit beauftragt, hat die Leitung des Pilotprojektes übernommen und wird künftig für Erfolge und Misserfolge gerade stehen. Er ist Ökonom aus Kalkutta, arbeitete viele Jahre am Indian Institute of Management und ist mit den ökologischen Problemen der Region gut vertraut.

Freitag, 31. Juli: Das große Treffen beginnt am Nachmittag. Menschen aus allen Dörfern der Plantage, Erwachsene und Kinder, sind gekommen. Die Herren Abgesandten haben sich schon früh eingefunden, aber die Männer sind nun in der deutlichen Minderheit. Familien und Nachbarn haben in den letzten Tagen Ideen entwickelt über die kleinen Projekte und den großen Wald, den es zu pflanzen gilt.

Sie unterscheiden zwischen selbstauferlegter Pflicht - mehr Wald muss her - und ökonomisch verlockender Kür, den kleinen Projekten.

Ideen für Projekte? Gruppen melden sich zu Wort. Der Ideen sind viele: Da sei zum Beispiel der Maulbeerbaum, der von Seidenraupen geschätzt werde; man könne ihn pflanzen, Kokons züchten, Seide herstellen und sie an Seidenhersteller verkaufen. Oder: Kindergärten für Teebüsche seien nicht nur wichtig, mit ihnen könne man auch Geld verdienen. Oder: Wenn wieder mehr Wald da sei und er das Wasser besser speichern könnte, würden die Quellen mehr hergeben, sie könnten dann Rohre legen und Gemüse produzieren. Oder: Darjeeling habe ein gutes Klima für Heilpflanzen. Die Briten hätten schon davon gewusst. Später seien die Pflanzen in Vergessenheit geraten. Sie, die Bewohner Darjeelings, könnten Felder mit Heilpflanzen anlegen, freie Flächen seien genug da, und Abnehmer zahlten gute Preise. Oder: In der Umgebung wüchsen viele Orchideen, sie könnten gesammelt und gezüchtet werden. Frage: Wie die dann später ins Tal und in die großen Städte kämen, ohne vorher zu welken? Antwort: Dies sei eine wichtige Frage, eine Lösung wüssten sie auch nicht gleich. Aber: Sie könnten ja Schweine und Geflügel züchten und Fischteiche anlegen und die lokalen Märkte beliefern. Schließlich: Die Apfelsinen Darjeelings seien zwar klein, aber sehr gut im Geschmack und würden gute Preise erzielen. Viele würden gern Apfelsinenbäumchen pflanzen.

Ein Konsens zeichnet sich ab: Die Bäume des Waldes sollen von allen gemeinsam gepflanzt werden, auch für Feuerholz stellt die Plantage eine Fläche zur Verfügung. Die Apfelsinenbäumchen und das Gemüse können in den Gärten wachsen, die zu jedem Haus gehören. Über dies alles, sagen sie, möge das zu wählende Komitee weiter befinden.

Ein Fest zum Abschluss. Tänze und Gesänge der Gurkha. Der Gurkha? Schon. Aber ein bisschen indischer Schmelz und westlicher Rock und Pop sind auch dazwischen. »Wir gucken uns Videofilme mit indischen Stars an«, sagt ein Mädchen, »und dann bringen wir uns alles selbst bei.« Es herrscht großes Gedränge. Der Himmel bleibt klar an diesem Abend. Die Mondsichel sieht aus, als sei sie leicht nach unten gekippt. Ein Priester im nahen Tempel schlägt den Gong.

Am Tag danach, auf der rumpelnden Fahrt ins ferne Tal, stoppt der Wagen, weil eine Horde Affen am Wegesrand sitzt. Dies seien, meint der Fahrer, die Affen des Königs Hanoman aus der Ramayana-Geschichte. Sie würden von den Lastwagenfahrern verehrt. Und richtig: Ein Sattelschlepper, mit dicken Stämmen beladen, hält. Der Fahrer füttert die Affen mit Popcorn, und es bleibt zu hoffen, dass Hanoman auf ihn wie auf alle anderen Wagen aufpassen wird, dann vor allem, wenn es - wie auf der Herfahrt - gilt, die Stelle zu passieren, an der ein Bergrutsch die Straße in die Tiefe riss und nur ein schmaler, glitschiger Fahrstreifen übrigblieb.

Januar 1994: Nach der Auswertung positiver wie ernüchternder Erfahrungen mit dem Pilotprojekt wird ein neuer Anlauf gemacht. Acht Plantagen wollen mit dem Wiederaufforstungsprojekt beginnen. Das Goethe-Institut Kalkutta assistiert mit einem Workshop. Im Projekt arbeiten lokale Partner mit der International Community Education Association zusammen. Die Leitung hat Professor Ramlal Parikh von der Gandhi Universität in Ahmedabad übernommen. Die Ausgangssituation ist klar: Die Bodenerosion hat dramatische Ausmaße angenommen, Erdbeben reißen immer mehr Lücken in die Teeplantagen. Die Teeproduktion ist zunehmend gefährdet. Es lassen sich regionalklimatische Veränderungen ausmachen - Wassermangel während der Trockenzeit, Anstieg der Temperaturen bei gleichzeitiger Abnahme der Geschmacksqualität des Tees, Zunahme von Moskitos auch in höheren Regionen.

Ziel ist es, dem für die nächsten zwanzig bis fünfzig Jahre vorausgesagten Kollaps der Teeproduktion in diesem Gebiet entgegenzuwirken und dazu beizutragen, die ökonomische Existenz der Bevölkerung Darjeelings zu sichern. Die Wiederaufforstung wird als Investition verstanden. Zwischen Menschen und Bäumen sollen ökonomische Verbindungen gestiftet werden. Die ökonomischen Anreize sollen so beschaffen sein, dass nicht nur die Anpflanzung, sondern auch die Pflege und ökologisch verträgliche Nutzung der Bäume im Blick bleibt. Community Education bedeutet hierbei, mit den in der Region lebenden Familien in einen Dialog zu treten, auf Schlüsselprobleme - wie die Gewinnung von Brennstoffen und Baumaterialien oder die Suche nach Nebenerwerbstätigkeiten - einzugehen, das Bewusstsein über die Zusammenhänge zwischen Abholzung und dem sich anbahnenden ökologisch-ökonomischen Desaster zu entwickeln und zu stärken und Kinder wie Erwachsene als wesentliche Träger eines Wiederaufforstungsprojektes zu gewinnen. Nicht Spenden, sondern Investitionen, nicht milde Gaben, sondern Initiativen, aus denen sich überlebensfähige Ökonomie von unten entwickeln kann. Die Teekampagne als ein Zündfunke für neue ökologisch-ökonomische Entwicklungen: Im Februar 1996 übernimmt der World Wide Fund for Nature (WWF) die weitere organisatorische und fachliche Betreuung und Verantwortung.

8. **Der Situationsansatz braucht Bündnispartner.**

Wenn sich die Bewohner eines brasilianischen Dorfes mit dem generativen Thema "Wassermangel" Zugang zum Fluss verschaffen wollen, der brachliegende Ländereien eines Großgrundbesitzers durchquert und von der Privatarmee dieses Besitzers verscheucht werden, dann treten sie nicht – wie der junge Paulo Freire es gewollt hat – handelnd in die Geschichte ein, sondern scheitern an Barrieren, die sie

allein nicht überwinden können, und ihre Alphabetisatoren verhalten sich wie eine Vorhut ohne Truppe.

Der alte Paulo Freire hat daraus gelernt und die Bedeutung des Zusammengehens mit den sozialen Bewegungen hervorgehoben, mit der Bewegung der Landlosen, der Frauenbewegung, der afrobrasilianischen Bewegung oder den Gewerkschaften.

Die Geschichte vom anderen Brasilien

Das eine Brasilien. Rio, die schönste Stadt der Welt, von vorne gesehen. Das Copacabanabasilien. *Der Tourist kann nach Belieben auf der Avenida Atlantica und den geometrisch angelegten Straßen schlendern, in denen man sich spielend leicht orientieren kann. So spürt er am besten den widerspruchsvollen Zauber der Stadt* (Nagels Reiseführer). Wie die beiden deutschen Bierbrauer, denen drei Brasilianerinnen um den Hals fielen, die Brieftaschen aus den Jacken zauberten, sie ihnen leer zurückgaben und die beiden immer noch auf der Leitung standen. *Von São Paulo reden bedeutet, sich in Superlativen zu erschöpfen.* Die Skylines. Die vielen Banken. VW do Brasil. Die Uniformen der Kadetten. Alle Brasilianer sind Brasilianer, also braun. Keine Rassen, keine Klassen, eine große Gemeinde. Beim Brasilianer, sagt der Reiseführer, liegen Freude und Schmerz dicht beieinander, also Sonne, Samba und Liebe einerseits und der Schmerz dann, wenn Frankreich Brasilien aus der Weltmeisterschaft kickt. *Belo Horizonte ist landschaftlich so schön gerahmt, dass es mit Recht den Namen „Schöner Horizont“ trägt.* Dazu Cachaça mit Zucker, Limonen und Eis und abheben. Kiek ma, die vielen Jören uff die Straße. Olé o Cangaçeiro und Maria Bonita. *Salvador Bahia ist die farbigste, die „afrikanischste“ Stadt von ganz Brasilien:* Porgy und Bess, 1. Akt, in Lissabon aufgeführt. Samba, sprich Saamba, das zweite a eher durch die Nase gedrückt. *Porto Alegre wirkt monumental, und es wächst wie eine Champignon-Kultur.* Der Kontrollschein No. 6 von Nagels Reiseführer hält es für möglich, dass das Buch eine Unvollkommenheit aufweist.

Metropolis, Profitopolis, Megalopolis. *Hygienopolis:* die ganzseitige Anzeige in der Folha de São Paulo bietet Wohnetagen von je 447 Quadratmetern in Wolkenkratzern der höchsten Luxusklasse außerhalb des stinkenden Bauchs der Stadt, von hohen Mauern, Wachtürmen und einem elektronischen Kontrollsystem geschützt. Von Süden her gesehen gruppiert sich auf einer Etage alles, was die Familie braucht: also 3 Terrassen, 1 Bar, 1 Salon, ein Essraum, 1 zweiter Salon, 1 Studio, 1 Sitzgruppe, 1 Churrasqueria, 1 Galerie, 1 Schlafraum, 1 große Küche, 1 Speisekammer, 1 Personalaufzug, 2 Personalkammern mit WC und Dusche, 1 Aufzug für die Herrschaften, 1 Suite mit Bad, 1 Toilette, noch 1 Toilette, noch 1 Bad, 1 Whirlpool, noch 1 Suite mit Terrasse, 1 Empfangshalle. Nach Wunsch sind die Etagen vom 6. Stock an

aufwärts zu erwerben. Auf den unteren Stockwerken befindet sich das, was sonst noch nötig ist: Kindergarten, Post, Bank, Ärzte, Geschäfte, Beauty Saloon, Fitnesscenter, Schwimmbad, Fest- und Konferenzsäle. Und noch im Sicherheitsbereich: 1 Park, 2 Springbrunnen, 1 kleiner See, 1 Kinderspielplatz.

Hier ist es gut sein. Hier herrscht das neue sichere Wohngefühl der weißen Reichen, der geplagten Raubritter, der Manchesterkapitalisten, denen ihre Villen auch schon umzäunt und von Wächtern umzingelt zu unsicher wurden. Denn irgendwann waren die Herrschaften eben doch auswärts, fegte das Dienstmädchen die Gartenwege, ging der Wächter lieber in Deckung, wenn die Räuber aus dem anderen Brasilien kamen, dem Mädchen die Schlüssel abnahmen und das Haus ausräumten.

Das andere Brasilien beginnt unten, ist nicht der *melting pot*, eher schon „Rasse“ und „Klasse“. Wer früher Sklave war, lebt heute — die Ausnahmen zählen noch kaum — in der Favela. In Amazonien stehen nicht Brasilianer, sondern Indianer kurz vor der Ausrottung. Im Süden und Nordosten sind die besitzlosen Landarbeiter bedroht. Knapp die Hälfte aller brasilianischen Familien lebt unterhalb der absoluten Armutsgrenze. Aber auch die große Mehrheit ist noch marginalisiert, als wäre sie eine Minderheit. Brasilien ist reich an Ressourcen. Oben, auf der Spitze des Eisbergs, hocken die weißen Haie und sahen das Geld ab.

Also eine Revolution machen? Das Geld umverteilen? Handelnd in die Geschichte eintreten? Die geschlossene in eine offene Gesellschaft verwandeln? Die 447 Quadratmeter stürmen? „Das ist unabweisbar, und wir werden die Revolution organisieren“, sagt der Priester aus dem *Bairro Lindeia* in *Belo-Horizonte*. „Wir sind die revolutionäre Kraft“, sagt Maria Cristina vom trotzkistischen Flügel der *Partido dos Trabalhadores* aus Porto Alegre, „wir, die PT, die PT, die PT!“ Ein paar von ihnen haben unlängst eine Bank in Bahia überfallen, um das Geld nach Nicaragua zu schicken, und sind dabei erwischt worden. Aber die organisierten Metallarbeiter in São Paulo? Die afro-brasilianische Bewegung, das Movimento Negro? Alle zusammen? Oder wird die Himbeersoße korrupter Politik das Elend auch künftig überdecken?

Es ist 22.30 Uhr. 30 Kilometer Fahrt durch das nächtliche Rio liegen hinter uns, an die 100 in dieser Nacht noch vor uns. Die Suche nach den befreiten Gebieten der Stadt beginnt in einer der Schaltzentralen des Movimento Negro. In der Avenida Mem de Sá, einer kleinen Straße in einem herunter gekommenen Altstadtbezirk, betreten wir ein auffälliges Haus, das *Instituto de Pesquisa das Culturas Negras* (IPCN). Schwarze Brasilianer im Haus, schwarze auf den Straßen, schwarze in der Stehkneipe schräg gegenüber. Weiße kommen hier tagsüber nur in einzelnen Exemplaren vor, Touristen

gar nicht. *Dez anos de combate ao racismo*. Der Vizepräsident des Instituts begrüßt uns. Führung durch das Institut: ein paar leere Räume, in einem die Andeutung eines Büros von vorgestern, eine Bibliothek, aus einem Waschkorb voll zerfledderter Bücher bestehend. Im ersten Stock hüpfen wir über den Flur von Tragebalken zu Tragebalken, weil die Dielenbretter wurmstichigem Kork gleichen und große Löcher aufweisen.

Beginnt hier das andere Brasilien? „Wir setzen auf die Bewegung von unten. Wir organisieren die Schwarzen und Mulatten in den Favelas. Wir sind die Hälfte der brasilianischen Bevölkerung.“ Das IPCN ist Teil eines Netzwerkes von 400 organisierten Initiativen des Movimento Negro in ganz Brasilien. Seine Mitglieder misstrauen den Parteien. Sie seien unter den Militärs korrumpiert worden oder — im Fall der PT — zu intellektuell.

Die schwarze Bewegung: sie will die Rekonstruktion und Fortentwicklung der afro-brasilianischen Kultur, die Stärkung des Bewusstseins, Schwarzer zu sein. Ihr anderes Brasilien, sagen sie, wird nicht mehr von den Abfällen der Weißen leben, sie, die Favelados, werden sich organisieren und den radikalen gesellschaftlichen Wandel erzwingen. Der politischen Organisation geht die kulturelle Aktion voraus. Wo immer das IPCN beginnt, Nachbarschaften zu organisieren, werden eine Sambahschule und danach erst eine Schule gegründet.

Das Movimento Negro, sagen seine Vertreter, will nicht den umgekehrten Rassismus, sondern eine Bewegung mit auch sozialistischen Akzenten, die später Menschen verschiedener Hautfarbe erreichen kann. Man kennt wohl die afrikanischen Beispiele — die schwarzen Führer, die die Befreiungsbewegung ideologisch ausschließlich auf Rassenkampf gründeten, zu Diktatoren wurden oder sich in Stammeskämpfen aufrieben. „Rasse heißt auch Klasse“, sagt Januario Garcia Filho, einer der Sprecher der Bewegung, „und zu unserer Klasse gehören auch viele Weiße.“

9. **Der Situationsansatz ist kein Vehikel für die Verkündung geschlossener Weltbilder.**

In einer dokumentarischen Szene gegen Endes des Films von Peter Lilienthal "La Victoria" zeigt eine Alphabetisatorin ein Plakat, auf dem eine Menge in eine bestimmte Richtung schaut, ohne dass man erkennen könnte, was da zu sehen ist. Die Alphabetisatorin fragt, wohin die Menschen so erwartungsvoll blicken. Die Analphabeten – Ort des Geschehens ist ein Barrio am Rande von Santiago de Chile – antworten dies und das. Aber nichts stimmt. Bis jemand sagt: die schauen zu den

Compañeros der MIR. Ja, sagt die Alphabetisatorin, genauso ist es. Weil die MIR euch hilft. Die Alphabetisatorin gehört dieser linksrevolutionären Bewegung selbst an.

Zum Missbrauch des Situationsansatzes (wie auch der Freire-Methode) gehört, wenn seine Anwender mit ideologischem Gepäck kommen und den Dialog in manipulativer Absicht führen.

Die "Iglesia ni Cristo", eine aggressive philippinische Sekte von der Art eines "Church Business" hat das versucht und wollte den Situationsansatz einsetzen, um die Schlüsselprobleme der Menschen zu erfassen und diese Menschen dann an den Kanthaken zu nehmen. Sie wurde daran gehindert.

10. **Der Situationsansatz muss die Sinndeutungen der Beteiligten ernstnehmen.**

Früher war ich mit Paulo Freire der Meinung, es gelte im aufklärerischen Dialog ein magisch-intransitives Bewusstsein in ein kritisch-transitives zu verwandeln. Heute bin ich mir weniger sicher. Man muss die Sinndeutungen der Beteiligten ernstnehmen, ja, aber nicht nur am Anfang des Dialogs, sondern durchweg.

Thailand: Die Geschichte von der Reise

Apple, zwölf Jahre; Jib, zwölf Jahre; Kik, dreizehn Jahre; Kook, elf Jahre; Lang, dreizehn Jahre.

Der Ort des Geschehens: die School for Life, Chiang Mai, auf der Veranda des Farmhauses. Es ist der 100. Tag nach dem Tsunami.

Apple sitzt auf dem Boden und lehnt sich an einen Pfeiler des Hauses. Vor ihr sitzen drei Mönche und bereiten weiße Bänder vor, die sie später, mit guten Wünschen versehen, den Kindern umbinden wollen. Neben Apple sitzen Jib, Kik, Kook und Jang, ihre besten Freundinnen. Sie sind nicht allein. Sechzig Kinder aus dem Norden und dreißig Kinder aus dem Süden, zu denen auch die fünf Freundinnen gehören, warten auf den Beginn der Meditation. Die Südkinder sind, von fünfzehn Erwachsenen begleitet, aus Namkem und Na Nai auf eine sechswöchige Reise gegangen, weg von den Bildern des Tsunami, auf eine Reise in ein für die meisten unbekanntes Thailand. Sie lernen Orte kennen, die die Geschichte des Landes aufleuchten lassen, und treffen Menschen, die anders sprechen und weniger scharf kochen, als es die Südkinder gewohnt sind.

In Chiang Mai werden sie von den Nordkindern herzlich empfangen. Ein Summercamp bringt sie zusammen. Sie malen, singen, tanzen, toben und spielen. Auf ihren Bildern bringen sie ihre Trauer und Hoffnungen zu Ausdruck. Sie bereiten sich auf gemeinsame Auftritte in Bangkok und Phuket vor. Denn die Nordkinder werden die Südkinder auf ihrem Weg zurück nach Na Nai begleiten und sehen, wie es im Süden ist und ob in Na Nai die Bauarbeiten für die neue School for Life begonnen haben.

An diesem Tag auf der Farm, auf der Veranda des Farmhauses, wollen die Mönche den Kindern durch Meditation helfen, die traumatische Vergangenheit, die Seelen der Toten, die apokalyptischen Bilder loszulassen.

Sie kommen nicht dazu. Denn Apple fällt in Ohnmacht, bevor die Mönche beginnen. Kinder und Erwachsene springen ihr bei, fächeln ihr Luft zu und massieren sie. Apple kommt halb zu Bewusstsein, bäumt sich auf und stößt schrille Schreie aus. Sie steckt erst Jib, dann Kik, Kook und Jang an. Fünf Freundinnen, fünf Anfälle, die Schreie hallen durch die Landschaft. Die Mönche ziehen sich zum Gebet in Haus zurück. Sie glauben, dass die ruhelosen Seelen der Toten den Kindern gefolgt sind. Die Versammlung kann nicht stattfinden. Die Mädchen werden zu ihren verschiedenen Unterkünften getragen. Die Schreie lösen einander ab, wie im Echo. Erst langsam beruhigt sich Apple, und mit ihr beruhigen sich die vier anderen.

Es ist das dritte Mal, dass Apple und ihre Freundinnen diese Anfälle bekommen, sie beginnen eine Woche nach ihrer Ankunft im Norden. Später, an diesem 100. Tag nach dem Tsunami, erzählt Apple ihre Geschichte und ihren Konflikt: Einerseits würde sie schrecklich gern im Summercamp bleiben. Andererseits müsse sie unbedingt nach Namken und dort ein Problem lösen. Ihr Vater habe den Tsunami überlebt und sei ein aggressiver Trunkenbold. Ihre Mutter sei durch den Tsunami umgekommen, habe ihr aber einige Zeit vor der Katastrophe ein Geheimnis anvertraut: Die Mutter habe im Stillen eine größere Summe gespart und das Bankkonto vor dem Vater geheim gehalten. Falls ihr etwas passiere, habe die Mutter gesagt, solle Apple dafür sorgen, dass das Geld nicht dem trinkwütigen Vater in die Hände falle.

Apple sagt, sie wolle dieses Problem sofort lösen. Zwar habe der Vater ihrer Aufnahme in die School for Life zugestimmt und der Reise in den Norden, aber sie wisse nicht, was er inzwischen im Schilde führe.

Was ist zu tun? Apple, Jib, Kik, Kook und Jang packen ihre Sachen, heulen, weil sie dableiben und wegfahren wollen und alles durcheinander ist in ihren Seelen und die Lösung nur in Namken gefunden werden kann. Also fahren sie, von sieben

fürsorglichen Erwachsenen begleitet, in einem Minibus zurück in den Süden. Dort wird Apple von ihrem Vater und einigen Polizisten empfangen. Der Vater zetert, das Kind sei entführt worden. Die sieben Begleiter klären die Polizisten auf. Die Polizisten schlagen sich auf die Seite des Mädchens. Das Bankkonto wird vor dem Vater gesichert und treuhänderisch für das Kind verwaltet.

Trauma als Prozess: Die therapeutische Hilfe greift zu kurz, wenn sie nicht als längerfristige Prozessbegleitung angelegt wird. Hans Keilson hat als jüdischer Arzt und Psychotherapeut den Holocaust im holländischen Untergrund überlebt und später ein Standardwerk über Menschen im KZ geschrieben: Seine Einsicht ist, dass es nicht hinreicht, von einem posttraumatischen Belastungssyndrom zu sprechen, dass es sich in vielen Fällen vielmehr um sequentielle Traumatisierungen handelt.

Im Blick auf die uns anvertraute Kinderschar erleben wir sehr unterschiedlich gelagerte Fälle: im Norden beispielsweise Kinder, die von den an Aids erkrankten Eltern aufgegeben, von Nachbarn mit Steinen aus dem Dorf vertrieben wurden und unter unsäglichen Umständen im Dschungel überlebten; im Süden Kinder mit Vorgeschichten, die alle von extremer Armut, zum Teil aber auch von Missbrauch, Alkoholismus oder von Gewalt handeln. Dazu kam dann die Tsunami-Katastrophe, bisherige Erlebnisse in den Schatten stellend. Therapeutisch versuchen wir, diesen Kindern in Kenntnis ihres traumatischen Leidens dabei zu helfen, eine neue Bedeutung in ihrem Leben zu finden, einen neuen Sinn zu erleben und Raum zu gewinnen, die infolge der Katastrophe erlittenen Verluste auszudrücken.

Apple hat, seit sie ihr Problem gelöst hat, keine Anfälle mehr bekommen. Ihre Freundinnen auch nicht. Nun wartet Apple in Na Nai auf die Ankunft der vereinten Nord- und Südkinder und ist noch längst nicht von aller, aber doch von einiger Last befreit. Als ich sie am 110. Tag nach dem Tsunami in Na Nai traf, lachte sie aus vollem Herzen und tobte mit ihren vier Freundinnen durch die Gegend.

Alle beteiligten Thais, auch die Mönche, glauben, dass es die verstörte Seele eines beim Tsunami umgekommenen Schweden war, die den Südländern in den Norden folgte und Unruhe stiftete. Und deshalb kam ein für die Geisterbeschwörung besonders geschulter Mönch auf die Farm. Wir bereiteten vier Mahlzeiten zu, platzierten sie an den vier Seitenlinien des Geländes, und der Mönch bat die Seele des armen Schweden, mit Reisproviand gut versorgt, sich anderswohin zu begeben und dort Ruhe zu finden.

Die Mutter von Apple, die das Geld in Sicherheit gebracht hatte, der Konflikt, die Seele des Schweden: Die Deutungen des Geschehens blieben nebeneinander

bestehen, friedlich, und ohne dass irgendjemand die Deutungshoheit beansprucht hätte.

11. **Zu den Stärken des Situationsansatzes gehört, dass er kulturell adaptierbar ist.**

Seit den 1980er Jahren wurden in Ländern Lateinamerikas, Asiens und Afrikas Workshops und Projekte zur Entwicklung vorschulischer und schulischer Curricula durchgeführt. Die Veranstaltungen begannen jeweils mit einem intensiven Brainstorming zur Identifikation und Gewichtung von Schlüsselsituationen der Kinder in der Region. Diese Situationen waren je nach Ort anders.

Asien: Geschichten von den anderen Situationen

Thailand

Anflug auf Bangkok. In den nächsten Monaten zehn Workshops in sechs Ländern. Ziele: Assistenz bei Anwendung des Situationsansatzes und der Vorbereitung nationaler Projekte zur Entwicklung vorschulischer Erziehung in Slums und armen ländlichen Regionen. Partner: die Goethe-Institute, Ministerien, Träger, Universitäten, Teacher Training Colleges, Grassroot-Organisationen. In Reihe 9 F sitzt Buddha, anderthalb Jahre alt, das Gesicht auf Momo gerichtet. Momo auf der Leinwand des Bordkinos. Auf Platz 9 E ein Typ aus Herne, Buddhas Vater. Er muffelt seit 9.000 Kilometern. Auf 9 G sitzt die Mutter, eine Thai. Sie spricht mit dem Kind, freut sich auf die Rückkehr zu ihrer Familie. Buddhas Vater muss für ein paar Tage das Herz einmal voll gewesen sein. Hochzeit in Pattaya. Aber das, Nachbar, ist lange dahin.

Der Widerstand gegen westliche Intelligenztrainingsprogramme und japanische Monster in Sachen Vorschulerziehung heißt Mrs. Chaviwan Chung-Charoen und sitzt im Erziehungsministerium. Ihre Thai Connections reichen hinunter zu Basisorganisationen in den Slums und in die Provinz hinauf nach Chiang Mai. Dort ist es Mrs. Ratre Suwanaposee vom Teacher Training College, die auf Veränderung dringt. Die sechzig Planer, Inspektoren, Dozenten und Praktiker des Workshop in Bangkok wollen den Situationsansatz nicht als Import, sondern als ein Verfahren erarbeiten, von den Schlüsselproblemen der Kinder in Thailand ausgehen, unter dem Geröll neokolonialer Mythen die Spuren sichern. Ihre, die thailändische Adaptation des Ansatzes, fasse Lernen stärker als Teilhabe an lokaler Entwicklung, habe soziokulturelle Minderheiten zu berücksichtigen, müsse mit geringen Kosten als Kampagne organisierbar sein. Denn dem quantitativen Schub – die Zahl der Kindergartenplätze soll in den nächsten Jahren von 14 auf 30 Prozent erhöht werden – solle die neue andere Qualität folgen. Ja, erwidere ich, nur könne niemand eine solche

Kampagne in ein paar Tagen einleiten. Wir könnten sie simulieren und hinterher darüber befinden, was zu tun sei. So simulieren wir. Die Sechzig stellen das Volk dar, sind Mütter und Väter, Nachbarn, Straßenköche, Gelegenheitsarbeiter. Ihre Lebenswelt heißt Bangkok, die Schlüsselsituationen, die sie ermitteln, sind die der Kinder Bangkoks. An die fünfzig solcher Situationen werden benannt und gewichtet.

Im Ergebnis eine Überraschung: Die Situation mit der höchsten Wertung heißt *zum Tempel gehen*. Buddhistischer Fundamentalismus? Religiöses Zeremoniell als Ticket aus dem Desaster des Diesseits? Nein, sagen sie. Die Situation meine, sich auf die eigenen Wurzeln zu besinnen, der kulturellen Invasion zu begegnen. Denn die anderen Götter, das sind die japanischen Helden der Comic-Kriege, die durch Raum und Zeit fliegen, die Superwesen aus den USA.

Sie lassen thailändische Kinder, die – von Tischen springend – zu fliegen meinen, abstürzen wie den Schneider von Ulm. Also ist Fernsehen eine andere wichtige Situation, die Trickkiste, die Bangkoks Kinder in bewaffnete Flugechsen, Hong-Kong-Fighter, Cowboys, Micky Mäuse und Muppets verwandelt.

Schlüsselsituation *chaotischer Verkehr in Bangkok*: Bei einem Drittel aller schweren Verkehrsunfälle sterben Kinder. Nicht nur bei grünen Fußgängerampeln, sondern auch in Bussen müssen Kinder auf der Hut bleiben. Kinder werden verschleppt und verkauft. "Alles ist im Umbruch", meint Mrs. Chaviwan traurig, "die alten Regeln gelten nicht mehr."

Einseitige Ernährung, ein Schlüsselproblem nicht nur für die ganz Armen, sondern auch für Jugendliche, die das *Fast Food* an die Stelle notwendiger Vielfalt setzen. A *little farmer at home*, ein Projekt als Antwort darauf, die Absicht, Kindern zu zeigen, wie man auch in den Slums zum Subsistenzwirtschaftler werden, sich das Gemüse in Bleheimern ziehen und selbst die Vielfalt herstellen kann, die auf dem Markt für zu teures Geld zu haben ist.

Fahrt nach Chiang Mai im Norden, dorthin, wo im Goldenen Dreieck Thailand, Laos und Burma aufeinandertreffen. Es ist das Gebiet des Opiums, der aufflackernden Guerillabewegungen, der aufsässigen Bergvölker, der Hmong, Karen, Akha, Yao, Lisu und Lahu. *Nation building* zielt hier darauf, die Bergvölker mit eigenen Sprachen, eigener Geschichte und eigenen Kulturen Thailand auf Dauer einzuverleiben. Eine Minoritätenpolitik, die auf regionale Autonomie setzen würde, gibt es nicht. Praktiziert wird eine Politik des sprachlichen Genozides. Ein Netz von Schulen überzieht seit wenigen Jahren das Gebiet, Schulen als Missionsstationen einer kulturellen Invasion nach innen. Thailand befindet sich hier in international

schlechter Gesellschaft, denn die Friss-oder-stirb-Politik trifft nicht die Yao oder Akha allein, sondern die anderen ja auch, die Kurden in der Türkei, die Mohawks im amerikanisch-kanadischen Grenzgebiet, die Türken in Berlin. In den Schulen Nordthailands wird von Lehrern in Thai unterrichtet, die aus dem großen Tal kommen, von Chiang Mai her, und ihre Arbeit eher als Strafversetzung denn als Mission empfinden.

Ein paar Stunden Fahrt im Jeep aus der drückenden Hitze Chiang Mais hinauf über die Berge zu den Hmong. Mrs. Ratreer fährt mit. Die Plantagen bleiben hinter uns, die befestigten Straßen auch. Der Wagen tanzt wie ein wild gewordener Elefant, der letzte Regen hat die Fahrspuren in Schlammrinnen verwandelt. Bergwälder ringsum. Ein Kind, eine Frau, ein Mann in der Tracht der Hmong kommen entgegen. Der Mann trägt ein Gewehr. Es ist nicht mehr weit bis zum Dorf Doi Pui auf dem Berg Suthep.

Das Dorf ist arm. Die Hütten gleichen Verschlagen. Doi Pui gehört zu den Endstationen eines Kampfes der Chinesen gegen die Hmong, der Jahr-hunderte währte und die letzten 50.000 Hmong in abgelegene Bergregionen vertrieb. Außerhalb des Dorfes stehen auf einer planierten Fläche von der Größe mehrerer Fußballfelder die Schule und der Kindergarten. Auf dem Vorplatz wächst Gras. Ein Mann schneidet das Gras. Im hölzernen Haus mit überdachter Veranda sind drei Grundschulklassen untergebracht.

Eintritt in die erste Klasse. Um einen Tisch sitzen sieben Schüler, die Köpfe über ihre Bücher gebeugt. Der Raum wirkt dunkel. Der Lehrer kreist um die Gruppe wie ein Wolf um die Schafherde. Die Hmongkinder blicken nicht auf, sie sind gut dressiert. Aus ihren Augenwinkeln taxieren sie mich. Ihr Lehrer fragt einen Text aus dem Buch ab. Schulbücher werden auswendig gelernt. Ich frage den Lehrer, um was es ginge. Um die Geschichte Thailands. Auch um die der Hmong? Nein, die käme nicht vor. Ob er den Hmong etwas beibringe, was mit ihnen zu tun habe, frage ich. Ja, sie sollten aufhören, Brandrodung zu betreiben. An der Wand hängt eine selbst gemalte Bildergeschichte über die Folgen der Rodung: die Erosionen, die Überschwemmungen im Tal. "Ein einleuchtendes Ziel", erwidere ich, aber dann müsse er den Kindern und Erwachsenen auch beibringen, das Land intensiv zu bewirtschaften. Der Lehrer lächelt verlegen. Er versteht nichts von Landwirtschaft.

Ob sie gern hier sei, frage ich eine Lehrerin. Nein, sie sehne sich danach, ins Tal zurückzukehren. Mit dem Dorf hätten die Lehrer nichts zu tun. Gelegentlich würden sie bei den Eltern vorstellig, um sie zu veranlassen, dem Gesetz zu gehorchen und ihre Kinder zur Schule zu schicken. Die meisten wollten nicht. Vor ein paar Tagen hätte sie

ein Vater mit der Axt in der Hand empfangen und sie vertrieben. Manchmal käme die Polizei und würde einige Eltern einsperren.

"Diese Lehrer taugen nichts", sagt ein Siebzigjähriger im Dorf. Er trägt ein kleines Kind auf dem Rücken und einen Zopf auf dem sonst kahlen Kopf. Andere Hmong kommen hinzu. Die Kinder würden in der Schule nichts lernen, was von Nutzen wäre. Die Lehrer würden die Kinder vom Arbeiten abhalten. Im Dorf gäbe es zu wenig Wasser. Die Felder lägen deshalb drei Stunden Fußmarsch weiter weg. Oft müssten sie dort übernachten. Sie könnten ihre Kinder nicht im Dorf lassen, die Lehrer würden nicht auf sie aufpassen. Ja, sagt der Alte, nur einmal vor langer Zeit sei ein Enkel nach Hause gekommen und habe ihm gezeigt, wie man kompostiert. Das sei das einzige Mal gewesen, dass sie beide etwas gelernt hätten.

Ob sie dagegen seien, dass ihre Kinder in der Schule nur Thai lernten. Nein, erwidern sie. Sie sprächen ihre eigene Sprache im Dorf, die Schule sei nicht wichtig. Ich denke, sie irren. Sie gehen dem Kalkül der Zentralregierung auf den Leim, die Regionalsprachen auszutrocknen. Ich sehe ein Mädchen, das Ohr an einen alten Kassettenrekorder gepresst — Disco in Doi Pui.

Was das Hauptproblem bei den Kindern sei, frage ich die Lehrer. Mangel an Eiweiß, sagen sie. „Wir essen schon mal Schweinefleisch“, meint eine Frau, „aber nur zu besonderen Gelegenheiten, wenn zum Beispiel jemand gestorben ist.“ Hat der Tote sieben Brüder, werden sieben Schweine geschlachtet. Die aber kann man nicht auf einmal aufessen. Die Hmong wissen nicht — oder sie haben es verlernt —, wie man Fleisch konserviert. Sie lassen das Fleisch verderben, nicht einer Religion wegen, sondern weil sie es so gewohnt sind. Im Kindergarten arbeitet eine junge Frau, die Landwirtschaft studiert hat, aber dort keinen Arbeitsplatz fand. "Ihr könntet", sage ich zu den Lehrern, „auf Eurem Gelände eine Schweinezucht einrichten und den Eltern zeigen, dass man Schweinefleisch das ganze Jahr über essen kann.“ Sie erwidern, dass sie das wohl könnten, es aber nicht gewohnt seien und auch im Lehrplan nichts darüber stünde. "Das stimmt", räumt Mrs. Ratreer ein, „aber es ist widersinnig.“ Es ergibt keinen Sinn, wenn eine Lehrplankommission in der Abgeschlossenheit eines Bangkokker Ministeriums darüber brütet, was die Kinder der Hmong lernen sollen. Sie wissen nicht, dass die Hmong einen Toten brauchen, um vernünftig leben zu können.

Ein letztes Gespräch im Dorf: wie sie eine Schule fänden, die das ganze Jahr über Schweinefleisch produzieren und es auch noch so zubereiten würde, dass es nicht verdirbt. Sie lachen. Nicht schlecht, meinen sie. Wir brechen auf. Mrs. Ratreer ist entschlossen, in ihrem Teacher Training College dafür zu sorgen, dass Lehrer lernen, Gemeindeentwickler zu werden. Wir klettern in den Jeep. Eine Mutter kommt und

zeigt auf eines ihrer Kinder. „Ich gebe es Ihnen, wenn Sie es wollen“, sagt sie zu Mrs. Ratre. Aber Mrs. Ratre hat schon zwei Hmongkinder aufgenommen. „Sie bekommen bei mir eine gute Erziehung“, sagt sie. Später sehe ich eine ihrer Ziehtöchter. Ein kleines Hmongmädchen in rosarotem Kleid. Ein entfremdetes Schneewittchen, das früher einmal bei den sieben Zwergen gewohnt hat und nun Ärztin werden will.

Unten im Tal werden später Projekte entwickelt: wie man die Läuse auf den Köpfen der Kinder und Eltern bekämpft, den Schmutz rings um die Häuser beseitigt, schüchterne Kinder darin stärkt, ihre Gefühle auszudrücken. Einmal kommen auch die Kinder der Bergstämme vor. Durch die Brillen der Lehrer aus dem Tal verzerrt sich das Bild: Die Kinder von dort oben seien die, die nicht richtig Thai sprechen könnten und die Endungen verschluckten. Schmuddelkinder, Halbstumme und Halbtaube, schlechte Schüler, Aufsässige, Hinterwäldler, Hmong, Yao, Kurden, Koori, Mohawks.

Die Hmongpuppe, die mir jemand zum Abschied schenkt, hat Bambiaugen. *Hmong child made in Disneyland from the nightmarket in Chiang Mai.*

Hong Kong

1997: das Jahr der Übergabe Hong Kongs an China, der Einschnitt, der die Planungen lähmt, Ungewissheit in jede Familie bringt. „Wir bleiben hier“, sagt eine Arbeiterin, „wo sollen wir auch hin? Niemand will uns.“ Sie wisse nicht, ob sie dann noch da sei, überlegt die Inspektorin von Hong Kongs Kindergärten. Sie habe viele Verwandte drüben. Drüben: Das sind die USA, Kanada, England, Australien. „Wir sind nicht Fisch, nicht Fleisch“, sinniert ein Schuldirektor. Britische Chinesen, chinesische Briten? Werden fünfeinhalb Millionen verhöckert oder kehren sie heim? Was ist, wenn Kantons Chinesen Hong Kong überrennen, um am Goldrausch teilzuhaben? Wie wird das *basic law* wirken, das Hong Kongs Sonderstatus umschreibt? Mir fällt Nicaragua ein: die Abwanderung von Ingenieuren, Ärzten und Spezialisten aller Art nach Miami, der Ausverkauf der Revolution durch jene, die geglaubt hatten, ohne den raffgierigen Somoza ließe sich leichter im Reichtum leben, müsse mit den Armen nicht geteilt werden. Bleiben Hong Kongs Arme zurück, während die Reichen nach Taiwan übersiedeln?

1997: die Schlüsselsituation für Hong Kongs Kinder? Sie hat einen anderen Namen. Die Teilnehmer am Workshop, die Inspektoren, Erzieher, Dozenten, sie alle benennen als wichtigste Situation *homework*, genauer: Hausaufgaben für Dreijährige. 1997 schlägt auf die Schule zurück. Die Kolonie ohne Hinterland, deren Ressource *manpower* heißt, reagiert mit der Philosophie des Sozialdarwinismus. Bildung als Fahrschein, das Nadelöhr zu passieren. Welche Bildung? Es ist die formale, die der Paukschule, die der zusammengeschusterten Lehrpläne. Dreijährige im

Kindergarten lernen Rechnen, Lesen und Schreiben, lernen Chinesisch und Englisch und machen täglich eine halbe bis anderthalb Stunden Hausaufgaben. In Kindergärten zählt — glauben die Eltern — was auf das Eingangsexamen einer guten Grundschule vorbereitet. Hong Kongs Bildungswesen ist ein Examensunwesen; hier schließt sich der Zirkel, der im alten China begann: China erfand das Examen, wer Mandarin werden wollte, musste es passieren. Die Jesuiten trugen die Idee von dort nach Europa, die Kolonialherren brachten sie zurück nach Asien. In Hong Kong kommen Fisch und Fleisch zusammen: der chinesische Respekt vor Prüfungen und die britische Routine, Examen zu standardisieren, von Cambridge aus über Testaufgaben und -auswertungen die Examenspraxis ganzer Länder zu bestimmen und ihnen den Stempel der Abhängigkeit aufzudrücken.

Die Teilnehmer am Workshop hätten die Situation nicht benannt, wäre sie ihnen kein Problem. Aber Pädagogen können willfährig werden, wenn ihre ökonomische Basis bedroht wird. Weil Kindergärten überwiegend als privatwirtschaftliche Unternehmen betrieben werden und Eltern dafür bezahlen, haben Eltern das Sagen. Sie, denen die Angst vor der Armut im Nacken sitzt, die durch kein soziales Netz abgefedert wird, üben massiven Druck auf die Erzieherinnen aus. Ein Kindergarten, in dem im Spiel gelernt wird, macht sich verdächtig. Gesucht wird die Drillanstalt, die Schule unserer Urgroßväter, die Auswendiglernschule.

Vorschulerziehung als Drill beginnt nicht erst bei den Inhalten, sondern schon beim Zeitplan. Kein 45-Minuten-, sondern ein 10- oder 20-Minuten-Takt, nach dem Kinder wie Marionetten durch den Tag geführt werden. Im Lady Trench Kindergarten ist sogar geregelt, was eigentlich nicht regelbar erscheint: Zur Toilette gehen die Kinder im Gänsemarsch und unterschiedslos um 10.00, um 11.50, um 12.30, um 14.45 und um 16.30 Uhr. Die *indoor activities* von 10.20 bis 11.50 Uhr umfassen für die Altersgruppe der Vier-bis Fünfjährigen an einem Dienstag zum Beispiel die folgenden Fächer und Inhalte: Sozialkunde (mein Körper: Funktion der Muskeln und des Skeletts); Sprechunterricht (im Chinesischen: Beschreibung der großen Muskeln und beliebter Muskelspiele; im Englischen: Lernen der Lieder *I nod my head* und *I clap my hands*; Hörübungen (im Chinesischen *Ich* und *Körper*; im Englischen die Wörter *head* und *hand* sowie die Buchstaben H und K); Schreibunterricht (B, H, Hand — einen auf einem vorgegebenen Arbeitsblatt aufgezeichneten Mann anmalen); Mathematik (drei bis fünf Objekte verschiedener Größe und Farbe unterscheiden), Kunst (Perlen auffädeln, Punkte malen); Musik und Bewegung (Spiel: *touching your head*); und zum Abschluss schnell noch zwei Geschichten: *Special Day of the Brown Puppy* und *The Red Chicken*.

Die Räume: Plastikstühle, Plastiktische, Plastik in den Plastikregalen. In einem anderen Kindergarten der Heilsarmee sehe ich im Gruppenraum immerhin eine kleine Küche. Aber hier wird nicht wirklich Essen zubereitet, sondern simuliert: Plastikobst und -gemüse, Plastikgeschirr und -besteck, Plastikhäubchen und -schürzen. *It's children's world*, die Kindheit in der adretten Uniform, die reinigungsfreundliche, künstliche Kindheit: morgens Kindergarten, danach Hausaufgaben und dann Fernsehen. Hong Kongs Kinder können nicht raus zum Spielen, wohin sollten sie auch? Drinnen herrscht die Enge. Die Wohnungen sind überbelegt. Die Arbeiterin Lim und ihr Mann führen mich durch das Gewirr schmuddeliger Flure, Treppen und Aufzüge in einen Schlauch von Wohnung im 16. Stock eines Estate Building. Die Wände entlang Kartons, Gebrauchsgegenstände aller Art, Wäsche, Nippes, ein Foto von der Hochzeit. Der vierjährige Sohn brütet über den Hausaufgaben. Das müsse so sein, argumentieren die Eltern. Sie hätten die Schule nicht beenden können, nun müssten sie arbeiten bis zum Umfallen. Nur wenn ihr Sohn das Examen bestünde und in eine gute Schule käme, hätte er Chancen. Eine gute Schule? Ja, eine Privatschule, in der auch so gelernt würde wie im Kindergarten. Der Mythos vom Marschallstab im Tornister ersetzt den Kampf um die Umverteilung des Reichtums.

Wer Geld hat, chartert sich Lehrer zu Spottpreisen und zitiert sie nach Hause. Vier Lehrer gehören zum Dienstpersonal des Schiffseigners in der Guildford Road, dessen Rolls Royce das Flaggschiff seines Wagenparks ist, vier Hauslehrer, die den Sohn hofieren. Hans Magnus Enzensberger, der die Abschaffung der Schulen und die Rückkehr der Hauslehrer vorgeschlagen hat, kann hier sehen, wie gut es sich damit leben lässt.

Wer arm ist, lebt kürzer. Aberdeens Boat People, die Familien von den Dschunken, die in Wohnblöcke umgesiedelt wurden, können sich niemanden zur Aufsicht ihrer Kinder leisten. *Allein zu Hause!* Das ist die Situation, als Kind acht oder mehr Stunden eingesperrt zu sein — eine Zeit für Unfälle, Brände, Verzweiflung: Das beste Projekt, das in Hong Kong entwickelt wird, enthält ein Überlebenstraining für diese Kinder, die mit den Gefahren von Gas, Elektrizität und Feuer umgehen lernen und wissen sollen, wie man den Erstickungstod hinausschieben und sich bemerkbar machen kann.

Indonesien

Zentralismus in Indonesien: der mühsame Versuch, durch „gelenkte Demokratie“ das Reich der 13.000 Inseln, der unterschiedlichen Ethnien und Sprachen zusammenzuhalten. Moslems, Buddhisten, Christen, Hindus — um den Religionsfrieden zu stiften, hat jeder Kindergarten eine religionskundliche Ecke

eingerrichtet mit kleinen Tempeln, Moscheen und Kirchen. Es gibt nicht viele Kindergärten in Indonesien, nur für fünf Prozent der Altersgruppe. Kinder aus reichen städtischen Familien haben Chancen, die anderen nahezu keine.

Kann ein zentral entwickeltes, landesweit verordnetes Curriculum Malaien und Chinesen, Moslems und Hindus, Städter und Kleinbauern einen? Wohl nicht. Es hinterlässt bei allen Unzufriedenheit. Es sind aber nicht nur die Kulturen und Sprachen, die Sulawesi, Kalimantan, Java, Sumatra oder Bali voneinander unterscheiden, es ist auch die Ungleichzeitigkeit der Entwicklungen, die nicht balancierte Modernisierung des Landes. Die Geschäftswelt Jakartas und das Dörfchen 300 Kilometer weiter trennen Jahrhunderte.

Der Umbruch zeigt sich als Generationskonflikt: eine Schlüsselsituation sei, sagen die Erzieherinnen, dass Eltern auf Fragen ihrer Kinder die Antworten verweigerten. Die Alten warfen 1948 die Holländer aus dem Land. Die Jungen werden mit importierten Serienfilmen großgezogen.

„Deswegen“, sagt Putri, Meisterstudentin ihrer Universität und Gründerin einer Organisation für Kinder, „gehe ich nicht in Discos. Ich will ausdrücken, dass Indonesien sich gegen jeden politischen und kulturellen Oktroyismus wehren muss.“

Putri glaubt an Allah. Viele Moslems in Jakarta haben mit den Fundamentalisten in Teheran oder Kuala Lumpur nichts gemein. Ihr Gott lässt nicht das Antlitz seiner Kinder verhüllen. „Education for self-reliance“, sagt Putri, sei wichtig. Das hat einer gesagt, der weit weg von Jakarta lebte, Julius Nyerere in Tansania: Auf-tauchen aus den vorkolonialen Mythen, ohne den neuen Mythen zu verfallen.

Man rede lieber nicht mit Fremden, die Zeiten seien zu unsicher, sagen die Eltern zu ihren Kindern. So sprechen Kinder auch nicht mit Lehrern, sie glauben, es seien Fremde: eine Situation, von Lehrern benannt, die nicht nur ein Missverständnis bezeichnet, sondern auch Ausdruck gesellschaftlicher Brechungen ist. Die Welt der Kinder in der Stadt ist zunehmend mit dem Fremden umgeben, dem aufschießenden Business, dessen Büroaläste und Einkaufszentren von Hong Kong bis Seoul, von Tokio bis Jakarta das Einheitsallerlei der Industrieprodukte wie eine Springflut anbranden lassen und kulturelle Irritation erzeugen.

Singapur

Chinesen, Malaien, Inder in Singapur, drei Kulturen, drei Sprachen und dazu Englisch als Verbindungssprache. 90 Prozent der Kinder von Singapur finden einen Platz im Kindergarten, sie alle wachsen zweisprachig auf. Singapur ist wie Hong Kong: *back to*

basics in der Vorschule, ein Drill, der auf die von Cambridge überwachten Examen einstimmt. Immerhin, in vielen Einrichtungen gibt es die *indoor free choice period*, und in vielen wird das Spielmaterial selbst hergestellt und nicht gekauft. Englands Einfluss kommt nicht nur aus Cambridge; England ist auch Lady Plowden — der Bericht ihrer Kommission öffnete in den sechziger Jahren die Türen für eine *open education*, die kinderfreundliche Vor- und Grundschulreform.

Kinder allein im Lift: die in Singapur benannte Schlüsselsituation meint mehr als die Schwierigkeit von Kindern, Aufzüge allein zu bedienen. Seit Singapurs alte Straßenzellen fast ausnahmslos wegsaniert und die Familienclans in zu kleinen Wohnungen der neuen Hochhäuser auseinanderdividiert wurden, fehlt Platz für Jugendliche, fehlen Räume für die Entfaltung von *peer groups*. Singapur wird vom Syndrom Märkisches Viertel eingeholt. Wie sehr sich auch die halbstaatliche People's Association anstrengen mag, Jugendliche zu organisieren, es entwischt ihrem Netz und der Aufsicht arbeitsüberlasteter Eltern mehr und mehr Jugendliche, *unattached boys and girls*, Trebegänger, Dropouts, Jugendliche, die sich in Supermärkten herumtreiben und auch schon mal als Punks herrichten. Ob man nicht auch in Singapur produktive, von Unternehmensgeist geprägte Schulen gründen könne, fragt mich Lee-Chiong Giam, einer der Direktoren der Association. Man könne, antworte ich, mit den Jugendlichen erst einmal ein offenes Forum veranstalten, um sie zu Wort kommen zu lassen. Vielleicht gäbe es andere Alternativen. Das Stichwort von der Jugendwohngemeinschaft fällt noch nicht, aber, prophezeit der Direktor des Goethe-Instituts, bald wird auch dies zum Thema werden. Einzelkinder — keine Schlüsselsituation für wenige, sondern für viele Kinder in Singapur. Lee Kuan Yew hatte mit seiner Ein-Mann-Regierungspolitik, in der „linke“ und „rechte“ Akzente ein ähnlich widersprüchliches Gemisch ergaben wie im argentinischen Peronismus, die Geburtenrate so abgesenkt, dass nun auch aus der Sicht des Staates Nachwuchsmangel herrscht. Mütter, die *well educated* sind, Mütter mit akademischem Abschluss, sollen dafür belohnt werden, wieder mehr Kinder zu bekommen: keine rassen-, sondern eine klassenspezifische Familienpolitik, die dem Hirn eines Science-fiction-Autors entspringen könnte.

Philippinen

Sonntag in Manila, 10.30 Uhr Ortszeit. Blick ins Fernsehprogramm — ein Kurztest über das Ausmaß kulturellen Ausverkaufs. Immerhin, während auf der kleinen karibischen Insel Dominica von zwölf Kanälen zwölf ihre Software via Satellit aus den USA beziehen, sind hier an diesem Morgen ein Sender mit einer philippinischen Show, einer mit einem amerikanischen Film über Christenverfolgung im alten Rom und einer mit einem in Manila lebenden amerikanischen Evangelisten zu empfangen. „Schaut“, sagt er zu den Filipinos, „in Ländern ohne Bibel herrscht Unfreiheit, so wie in der

Sowjetunion. In Ländern, in denen die Bibel wie in Lateinamerika eine kleine Rolle spielt, gibt es wenig Freiheit. Nur in meinem Land, dem Bibelland, herrscht Freiheit. Gott ist auf unserer Seite.“ Gottes Stellvertreter heißt an diesem Morgen Jimmy Swaggart, ein smart angezogener Typ mit lila Krawatte über fülligem Bauch, der über die Telefonnummern 785144 und 785100 auch noch für die Nachbereitung sorgt und Bücher vertreibt. In Nicaragua 1981, zur Zeit der großen Gesundheitskampagne, weigerten sich Campesinos, ihre Kinder gegen Seuchen impfen zu lassen, weil ihnen die Kollegen von Jimmy, amerikanische Sektierer, eingebläut hatten, in den Spritzen stecke der Kommunismus.

Manilakinder, Slumkinder, Müllkinder, Straßenkinder. Recherchen am Smokey Mountain, dem qualmendem Müllberg der Stadt, auf dem bei Tag und Nacht die Lastwagen den Müll auskippen. Am Fuß des Berges, einem Ungetüm aus Dreck, Verwesung, Plastik, Schlamm, hausen 20.000 Menschen in Bruchbuden, deren Blech- und Holzteile aus eben jenem Abfall stammen, von dem sie leben. 70 Prozent der Philipinos existieren unterhalb der Armutsgrenze. Das Elend rings um den Smokey Mountain übertrifft die Not in den Favelas von Rio de Janeiro oder São Paulo. Im Barrio Bayan stehen die Hütten im Wasser. Das Wasser ist schwarz. Es ist die stinkende Brühe, die aus dem Berg wie aus einem aufgeplatzten Kadaver quillt. Tony Santos, Sozialarbeiter, und ich stapfen durch den kniehohen Dreck. Wir nähern uns Bayan von oben. Auf der höchsten Erhebung des Berges wühlen Sammler im angekarnten Müll. Sie suchen nach Plastik, Knochen, Blechbüchsen, Papier. Wer Plastik sammelt, schafft eine Tagesleistung, die ihm einen knappen Dollar einbringt. Der sortierte Müll wird an Zwischenhändler weitergegeben. Den Profit mit Recycling machen andere. Gearbeitet wird in Schichten, denn es ist nicht genug Arbeit für alle da. Nachts tanzen Irrlichter oben auf dem Berg, Funzeln, in deren fahlem Schein die Menschen ihre Arbeit verrichten.

Im Barrio Bayan sind Stege und Steine ausgelegt, die zwischen den Hütten und Verschlügen den Weg durchs sumpfige Wasser weisen. Wir erreichen eine selbst gebastelte Schule. Umgedrehte Kisten auf schlammigem Boden für drei Dutzend Kinder. Der Raum knappe 20 Quadratmeter groß, das Dach zusammengestückelt, die Wände offen, eine alte Tafel, zwei, drei Transparente mit den Parolen der Nachbarschaftsvereine. Die Barrios am Berg sind im *Peoples Council of the Smokey Mountain* gut organisiert, 1000 der 3000 Familien sind aktiv. People's Power der Philippinen, vor der Marcos weichen musste, gewinnt hier die Konturen einer politischen Bewegung, die den Kampf um die Umverteilung des Reichtums aufnimmt. Im benachbarten Stadtteil Navatos ist es die *Unity of the People*, eine Nachbarschaftsorganisation, die eine eigene Schule unterhält und Lehrer als Lehrer und Gemeindeentwickler arbeiten lässt. Die Schule in Bayan ist eine Sonntagsschule, von Freiwilligen betrieben. Ihr Curriculum entsteht aus den Situationen des Barrio, es

lehrt, wie man Krankheiten übersteht, mit dem Müll und von ihm lebt und sich organisiert. Die Reichen teilen nicht von sich aus mit den Armen. Auch auf den Philippinen müssen sie zur Kasse veranlasst werden. Cory Aquino solle endlich die Bodenreform einleiten und die Reichen stärker besteuern, sagt einer der Nachbarn.

Not to be cheated by middle men, sich nicht durch Zwischenhändler betrügen lassen. Dies betrifft die vielen Kinder am Smokey Mountain, die den Müll sammeln, sortieren, an Zwischenhändler verkaufen und von ihnen an der Waage übers Ohr gehauen werden. So lernen die Kinder mitzurechnen, lernen alles über Waagen und Verdienstspannen und die miesen Tricks, ihnen auch noch den letzten Peso aus der Tasche zu ziehen.

Korokan, ein Riverside Slum im Südosten von Manila. Der Fluss: ein träger, übel riechender, brauner Strom. Das Ufergelände liegt einen halben Meter höher.

Dreimal im Jahr, meist nach einem Taifun, tritt der Fluss über die Ufer. Das Wasser überflutet die Hütten, sie werden weggerissen, zerdrückt, durcheinandergewirbelt. Kinder, die nicht rechtzeitig davonrennen, ertrinken. In Korokan hat die *Batibot Daycare Association* eine Alternativschule gegründet: offener, lebensbezogener Unterricht in einer Holzhütte mit vergnügten Kindern. Die Association, das sind die Nachbarin und Präsidentin Malou Sasis, die Vizepräsidentin Remy Terrez, die Schriftführerin Tess Odnya und die Beisitzerinnen. Mehr Haut als Knochen, stellen sie sich auf und lachen mich an. Foto. Ja, ich werde es ihnen schicken.

Zweihundert Meter weiter die Regelschule: 50 Kinder in einer Klasse, in Reihen hockend, vorn die Tafel mit einer Lehrerin. Die Lehrerin kommt auf mich zu und sagt: „Herr Inspektor, ich bin an dem schlechten Zustand der Kinder nicht schuld, die Eltern stützten uns Lehrer nicht.“ Nein, keine Sorge, antworte ich, ich sei nicht vom Ministerium. Trotzdem, erwidert die Lehrerin, es sei ein mieser Beruf.

In Tondo, dem größten Slum Manilas, zu dem auch der Smokey Mountain gehört, arbeitet in der Kahandinstraße die Kooperative Unlad Bata, eine Elterngruppe, die ihren Kindergarten selbst organisiert: 45 Kinder, 43 Erwachsene; jeweils zwei Eltern unterstützen abwechselnd die Arbeit der Erzieher. Kinderladen ganz unten. Chit Salvador, die Vorsitzende, zeigt die Lebensbedingungen in der Nachbarschaft. Auch hier ist der Fluss in der Nähe. Die Hütten sind noch schlechter als die am Smokey Mountain. Menschen hausen in Verschlügen, in Kisten und Autowracks. Zum Teil sind ihre Behausungen aus Platzmangel in- und übereinander geschachtelt. Wir kriechen einen schmalen Gang ins Innere. Im Halbdunkel hockt eine alte Frau. Sie lebt auf fünf Quadratmetern. Ihre Nische ist ein bisschen länger, höher und breiter als ein Sarg. Man kann nicht stehen, nur kauern. Die Frau hat nichts zu essen. Ihre Hände zittern.

Sie wird nicht mehr lange leben. Ich frage, ob es Latrinen gäbe. Nein, sie alle verrichten ihre Notdurft auf Zeitungspapier, wickeln sie ein und tragen sie zum Fluss. Zwischen den Häusern Rinnsale, Kloaken, aus denen räudige Hunde und Ratten trinken.

Ein Schlüsselproblem der Kinder, sagt Chit, sei die Unterernährung: Junkfood, die Imitation des falschen Essens, der künstliche Kartoffelchip, bei dem das aufgesprühte Rot Paprika vortäuscht, *Junkfood*, das den Hunger killt, ohne dem Körper die elementare Nahrung zuzuführen, Ein paar Kilometer weiter leben 100 Fischerfamilien inmitten Metro Manilas in Basthütten, fast ein Dorf darstellend. Die Männer holen aus dem verseuchten Brackwasser Muscheln und kleine Fische. Sie benutzen Einbäume. „Wir kommen damit nicht bis zu den Fanggründen, wir haben kein Geld, um Motorboote zu kaufen.“ Aber Strom und Wasser haben sie umsonst angezapft, *flying connections* nennen sie diese Praxis, und keine Polizei wagt, sie zu unterbinden. Das arme Manila besteuert das reiche.

Schlüsselsituation: Kinder zwischen den Fronten, verwundete, gefolterte, geschockte Kinder. Im Workshop mit philippinischen Vertretern von Nachbarschaftsorganisationen, Trägern und Ministerien wird diese Situation hoch bewertet. Ich frage, was sie konkret bedeutet. Die Teilnehmer berichten von täglichen Vorfällen, bei denen Kinder in der Auseinandersetzung zwischen Armee und Guerilla ihr Leben lassen (weil sie beispielsweise auf die Frage eines Soldaten eine falsche Antwort geben und der Kollaboration verdächtigt werden), verletzt oder misshandelt werden. Es entwickelt sich eine Kontroverse. Teilnehmer aus Metro Manila behaupten, so etwas gäbe es gar nicht. Die aus den Regionen entgegengen, die Städter wüssten nichts über die Realitäten des Landes. In den umkämpften Gebieten würden die Lehrer vormittags dem Lehrplan der Regierung und nachmittags dem der *New People's Army* folgen.

Die Vertreter der Ministerien geraten ins Kreuzfeuer. Noch vor nicht langer Zeit hatten sie das Sagen. Die Lehrpläne, die sie sich in ihren Amtsstuben ausdachten, hatten landesweit Geltung, zielten an der sozio-kulturellen Topografie der Inseln vorbei. Von Schlüsselsituationen aus ein Curriculum zu entwickeln, bedeutet Regionalisierung, Verzicht auf ausschließlich zentrale Vorgaben. Nun sind die Ministerialen bemüht, Einsicht zu zeigen. Ihre Stühle wackeln. Ihr Vorschlag, ins Lesebuch einen Text über Kriegskinder aufzunehmen, erntet Gelächter. Es geht nicht um Texte, sondern darum, Kindern beim Überleben zu helfen. Ein solches Curriculum kann, sagen die Delegierten aus den Regionen, nur mit denen entwickelt werden, die über Vorerfahrungen verfügen.

Peoples Power – ein Volk im Aufbruch nach Jahren der Diktatur, Chancen für eine philippinische Pädagogik, Lernen und Transformation, Lernen und

Gemeindeentwicklung miteinander zu verbinden: Lernen in der Gemeinde, mit ihr und für sie. Auch Kinder sind davon nicht ausgenommen, nicht in Zeiten der beginnenden Umwälzung.

Zwei Jahre später: In vier südlichen Provinzen, darunter auf der von der Armee der moslemischen und linksrevolutionären Guerilla umkämpften Insel Mindanao, haben sich Gruppen aus einigen hundert Erzieherinnen gebildet, um ihr erstes philippinisches Curriculum zu entwickeln. Der Situationsansatz heißt dort nicht mehr "abends allein zu Hause" oder "verlaufen in der Stadt", sondern "*how to surviving on a sinking boat*", "*surviving during gunfire*" oder auch "*tortured children*".

An die 170 Schlüsselsituationen werden benannt, spiegeln die disparate Wirklichkeit eines Landes wider, dessen Clans mit der Ausplünderung von Menschen und Ressourcen fortfahren, ob nun unter Marcos oder Aquino oder einem putschenden Militär. Der Situationsansatz verbündet sich hier mit den Bewegungen von unten, mit Frauenorganisationen, Landarbeitern und Kirchen.

Die philippinische Kampagne läuft rasch, improvisiert und ohne Geld. Kein Modellversuch stützt die Entwicklung, und mit den Monatsgehältern dort würden die deutschen Kolleginnen keine Woche durchkommen. Von Mindanao aus gesehen, wirken die einfachen Teile der deutschen Reformphilosophie der siebziger Jahre als die tragfähigeren:

- Man soll Reformen nicht für wenige veranstalten, sondern mit möglichst vielen Menschen gemeinsam unternehmen. Eine Reform kann dann nachhaltig wirken, wenn die Kontrolle über Fragen, Verfahren und Ergebnisse zur öffentlichen Angelegenheit wird.
- Die Welt der Schule wird von Mythen beherrscht, die auf den Kindergarten übergreifen und immer wieder entzaubert sein wollen: dem Mythos vom genauen Plan, der auf Parametern aufbaut, die in einer Wirklichkeit der Unsicherheiten nicht vorkommen; dem Mythos vom Zaun ringsum, der vom Leben abhält.
- Pädagogische Initiativen verebben leicht, wenn sie nicht mit gesellschaftlichen Bewegungen verbunden sind.

Aus philippinischer Perspektive erscheinen viele Schlüsselsituationen unserer Kinder eher wie künstliche Probleme einer von Pädagogen und Software-Produzenten veranstalteten und verstellten Kindheit. Der Situationsansatz findet indessen bei uns nicht nur (oder schon viel weniger) in westdeutschen Kindergärten statt, sondern – unbenannt – in der Friedens- und Ökologiebewegung. Die Schlüsselsituationen heißen Mutlangen oder A92 oder Startbahn West, die Aneignung notwendigen Wissens über Cruise Missiles, ökologischen Kahlschlag oder Entsorgung erfolgt nicht nur in der

Absicht, Situationen drohender oder schon manifester Katastrophen zu verstehen, sondern sie zu verändern, besser und bescheidener, sie zu vermeiden.

Malaysia

Ankunft in Kuala Lumpur, Hotel Merlin, vielleicht eine Minute im Hotelzimmer. Anruf: „Do you need nice girl?“ „No thanks.“ „Sweet Chinese girl, not Malayan.“ „No thanks, really.“ Klick. Chinesen mögen Malaien nicht. „Sie sind“, behauptet Ricky Liew, Produzent von didaktischen Materialien später, „eben nicht so fleißig wie wir“. Die Chinesen beherrschen den Handel, die Malaien die Verwaltung. Hier das große Geld, dort die politische Macht. Der Konkurrenzkampf tobt in den Städten. Draußen auf dem Land geht der malaiische Bauer wie vor Zeiten seiner Arbeit nach. Die indische Minorität zählt in der Auseinandersetzung kaum. Verursacht haben den Streit die britischen Kolonialisten, die Mühe hatten, genügend Arbeiter für ihre Plantagen und Betriebe zu rekrutieren, zu viel Mühe mit den störrischen, traditionsbewussten, malaiischen Bauern, Holzköpfen, die an Grund und Boden festhielten. Die Briten importierten vor allem Chinesen, und die gingen aus Mangel an Land später in Handel und Industrie. Keine Nacht der langen Messer heute, wie damals 1969, andererseits wird immer noch um jeden Quadratmeter gesellschaftlichen Terrains konkurriert. Auch im Kindergarten.

Malaysias Kindergärten gehören zum *private sector*. Jeder kann einen auf-machen und von Eltern dafür Geld kassieren. Mehr Geld verdient, wer seinen Kindergarten im Reiche-Leute-Viertel eröffnet. Gut zahlende Eltern stellen Ansprüche. Sie wollen eine ordentliche Schule mit den neuesten Materialien aus dem Ausland. Die Unterrichtssprache solcher Kindergärten ist Englisch, nicht Bahasa Malaysia, Mandarin oder Tamil. Muttersprachliche Alphabetisierung zählt nicht bei den Reichen. Englisch ist das Tor zur Geschäftswelt. Und nur weil die Regierung inzwischen Malaiisch als Unterrichtssprache an den Primarschulen eingeführt hat, lernen die Kinder im letzten Kindergartenjahr auch die offizielle Landessprache.

Ist die Frage der Sprache nur eine des Standes? Nein, auch eine der Ethnie. Denn, sagen Chinesen und Inder, die Malaien an den politischen Schalthebeln wollen Bahasa Malaysia als Staatssprache durchsetzen und die anderen Sprachen verdrängen. Englisch, die Sprache der Kolonialherren, wird zur Waffe des Widerstands gegen den Durchsetzungsanspruch einer Ethnie. So verkehren sich die Fronten. Nancy Yip Waiyees kleiner Sohn, drei Jahre alt, trägt diesen Konflikt aus, indem er ein perfektes Englisch von Erzieherinnen lernt, die ihre Ausbildung im Londoner Montessori-Zentrum absolviert haben. Er rechnet, schreibt, liest und wird in der Grundschule drei Sprachen sprechen: Englisch, Mandarin und Bahasa Malaysia. Und weil das alles nicht nur anspruchsvoll ist, sondern seine kleinen Kräfte übersteigen mag, bestimmen den Alltag des armen, reichen geplagten Knaben nicht nur Schule

und Hausaufgaben, sondern auch noch viele Nachhilfestunden. *Nachhilfe*, die Schlüsselsituation, die im Malaysia der Reichen zum Hong Kong- und Singapur-Syndrom der Hausaufgaben noch hinzukommt.

Da man sich innen nicht einig ist, zählt, was von außen kommt. Auch in Malaysias Sekundarschulen herrscht der Ungeist von Cambridge. Und keine Doktorarbeit der erziehungswissenschaftlichen Fakultät, die nicht von einem ausländischen Gutachter mitbewertet würde.

„Es ist nicht nur das Problem, dass sie Chinesen und reich sind, sondern auch, dass sie keine Moslems sind“, sagt Suradi Salim, Dozent an der Malaiischen Universität. Er kann sich des Beifalls vieler malaiischer Studentinnen gewiss sein. Denn nichts hat sich, seit ich den Campus vor Jahren zuletzt gesehen habe, so sehr verändert, wie das Erscheinungsbild der Studentinnen. Es wird von jenen bestimmt, die den Tschador tragen und alle Grade der Verschleierung praktizieren. Im Workshop sitzen in der ersten Reihe moslemische Erzieherinnen, von denen ich nicht mehr als Gesichter und Hände sehe. Fatimah, ihre Anführerin, hält Stirn, Nase und Mund mit Tuch bedeckt und ihre Augen hinter dunklen Brillengläsern verborgen.

Aber nicht so sehr der Einfluss des Iran oder Saudi-Arabiens treibt die vom Lande kommenden Studentinnen in die Gegenaufklärung, sondern die Konfrontation mit der Korruption islamischer Werte in den Städten. „Sie sehen“, sagt Suradi — selbst bäuerlicher Herkunft und im staatlichen Internat gefördert — „dass viele von uns mit dem Geist des Korans Schindluder treiben.“ Es ist eine Flucht in die Innenwelt. Die Regeln des malaysischen, von sozialstaatlichem Denken unberührten Kapitalismus funktionieren weiter wie bisher. „Und deshalb“, meint Suradi, „werden die Fundamentalisten ihre Innenwelt auch bald aufgeben und selber um Platzvorteile kämpfen!“

Schlüsselsituationen, die Friktionen benennen: *Getting boys and girls to hold hand. Boys are afraid they'll have to marry the girl.* Ja, sagen die Erzieherinnen, diese Angst sei bei den Jungen verbreitet. Später bei den Erwachsenen wird es dann anders. *Double standard* nennt die erboste Patricia Lim das Verhalten chinesischer Männer, die, von Freundinnen umgeben, ihren Frauen den Umgang mit anderen und jeden Beruf untersagen und sie in Haus, Küche und Schlafzimmer gefangen halten.

Aber Fatimah und ihre Kolleginnen geben nicht auf. Während alle anderen Teilnehmer Projekte entwickeln, die aufs Überleben gerichtet sind, heißt der Titel ihres Projektes „Leben“. Fatimahs Kinder sollen im Geist des Korans leben lernen. Sie seien mehr als Überlebenstechniker. Ihre Kinder hätten das Recht, die Zusammenhänge zu erkennen. Leben sei Geist, Seele und Körper in einem. Leben enthalte Grundbedürfnisse, nicht

nur bei Menschen. Menschen müssten ihren verantwortungsvollen Platz im Umgang mit Tieren, Pflanzen, dem Universum finden. Sie müssten in der Gemeinschaft mit anderen die Gesetze Gottes beachten.

Ja, frage ich, wie sie das Kindern vermitteln wollten? „Wir legen zum Beispiel mit den Kindern ein Beet an“, antworten sie. Im Beet sei das Leben, seien die Regeln des Universums erkennbar. Die Erde vorzubereiten, sei ein physischer und geistiger Vorgang, man würde zusammenarbeiten und Selbstdisziplin lernen. Säen, pflanzen, ernten, die Früchte zubereiten und essen, den Überschuss verkaufen, den Erlös guten Zwecken zuführen, aus Pflanzen Medizin, Farben und Fasern gewinnen, Stoffe herstellen, geduldig sein, nicht aufgeben, alle Vorgänge miteinander erleben, behutsam mit der Natur und den Nachbarn umgehen: Alles sei im Beet enthalten. Ein Curriculum über Gott und die Welt und über das menschliche Zusammenleben könne aus dem Beet entstehen. So ist es. Sie werden ihr Apfelsinenbäumchen pflanzen und ihre Schulden bezahlen, während ringsum die Goldgräber ihre Claims abstecken und sich die Köpfe einschlagen. Draußen auf dem Land herrscht noch Ruhe, wühlen Wildschweine im Regenwald, werden Reisfelder bestellt.

Draußen, weitab vom Schuss im Dörfchen Terachi, lebt die Lehrerin Hjh Halimah bt. Hj. Ahmad, was bedeutet, dass sie, Halimah, in Mekka war und die Tochter von Ahmad ist, der die heilige Stätte auch schon besuchte. In der Kebangsaan-Schule des Dorfes unterrichtet sie in der ersten Klasse. Wer den Klassenraum betritt, findet nicht das gewohnte Bild. Die Kinder sitzen nicht in Reih und Glied, sie werden nicht über einen Leisten geschoren. Die Wände sind nicht kahl. Die Lehrerin unterrichtet nicht frontal. Die meisten Unterrichtsmaterialien sind nicht gekauft. Halimah ist eine Reformpädagogin. Ihre Klasse arbeitet nach den Prinzipien des offenen Unterrichts, kleine Gruppen erarbeiten zur gleichen Zeit Unterschiedliches. Persönliche Interessen und Lerntempi zählen. Die Materialien sind selbst hergestellt oder stammen aus dem Dorf. In dieser Klasse wachsen selbstständige Menschen auf.

12. **Der Situationsansatz braucht keinen Campus, kein Schulgebäude, keine Bildungseinrichtung, um sich entfalten zu können. Er erhebt keine territorialen Ansprüche.**

Er ist mobil, begibt sich an Orte des Geschehens und favorisiert kontrastierende Milieus. Mit Orten des Geschehens sind Handlungsräume gemeint, die sich durch ein generatives Thema auszeichnen. Dies bedeutet, dass beispielsweise Studenten sich nicht dort versammeln, wo Professoren lehren, sondern dass beide sich an ausgewählten Orten des Geschehens treffen und auf sie einlassen. Siegfried Bernfeld hat in seinem berühmten Essay "Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" (1925)

formuliert, die Lächerlichkeit pädagogischen Bemühens bestünde darin, dass es am falschen Ort geschehe und nur das Bestehende erhalte. Und Ivan Illich ("Deschooling Society") schrieb, dass das intensivste Lernen durch ungehinderte Teilhabe an relevanter Umgebung geschehe.

13. **Wer mit dem Situationsansatz arbeitet, kann erleben, dass er Haken schlägt.**

Da Situationen präskriptiv nicht voll erfassbar sind, können Geschehnisse unerwartete Wendungen nehmen. Das ist oft gut so.

Nicaragua: Die Geschichte von den Kampagnen

Rückblende ins Jahr 1979 — in ein Dorf nicht weit von Managua: auf der Straße Kinder mit Anzeichen von Unterernährung, ringsum verlassene, wild wuchernde Felder außer Landes gegangener Somozisten. In der Schule vollgestopfte Klassen, Frontalunterricht, keinerlei Materialien. Mit Begleitern aus dem Erziehungsministerium unterwegs, frage ich die Lehrer, was sie für Wünsche hätten, um eine neue Naturkunde zu entwickeln. Sie hätten, sagen sie, gern Schautafeln mit Pflanzen im Längs- und Querschnitt, und sie zeigen verschlissene Reste in einer Abstellkammer.

Wir fragen, ob man die Umgebung der Schule als Lerngelände einbeziehen könne, ob es nicht möglich sei, die vielen nützlichen Pflanzen am Ort kennen und mit ihnen umgehen zu lernen. Darauf die Lehrer: Sie könnten ja einen Schulgarten anlegen und die Kinder Musterpflanzen ziehen lassen. Schon, sagen wir, aber man müsse doch nur aus dem Fenster auf die Felder sehen, um festzustellen, dass die Sache mit dem Schulgarten nur ein halber Schritt sei. Als wir weiterdiskutieren, ob Lehrer, Dorfbewohner und Kinder die verlassenen Felder nicht selbst bestellen und dabei lernen könnten, Mischkulturen für den eigenen Bedarf anzulegen, erwidern die Lehrer, dazu benötigten sie Geräte, die hätten sie nicht, und die Regierung solle ihnen welche liefern. Darauf könnten sie, sagt einer aus dem Ministerium, lange warten, die Regierung habe kein Geld. Also die Geräte selbst herstellen? Lehrer und Handwerker sein? Lehrer und Gemeindeentwickler werden? Ja. Aber: „Viele Lehrer aus der Zeit des Diktators Somoza sind die Bremsen der Revolution“, sagte Carlos Tünnermann Bernheim, Erziehungsminister des Landes.

Die Nicaraguaner allerdings waren in diesen Jahren Meister darin, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. Nicaraguas Revolution wurde von Jugendlichen entschieden, und die Muchachos waren es auch, die 1980 für fünf Monate in die letzten Winkel des Landes zogen, um die Hälfte der nicaraguanischen Erwachsenen zu

alphabetisieren. Die Zahlen - 96 000 Alphabetisatoren, 400 000 Alphabetisierte, eine von 50,3 auf 12,9 Prozent fallende Analphabetenrate - sprechen für die Dynamik dieses Vorgangs und verweisen auf einen Lerntypus, mit dem sich Nicaragua in den ersten zwei, drei Jahren nach dem Revolutionssieg an die Spitze von Reformanstrengungen setzte: das Lernen in Kampagnen.

Hier kam zunächst alles zusammen, was Pädagogen der Dritten Welt erhoffen: eine tief greifende gesellschaftliche Veränderung - weg von Diktatur und Oligarchie, hin zu Basisdemokratie und sozialer Gleichheit - und ein in diesen Prozess eingebundenes Lernen. Salvador Allende hatte dies Jahre zuvor schon für Chile reklamiert: dass im gesellschaftlichen Umbruch die alten Lernorte unwichtig würden, dass Schule und Universität nunmehr überall im Lande stattfinden könnten, in Betriebsgruppen ebenso wie in der Selbstverwaltung von Haciendas.

Lernen in der Kampagne heißt - im Sinne Paulo Freires -, Reflexion und Aktion zu verbinden, als Lehrer auch Schüler und als Schüler auch Lehrer zu sein. In der Alphabetisierungskampagne arbeiteten die Jugendlichen am Tage mit jenen Campesinos auf den Feldern, die sie abends unterrichteten. Tagsüber gingen die Alphabetisatoren in die Lehre, plagten sich mit bockigen Pferden oder holten sich Blasen an der Machete.

Lernen und Gemeindeentwicklung können zusammenfallen. In der Gesundheitskampagne 1981 wurden Gesundheitsstationen dort eingerichtet, wo zuvor nie ein Arzt hingekommen war, sie wurden später mit halben Laien betrieben. Stehende Gewässer wurden aufgespürt und trockengelegt, Relaisstationen, in denen die Larven jener Mücken leben, die die Malaria oder das Dengue-Fieber übertragen.

Einzigartig war in den Anfangsjahren der Versuch, mit und zwischen etwa 50.000 Menschen einen mehrwöchigen, Dialog, eine *Consulta Nacional Educativa* über die Frage zu organisieren, wie das neue Bildungswesen beschaffen sein und der *Hombre Nuevo*, jener neue Mensch aussehen soll, der das geschundene Nicaragua in ein Land mit „Flüssen voll Milch und Honig“ verwandeln kann. Es ist ein Mensch mit Eigenschaften, und seine in der Consulta ermittelten Kennzeichen spiegeln den Traum des aktiv in die Geschichte eintretenden Campesinos von der neuen Welt. Ja, dieser Hombre soll patriotisch sein, revolutionär und solidarisch. Er soll gegen den Rassismus, die Diskriminierung und die Unterdrückung kämpfen. Er soll die Würde der manuellen und intellektuellen Arbeit erkennen, soll brüderlich, bescheiden, wahrhaftig, hingebungsvoll und doch objektiv handeln.

Und dann kommt - neben vielen anderen Wünschen aus der Consulta - noch ein Ziel, das aufhorchen lässt: Das Lehren und Lernen soll durch das Primat wissenschaftlicher

und autodidaktischer Verfahren gekennzeichnet sein. Das lässt sich übersetzen: „Wissenschaftlich“, kann für das formale, „autodidaktisch“ für das non-formale Bildungswesen stehen - hier Schule, dort Kampagne, hier Universität, dort Erwachsenenbildung.

Und schon war man mittendrin in den Widersprüchen. Die Bildungspolitik hätte sich ja darauf konzentrieren können, das Lernen nicht erneut am falschen Ort anzusiedeln, es vielmehr entschult und also innerhalb des gesellschaftlichen Wandels zu organisieren und zu stützen, in den Stadtviertelkomitees, der Frauengewerkschaft, der sandinistischen Jugendorganisation. Sie tat das auch, und dort trug es oft Früchte.

Zugleich aber unternahm die Bildungspolitik, was unvermeidlich schien: Sie baute - mit imponierenden Zahlen - das formale Bildungssystem aus: die Vorschulerziehung, die Primarschule, die Sekundarstufen I und II. Und ließ Lehrpläne entwickeln. Und Stundentafeln. Und Jahrgangsklassen. Und Prüfungen. Und Berechtigungen. Da waren sie wieder da, die neuen Schlupflöcher für die Weiße-Kragen-Lehrer: Schulen erziehen ja auch als Institution, und ein Lern- und Paukunterricht, auch wenn er von einem Lehrer im Geist von Solentiname gehalten wird, steht im Widerspruch zum Bild des neuen Menschen.

Noch 1981 waren nicaraguanische Erzieherinnen, Mädchen zwischen 15 und 20, dabei, Schlüsselsituationen nicaraguanischer Kinder zu ermitteln und von ihnen her die Lern- und Erfahrungsprozesse ihrer Kinder zu unterstützen. „Ich will gesund bleiben“ - das hieß doch nicht nur, sich gegen Durchfall und Parasiten zu schützen, sondern auch, dort in der Gemeinde zu lernen, wo die Erwachsenen Krankheitsherde beseitigen, also innerhalb der Gesundheitskampagne.

Aber vier Jahre später hatte die Philosophie der frühen sechziger Jahre, Lehrpläne bis ins Detail und damit „lehrersicher“ zu entwickeln, die nicaraguanischen Kinder landesweit eingeholt. Denn irgendwann, noch zu Zeiten der Diktatur, kamen die Experten des atomisierten Unterrichts, die den Nicaraguanern vormachten, dass Lehrpläne zentralistisch entwickelt würden, dass sie aus Grob-, Mittel- und Feinzielen bestünden, dass es „Taxonomien“ - Lernzielhierarchien - gäbe, und dass der Mensch kognitiv, affektiv und psychomotorisch besonders dann zu fördern sei, wenn man seine Funktionen seziere und einzeln trainiere.

Kindergärten 1985 von Jinotega bis Puerto Abezas, von San Juan del Sur bis Matagalpa: Am soundsovielten Mai konnten die Erzieherinnen im ganzen Land wissen, dass in der dritten Vormittagsstunde mit dem Feinziel „Wellenlinien“ die Linien mit harmonischen Schwüngen von solchen mit Spitzkehren und dem Bauch einmal nach unten und einmal nach oben unterschieden und von den Kindern mit - falls vorhanden - vier Farben

nachgemalt werden sollten. Welch eine Traumsituation für Schulverwalter! Da traf sich in Nicaraguas Bildungsanstalten in großer Koalition westlicher Formalismus mit dem spröden Unterrichtsverständnis östlicher Realsozialisten, kubanischer Planungseifer mit zentralistischer Verwaltungsphilosophie von Franzosen, und auf der Strecke blieb ein gut Teil des Charmes der ersten Jahre, eine Pädagogik, die aus der Befreiung heraus neue Konturen annahm.

Der Würgegriff, der das Land umschloss, der Krieg Reagans und seiner Contra war die wesentliche Ursache dafür, dass in der Zeit der Not der Zentralismus zunächst über den ja auch deutlichen Willen zur Dezentralisierung und Regionalisierung siegte. Lernen als Teilhabe an lokaler und regionaler Entwicklung ist das Gegenteil zu einer Unterweisung in Anstalten, die schon wieder vom Leben ringsum abschirmen, auch wenn die Lehrplanentwickler versuchen, sich auf dieses Leben zu beziehen.

Aber da verließ sie oft die Fantasie, und sie ersetzten dann den Mangel leicht durch den strammen dogmatischen Standpunkt oder aber durch enormen Arbeitseinsatz. Wenn es schon im Kindergarten Jahres-, Monats-, Tages- und Stundenpläne gibt und die *Compañeras* im Ministerium, Abteilung Pre-Escolar, sich die Finger wund schreiben, um im Vorhinein den Monat Mai mit Lerninhalten vollzustopfen, wie anstrengend ist das erst, stellt man sich dies für die Fächer im Primar- und Sekundarbereich vor! Indessen: kein Grund zur Resignation. Denn zum Pluralismus, zu den scheinbaren Unverträglichkeiten des Sandinismus gehörten die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, Verschulung und Entschulung, Zentralismus und Basis, Formalismus und Freiheit So war die Philosophie einer auf Befreiung und Bewusstwerdung angelegten Pädagogik der Dritten Welt auch unter den Wellblechdächern der Schulen zu spüren. Zu den Glanzstücken des formalen Schulsystems gehörten die *Jornadas Estudiantil de Ciencia y Producción*: Da hatten sich 18.000 Schüler freiwillig mit ihren Lehrern in Projektgruppen organisiert, um Probleme zu lösen, die für das Land bedeutsam sind - nicht die großen, sondern die kleinen. Jede nicaraguanische Institution, vom Ministerium bis zur Kooperative, konnte Problem- und Wunschlisten anlegen und sie dem Erziehungsministerium übergeben. Dort wurden sie an die Schulen verteilt.

Schüler und Lehrer - Freiwillige - suchten sich ihr Thema aus, experimentierten und tüftelten: Wie kann man Reisspreu als Energiequelle nutzen, wie Sägemehl als Baumaterial verwenden? Mit welchem Verfahren kann ein Landarbeiter die Trinkqualität des Wassers prüfen? Kann man Margarine mit Naturfarben färben? Wie sind - den Dunst der Regenwälder eingerechnet - Holzböden zu konservieren? Lässt sich aus Bananenschalen Papier herstellen? 2.800 Fragen waren die Schüler mit ihren Lehrern auf der Spur. Jaime Wheelock, als Landwirtschaftsminister der Generation seiner Schüler kaum entwachsen, sagte damals in einer Rede vor Genossenschaftsbauern, sein Ressort hätte nicht das Geld, jeder Kooperative einen Traktor zu schenken, wohl aber

jene kleine praktische Sä- und Düngemaschine, die von Schülern entwickelt wurde. Auch wenn in nicaraguanischen Büros ratternde Klimaanlage heiß laufen, kann diese Hitze - den Schülern sei Dank - in Energie zur Kühlung von Eisschränken verwandelt werden.

Hier macht Schule Spaß, hier wird sie produktiv. Und findet sie auf dem Lande statt, hat Nicaragua noch eine andere Variante entwickelt, die Escuelas Rural Estudio Trabajo, Schulen, die sich durch den Anbau von Nahrungsmitteln selbst mitunterhalten: Mais, Melonen, Zitrusfrüchte, Avocados - in der Schule Farabundo Marti nicht weit von Granada bestellen Kinder auf 28 Hektar ihre Felder, lernen, wie man Hühner züchtet, Kälber aufzieht, Biogas gewinnt und Tomaten in einer Gegend zieht, deren Bewohner bislang im Glauben lebten, die wüchsen hier nicht. Die Dörfer der Gegend kaufen der Schule nicht nur Überschüsse ab, die Eltern lassen sich von ihren Kindern auch die neuen Methoden beibringen: wie man organisch düngt, züchtet, pfropft, veredelt und die Erträge verbessert.

Aber beeindruckender noch wirkte im non-formalen Bildungsbereich das Lernen jener Erwachsenen, die 1980 alphabetisiert wurden und sich später in Gruppen zusammenfanden, um weiterzumachen und sich das Wissen ihrer Welt Stück um Stück anzueignen. Die vierzig Landarbeiter auf der Kooperative nahe Estelis hatten Schwierigkeiten genug, da sie nun das Land des früheren Herrn selbst verwalten sollten. So lag es nahe, die Schlüsselprobleme zum Thema zu machen, die Buchhaltung zu lernen, sich in der Korrespondenz zu üben und das physikalische Erkenntnisinteresse auf den Bau einer Energiequelle zu richten.

Etwa 18.000 solcher Gruppen mit 150.000 Teilnehmern gab es während der achtziger Jahre, Campesinos, die sich nach langer Tagesarbeit abends für zwei Stunden zusammenhockten und mit ihrem Lehrer büffelten und diskutierten. Aber was hieß hier schon Lehrer? Es war einer von ihnen, ein Landarbeiter und Volkslehrer aus freien Stücken, oft selbst gerade erst alphabetisiert. Aus dem Sumpf der Unwissenheit kann man sich nur selbst ziehen: Die Mitglieder der Abteilung Erwachsenenbildung in Managuas Erziehungsministerium hatten - ganz anders als einige Formalisten in der Lehrplanabteilung - ihren Paulo Freire seit je verstanden. Die Materialien, die sie für die *Educacion Popular de Adultos* entwickelten, verstellten die Wirklichkeit auf der Finca nicht, sondern halfen sie zu interpretieren und zu verändern.

Brasilien: Die Geschichte vom Scheitern auf hohem Niveau

Paulo Freire war aus dem Exil nach Brasilien zurückgekehrt. Wir arbeiteten an der katholischen Universität von São Paulo zusammen. Es waren die späten achtziger Jahre. Einige führende Vertreter des Movimento Negro Unificado, der afrobrasilianischen Bewegung, hatten mir von ihrem Wunsch berichtet, dem immer noch rassistischen 'weißen' Curriculum brasilianischer Schulen ein schwarzes Curriculum entgegenzusetzen und es zusammen mit der schwarzen Bevölkerung Brasiliens zu entwickeln. Ich sagte, ich hätte zwar einige Erfahrungen darin, wie man ein Curriculum in einer Art Kampagne unter Beteiligung vieler Menschen erarbeiten könne, aber ich hätte keine Ahnung, was ein schwarzes Curriculum sei. Da sollte ich mir keine Sorgen machen, dazu hätten sie schon jede Menge Ideen, erwiderten sie. Ich fragte, wen sie alles zur schwarzen Bevölkerung zählten. Sie antworteten: alle, die nicht weiß seien und das seien mehr als 40% der Gesamtbevölkerung.

In einem halb zerfallenen Haus aus portugiesisch-kolonialen Zeiten, auf der Rückseite Rio de Janeiros gelegen, weit weg von der Copacabana, fand ein erstes Seminar statt. Es ging um Schlüsselprobleme, auf die sich ein schwarzes Curriculum beziehen sollte. Viele Probleme wurden genannt und per Votum aller Beteiligten in eine Rangfolge gebracht. Ich hatte erwartet, dass Schlüsselsituationen des Überlebens in den Vordergrund rückten, denn der afro-brasilianischen Bevölkerung Brasiliens ging es auch gute 100 Jahre nach Aufhebung der Sklavengesetze immer noch schlecht; aber weit gefehlt – die oberen Rangplätze nahmen ein: "die Wiederherstellung der Würde", "die Entkolonialisierung der Kultur" und "die Entkolonialisierung des Körpers".

Nicht lange danach arbeitete ich mit einer afrobrasilianisch geprägten Schule an der südlichen Peripherie São Paulos an der Konkretisierung eines solchen Curriculum, ein Curriculum des pfiffigen Widerstands gegen die weißen Goliaths. Lehrer, Kinder, Eltern, Nachbarn und Miriam Caetano als Schulleiterin: Alle entwickelten intensiv und temperamentvoll mit – es war eine Mischung aus Werkstatt und Fest über mehrere Tage. Dann aber nahm die Geschichte eine andere Wendung: Eine Delegation von etwa zwölf Guarani-Indianern betrat das Schulgebäude, ließ sich auf dem Boden des Seminarraums nieder und beobachtete das Geschehen. Einen ganzen Tag lang. Sie schwiegen. Endlich aber stand einer auf, sagte, er sei Häuptling der Guarani, sein Name sei Karai, und er wolle jetzt berichten, was ihr Problem sei und warum auch sie eine Schule des Widerstands bräuchten. Sie kämen aus einem Reservat in der Nähe von São Paulo, und weil die Stadt immer weiter wuchere und immer näher rücke, hätten weiße Grundstücksspekulanten damit begonnen, die Guarani-Indianer einzeln aus dem Hinterhalt zu erschießen. Sie, die Indianer, würden sich deshalb nur noch in Gruppen aus dem Reservat herausbewegen.

Was für eine Schule des Widerstands sie wollten? Eine mit Waffen, sagte Karai. Ich fand das aussichtslos, und deshalb entwickelten wir eine andere Idee: Die Guarani könnten im Reservat eine indianische Akademie errichten, eine Akademie für die Rekonstruktion indianischen Wissens und dessen Verbindung mit modernem Wissen. So könne man zum Beispiel altes Wissen über Ökologie mit modernem zusammenführen, und das sei für viele Brasilianer und auch für Gäste aus anderen Ländern so interessant, dass sie die Akademie im Reservat besuchen, durch Beiträge finanzieren und durch ihr Dasein die Spekulanten abhalten würden.

Gesagt und fast getan. Eine schweizerische Stiftung gab das Geld. Die Indianer fingen an, die Akademie zu bauen, die Presse kam, erste Besucher meldeten sich an, aber dann kam es ganz anders: Eine der großen Fernsehgesellschaften Brasiliens, "Globo", erschien mit einem Plan, eine zweiundvierzigteilige "novela" über eine (erdachte) Liebesgeschichte zwischen der hübschen Tochter Karais und einem jungen weißen Brasilianer zu drehen. So geschah es, und als halb Brasilien diese Geschichte sah und die Presse Fotos vom Reservat veröffentlichte, kamen immer mehr Menschen und wollten die Schauplätze des Geschehens sehen. Aus war es mit der Akademie. Sie war nicht mehr nötig. Es reichte, Eintrittsgeld zu nehmen und damit von den Besuchern zu leben. Aber wir hatten unser Ziel dennoch erreicht: Kein Spekulant schoss mehr, und Karai bedankte sich, als er mich später wieder traf, mit einer langen Umarmung. Mein Zauber sei wirksam gewesen, und er hätte es schon in der Schule der Miriam Caetan erahnt, dass sich die Dinge in die richtige Richtung entwickeln könnten.

Als Hermann Glaser, seinerzeit begnadeter Kulturdezernent der Stadt Nürnberg, und ich ein anderes Mal in Brasilien waren und die Schnapsidee entwickelten, 150 Vertreter der "cultura popular" aus Brasilien nach Deutschland einzuladen und sie für zwei Wochen mit Musikern, Malern, Autoren und Basisgruppen aus verschiedenen Städten zusammenkommen zu lassen, sagte er. "Und wenn wir scheitern, dann bitte auf hohem Niveau." Den Satz habe ich mir gemerkt. Es kamen nicht ganz so viele Brasilianer nach, Deutschland, aber immerhin, sie kamen in beachtlicher Zahl. Und jedes Mal, bevor sie in die nächste Stadt zogen, gab es ein großes Stadtfest mit Samba und Capoeira und Cachaça, und ich musste an die indianische Akademie denken und an Karai und seine Tochter und die bösen Spekulanten, denen wir das Handwerk gelegt hatten. Ich fand, dass Brasilien eigentlich überall sein könnte, und dass man viel mehr erlebt, wenn die Geschichten ihre eigenen Wege einschlagen.

Am 28. Oktober 1990 erschien in "The Manila Chronicle" ein Artikel der philippinischen Journalistin Maria Avenir – "Putting guerilla economics into practice" – darüber, dass zwei Deutsche (Günter Faltn und ich), mit Armen aus den Slums der Stadt dabei seien, Probeläufe für ökonomische Angriffe auf die Reichen durchzuführen. Ungewohnt sei, schrieb Maria Avenir, dass die Waffen dieses Angriffs aus einem Arsenal stammten, welches die philippinische Öffentlichkeit gemeinhin mit "Kapitalismus" assoziiere. Halb zwischen den Zeilen stand dies: Die New People's Army, die Guerillabewegung der Philippinen, möge nicht länger an Marx und den Sozialismus glauben, sondern sich lieber mit den ökonomischen Waffen des Gegners vertraut machen und sie nutzen. Gewehre seien dann eher hinderlich.

Damals schrieben wir in einem Leserbrief, die Journalistin sei ein bisschen ihren revolutionären Träumen erlegen. Heute finden wir, dass sie zumindest einen richtigen Punkt erwischt hat: Es gilt, die soziale Frage neu zu stellen und auf andere Weise zu beantworten. Der Angriff auf die Reichen dieser Welt muss neu formuliert und anders in die Wege geleitet werden.

Philippinen: Die Geschichte vom glücklichen Schwein

Philippinen, Provinz Luzon, im Oktober 1987. Das Dorf heißt Cardona und liegt am flachen Laguna Lake, nicht weit von Manila. Auf dem See hat sich illegaler Großgrundbesitz ausgebreitet. Reiche haben mit engmaschigen Bambuszäunen hektargroße Flächen abgegrenzt und züchten Fische. Der See gleicht einem Wabenraster. Wachtürme mit bewaffneten Vigilantes markieren, wo das Recht auf Eigentum für die einen anfängt und für die anderen aufhört. Den kleinen Fischern von Cardona bleibt immer weniger Fläche des Sees, die Fänge reichen zum Überleben nicht mehr aus.

Die Lehrerin Purita ist von der Idee besessen, in Cardona eine Schule zu gründen, von der die Kinder und sie selbst leben können. Nicht Fische fangen, sondern Enten und Schweine züchten. Sie lassen sich auf dem Markt gut verkaufen. Die Kinder der Fischer sollen lernen, nicht mehr vom fast versperrten See zu leben, sondern das Land zu nutzen.

Die Lehrerin Purita weiß, dass sie ihre kolonialpädagogischen Vorstellungen über Bord werfen muss. Mögen auch die Aufgabenstellungen einigermaßen bekannt sein, die Lösungswege und Lösungen sind es nicht. Lernen im Ernstfall findet in Unsicherheiten statt. Der Mangel an Kapital – die zusammengekratzten Pesos langen gerade für ein Schwein – muss durch ein Mehr an Wissen kompensiert werden. Sie und ihre Kinder müssen lokale Meister im Schweine- und Entenzüchten werden. Sie

müssen Züchter und Tierärzte befragen, Bücher lesen, in denen längst nicht alles über Schweine und Enten steht; sie müssen die Tiere beobachten und lernen, wie man Kalkulationen erstellt, die nicht nur Ausdruck von Wunschdenken sind.

Die Konturen der Schweine und Entenzuchtschule von Cardona werden deutlicher. Alles wird zum Lehrplan: der Bau von Schule und Gehegen, die Marktanalyse, die Versorgung der Tiere, das Marketing, die Investitionspolitik, das Kalkulations- und Rechnungswesen, die Arbeitsorganisation und Selbstverwaltung. Elementare Kulturtechniken können innerhalb des produktiven Zusammenhangs gelernt werden. Es gibt mehr Sinn, Tagebücher über Schweine zu schreiben, wenn es dem Wohlbefinden der Tiere und der Ertragslage dient. Die alten Fächer taugen nichts mehr, jedenfalls nicht so, wie sie ihre Wissensbestände anbieten. Die neuen Fächer, sagt die Lehrerin, sollen sich an den Schlüsselproblemen der Zucht orientieren. Die neuen Schulfächer heißen zum Beispiel: "Wie man Schweine glücklich macht"; denn, so die These der Kinder, glückliche Schweine bekommen viele kleine Schweine, und die kriegen, einmal groß geworden, noch mehr Babys. Also alles über die Psychologie von Schweinen lernen, sie genau beobachten und sehen, dass sie wie du und ich sind, mal eifersüchtig, mal schlecht gelaunt oder zu Streichen aufgelegt, in jedem Fall sensibel.

Ein anderes Fach, "wie man möglichst kostenneutrale Fütterungskreisläufe erzielt", führt auf die Spur der Wasserhyazinthen, die auf dem See in den Grauzonen diesseits der Bambuszäune als Unkraut kleine Felder bilden. "Wasserhyazinthen" meint ein Nachbar, "könnten wir trocknen und den Schweinen verfüttern". Der Versuch ergibt: Die getrockneten Fasern sind ohne Nährwert.

Aber die Enten? Es gibt einen Fisch, der die Exkremente der Enten für eine Delikatesse hält. Und es gibt Schnecken, die die Exkremente von Fischen mögen. Enten wiederum fressen gern Schnecken. Hausaufgabe: Wie viele Enten können auf einem Teich schwimmen, wenn unter der Oberfläche genügend Sauerstoff verbleiben soll, damit die Fische an den Exkrementen der Enten nicht ersticken? Wie viele Fische braucht man für wie viele Schnecken und wie viele Schnecken für wie viele Enten? Wo kommen sie her, unter welchen Bedingungen mehren sie sich? Kann forschendes Lernen dieser Art sich mit den Erkenntnissen der philippinischen Lehrpläne begnügen? Nie und nimmer? Eben!

Nichts geht glatt in der schmutzigen Wirklichkeit. Die Vision am Horizont kann sich in graue Staubschleier auflösen. Schweine können von der Pest dahingerafft, die Schnecken vom nächsten Taifun auf Nimmerwiedersehen unter den Schlamm gedrückt werden. Es mag ja sein, dass glückliche Schweine viele Junge kriegen, aber die Frage ist doch, ob Kinder darauf warten können, ohne vorher selbst zu hungern.

Wer bringt ihnen bei, unproduktive Zeit zu verringern und, während das erste Schwein trächtig ist, Erdnussbutter zu produzieren oder zu verkaufen? Wer schützt vor der falschen Erwartung des schnellen Gewinns, wer gibt ihnen den langen Atem, wer erklärt ihnen, dass sie wie arme Irre eigentlich nichts anderes mehr tun dürfen, als Tag und Nacht ihrem gemeinsamen Unternehmen zu dienen, dass ein Konzept von 'self-reliance economics' mit der großen Idee und dem Begeisterungsturm allein nicht auskommt, sondern in der Größe von Kieselsteinen in die Wirklichkeit überführt werden will?

Ein paar Monate später gibt die kleine Schule in Cardona ihren Geist auf. Das eine glückliche, trächtige und bald auch gebärende Schwein, das den Start ermöglichen sollte, konnte samt seiner Nachkommenschaft dem ökonomischen Druck nicht standhalten. Als die kleinen Schweine fett genug geworden waren, nahm sich jedes Kind ein Tier, trieb es zufrieden nach Hause und fand, dass die Schule ihren Zweck erfüllt hatte.

Productive Community Schools zu entwickeln – das ist wie: ein Fluggerät bauen und fliegen lernen. Fehlen Geschick, Zähigkeit und Aufwind, geht es den Beteiligten wie Berlinger, dem Schneider von Ulm. Der Absturz mag steil sein, der Aufprall indessen ist meist erträglich, denn entweder landet man, wie der Ulmer, im Wasser der Donau oder wie Cardonas Kinder im informellen Sektor, aus dem sie kommen.

Die Kinder der Armen zu Unternehmern machen? Sie sind es schon; es geht, will man sie fördern, eher darum, an den ökonomischen Ideen zu feilen, ihnen Überblickswissen zu verschaffen und Wege aus dem informellen in den regulären Sektor zu zeigen, dorthin, wo mehr Geld zu holen ist: nicht ein Unternehmen von Armen für Arme, sondern eines gründen, das auf die Kaufkraft des gesamten Marktes zielt.

15. **Situationsansatz heißt: Wir rudern immer mal wieder gegen den Mahlstrom.**

1841 hat Edgar Allan Poe seine Erzählung "Sturz in den Mahlstrom" veröffentlicht: Ein Fischer gerät auf der Suche nach reichen Fischgründen in der Nähe der Lofoten, einer unwirtlichen Landschaft, in einen gefährlichen, riesigen Wasserwirbel. Der zieht das Boot vom Rand zunehmend in einen Schlund. Der Fischer beobachtet, dass größere Gegenstände, wie zum Beispiel Schiffswracks, schneller in die Tiefe gezogen werden. Dies begreifend, fasst er einen scheinbar verrückten Entschluss: Er bindet sich an einem leeren Wasserfass fest und stürzt sich vom Boot in die kreisenden Fluten. Während sein Boot tiefer und tiefer hineingezogen wird, kann der Fischer sein Absinken so lange verlangsamen, bis die Stunde des Totwassers, des Wechsels zwischen Ebbe und Flut die Wände des Mahlstroms flacher und flacher werden lässt,

seine Umdrehungen langsamer werden, sich der Boden des Mahlstroms hebt und endlich die normale Höhe des Meeresspiegels erreicht.

Das Fass! Das rettende Fass! Manchmal fällt mir diese Geschichte ein, wenn mal wieder alles schief läuft, und wenn das, was wir zu erreichen hofften, zwischen den Fingern wie Sand zu zerrinnen scheint. Wenn die Geschichte des pädagogischen Fortschritts – oder der kleinen Schritte – sich in die, wie wir hoffen, richtige Richtung entwickelt und dann wieder rückentwickelt und abermals neuen Anlauf nimmt und es so scheint, wie wenn das alte Bildungssystem mit seinen Versteifungen Ausreißversuche in Richtung eines lebendigen, entfesselten Lernens wie an einem Gummiband wieder zurückzuholen versucht: Dann besteht die Zukunft des Situationsansatzes zunächst einmal darin, auf Einfälle zu kommen, die dem Fass aus der Geschichte des Fischers ähneln. Die Gründung des Instituts für den Situationsansatz, das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) und die Weiterbildung von Erzieherinnen zu Fachkräften für den Situationsansatz waren und sind solche Einfälle, denen mein großer Respekt gebührt. Und am Beispiel der Carl Benz Academy in Peking zeigt sich, dass auch in ganz anderen thematischen Bereichen zündende Einfälle Zukünftiges ermöglichen.

Ein Mahlstrom fordert heraus, schärft die Sinne, hält uns wach, und wenn wir ein Fass erwischt haben, ist es ja ein gutes Gefühl, wieder, einem Korken ähnelnd, oben angekommen zu sein.

16. **Der Situationsansatz kann Spuren im Leben seiner Mitgestalter hinterlassen.**

In Berlin lebt ein junger Mann, den es nicht geben würde, wenn sich seine Mutter während einer Exkursion zur Adaptation des Situationsansatzes in Nicaragua nicht in einen Nicaraguaner verliebt hätte. Ein anderer Student, der am Rande einer Konferenz zum Situationsansatz gebeten wurde, am Wochenende einem Teilnehmer aus Sierra Leone Berlin zu zeigen, schrieb später seine Diplomarbeit über das Bildungswesen in Sierra Leone und arbeitet bis heute in der Entwicklungszusammenarbeit. Eine Studentin, die ich zu einem Praktikum bei UNESCO in Paris ermunterte, blieb dort und organisierte später ein weltweites Netzwerk derer, die an einer "open learning society" interessiert sind. Ein Studentenführer an der Hochschule der Künste in Berlin, der mit seinen Kommilitonen den Situationsansatz auf die Entwicklung eines revolutionären Curriculum dieser Hochschule bezog, wurde später Oberschulrat im brandenburgischen Ministerium und ist heute Direktor des School for Life Instituts der Internationalen Akademie

(INA) gGmbH. Ein Student, der mit in Manila war, als wir dort im Rotlichtbezirk mit Straßenkindern als Unternehmern ein Restaurant gründeten, ging in einen Massagesalon, ließ sich massieren, bot der Masseuse an, sie zu massieren und wurde später ein international gefragter Dozent in der Ausbildung von Physiotherapeuten. Ein Student, der den Situationsansatz in Richtung Weltrevolution auslegen wollte, drohte mir mit dem Tod, wenn ich nicht mit auf die Barrikaden ginge.

Und so gibt es viele Geschichten, die zeigen, dass wir niemals die Forscher waren, die dem untersuchten Feld emotionslos gegenüber standen. Wir befanden uns mittendrin.

IN LAPPLAND, UM 1925

Mein Großvater Wolfgang Paeckelmann, damals der noch reichlich junge Direktor eines Barmer Gymnasiums, wandert mit einem Dutzend seiner Schüler durch Lappland: eine menschenleere Landschaft ohne Wegweiser. Da hilft der Blick auf den Kompass. Anfangs zeigt er die Richtung an, dann aber spielt er verrückt. Die Wanderer verlieren die Orientierung und merken nach Tagen, dass sie im Kreis gelaufen sind. Am Schluss essen sie – halb verhungert – Laub, bevor sie endlich auf Menschen treffen und außer Gefahr sind. Was war geschehen? Die Gruppe hatte die Eisenerzvorkommen in der Gegend von Kiruna nicht berücksichtigt, deren Anziehungskraft sich kein Kompass entziehen kann.

Dreißig Jahre später erzählt mir mein Großvater diese Geschichte. Die Gruppe war in eine Schlüsselsituation geraten und hatte überlebt. Ich habe mir diese Geschichte gemerkt. Ihr Thema: Lernen im Ernstfall und als Abenteuer.

Meine Quintessenz aus all diesen Ereignissen und Erfahrungen: Je wilder, je unerschlossener das Gelände, desto mehr Chancen hat der Situationsansatz, sich zu entfalten, bekommen wir selbst die Chance, uns aufzufrischen. Aber auch für die, die in Institutionen arbeiten, gilt das Prinzip Hoffnung: Der Situationsansatz ist, was das Lernen angeht, ein Entfesselungskünstler.

Quellen:

Bendit, René / Achim Heimbucher: Von Paulo Freire lernen. Vorwort von Jürgen Zimmer. Juventa Verlag, München 1977

Damerow, Peter / Ulla Elwitz / Christine Keitel / Jürgen Zimmer unter Mitarbeit von Fritz Kreidt und Lothar Sack: Elementarmathematik: Lernen für die Praxis? Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschreitender Curriculumziele. Mit Einführungen von Karl Peter Grotemeyer und Carl Friedrich von Weizsäcker. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974

Faltin, Günter / Jürgen Zimmer: Reichtum von unten. Die neuen Chancen der Kleinen. 2. Auflage, Aufbau Taschenbuch Verlag, Berlin 1996

Potter, Cyril / Jürgen Zimmer (Ed.): Community Education in the Third World. Foreword by Paulo Freire. Routledge, London, New York 1992

Robinson, Shaul, B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 4. Aufl., Luchterhand Verlag, Neuwied – Berlin 1973

Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten (Hrsg.): Vogelfluglinien. Zur Verabschiedung von Hedi Colberg-Schrader. Hamburg 2008

Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik der Befreiung. Lernen in Nicaragua. Kösel Verlag, München 1983

Zimmer, Jürgen: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 1998

Zimmer, Jürgen: Das halb beherrschte Chaos. Reportagen, Essays und Portraits aus 50 Jahren. verlag das netz, Weimar – Berlin 2012

www.juzimmer.de - www.school-for-life.org