alpha State Of The Art

Emancipatory Adult Literacy in Brazil

Theatre of the Oppressed – Good Practices of Participatory Educational Approaches

Emanzipatorische Erwachsenenalphabetisierung in Brasilien

Das Theater der Unterdrückten als Beispiel partizipativer Bildungsansätze

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072602 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

DIE

Emancipatory Adult Literacy in Brazil

Theatre of the Oppressed – Good Practices of Participatory Educational Approaches

Julia Laschewski

The project underlying this report is funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) in Germany under the reference 01AB072602. All responsibilities for the content of this publication rest with the author.

Emanzipatorische Erwachsenen-alphabetisierung in Brasilien

Das *Theater der Unterdrückten* als Beispiel partizipativer Bildungsansätze

Julia Laschewski

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072602 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Table of Contents

1. Preface 5
2. Brazil: a Concise Overview of the Region 7
3. Introduction 9
4. Line of Development in Educational Politics in Brazil 11
5. Line of Development in the Field of Literacy and Alphabetization in Brazil 15
   5.1. Literacy Programmes and Strategies 16
   5.2. Programmes for the Advancement of Literacy during the Military Dictatorship 19
      5.2.1. *Paulo Freire's* Literacy Campaign - *Movimento de Cultura Popular* (*MCP*) ... 20
      5.2.2. Overview of *Freire's* Pedagogical Principles 22
      5.2.3. *Freire's* Literacy Approach 23
   5.3. The Literacy Campaign Run by the Military Government - *Movemento Brasiliero de Alfabetização* (*MOBRAL*) 24
6. *Theatre of the Oppressed* (*TO*) as an Example of Emancipatory Education 27
   6.1. Origin of the *Theatre of the Oppressed* in Brazil and Latin America 29
   6.2. Theoretic Principles of the *Theatre of the Oppressed* 31
   6.3. Techniques Applied in the *Theatre of the Oppressed* 33
   6.4. Interview with *Till Baumann* 36
7. Transferability and Conclusion 40
Literature 42

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort 49
2. Brasilien: ein kurzer Überblick 51
3. Einleitung 53
4. Bildungspolitische Entwicklungslinien in Brasilien 55
5. Entwicklungslinien im Bereich von Literalität und Alphabetisierung in Brasilien 59
   5.1. Aktuelle Programme und Strategien zur Literalität 61
   5.2. Programme zur Förderung der Literalität unter dem Einfluss der Militärdiktatur 64
      5.2.1. Die Alphabetisierungskampagnen *Paulo Freires – Movimento de Cultura Popular* (*MCP*) 65
      5.2.2. Überblick über die pädagogischen Grundlagen *Freires* 67
      5.2.3. Die Alphabetisierungsmethode *Freires* 68
   5.3. Die Alphabetisierungskampagne der Militärregierung – *Movimento Brasiliero de Alfabetização* (*MOBRAL*) 70
6. Das *Theater der Unterdrückten* (*TdU*) als Beispiel emanzipatorischer Bildungsarbeit 73
   6.1. Die Ursprünge des *Theaters der Unterdrückten* in Brasilien und Lateinamerika ... 75
   6.2. Die theoretischen Grundsätze des *Theaters der Unterdrückten* 77
   6.3. Die Methoden des *Theaters der Unterdrückten* 80
   6.4. Interview mit *Till Baumann* 83
7. Möglichkeiten des Transfers und Schlussbemerkung 88
Literatur 91

Abbreviations/ Abkürzungen 95

Emancipatory Adult Literacy in Brazil

Theatre Of The Oppressed – Good Practices of Participatory Educational Approaches

Julia Laschewski

Project Initiative „Alpha-Knowledge“

The project entitled “Literacy/Basic Education - State of the Art from a Historical and Systematic Perspective in Terms of Transferability” is part of the project initiative “Basics for Literacy and Basic Education - Scientific Requirements for Institutionalization and Professionalization“, which is coordinated by the German Institute for Adult Education.

Alpha - Wissen

For more information see: www.die-bonn.de/alpha-wissen

1. Preface

In today's societies, literacy[1] is regarded as a prerequisite for participating in the professional and private spheres of everyday life. It is regarded as a human right, an instrument for individual participation[2], and a tool to influence the behaviour of individuals, families, and communities. On an international level the importance of literacy for people of all ages is manifested in the *United Nations Literacy Decade* (*2003-2012*), which was launched with the slogan *Literacy as Freedom*. Despite the international consensus that literacy skills determine opportunities and provide access to today's information-based societies, many adults in both industrialized and developing countries find themselves on the margins of society due to their inadequate educational background.

This report is part of a research project entitled *Literacy/Basic Education – State of the Art from a Historical and Systematic Perspective in Terms of Transferability*, financed by the *Federal Ministry of Education and Research (BMBF)* in Germany and conducted by the *German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE)*. It is part of the project initiative *Alpha-Knowledge – Basics for Literacy and Basic Education – Scientific Requirements for Institutionalization and Professionalization*. The overall objective of the project is to gain an insight into the developments and conceptions of adult literacy by documenting research activities, government strategies, theoretical discussions, and examples of good practices from various countries around the world. The individual reports – highlighting good practices or delineating national developments in the field of adult literacy – either present examples of how to translate innovative concepts and ideas into practice, or reveal political and research trends in the field of adult literacy in the selected countries. Within the German context, and taken as a whole, this compilation not only enhances the current state of research into literacy from an international perspective but, at the same time, contributes to the reconsideration and further development of adult literacy in research and practice on the national – German – level.

This report pursues two objectives: to provide an overview of the development of alphabetization in Brazil, and to show examples of programmes and approaches with an emancipatory educational approach.

A concise overview of the country and an outline of the general development of adult education in Brazil are followed by a discussion of recent and historical approaches to literacy development. To illustrate the political importance of literacy, the report focuses on approaches that were developed during the military dictatorship (1964-1985). On this basis, *Paulo Freire's* literacy approach[3] is examined in terms of its dialogical and participatory orientation. Another focus is on the emancipatory approaches of the *Theatre of the Oppressed*, which is not regarded as a literacy approach but offers promising transfer options.

1 In this report, the terms "literacy" and "alphabetization" are used synonymously.

2 Participation is used in line with the term *empowerment*.

3 For an overview of Paolo Freire's pedagogy, see Country Report Spain – Hussain, S. (2009): The Concept of Learning Practices from Spain. Bonn

2. Brazil: a Concise Overview of the Region

Ordem e Progresso - Order and Progress[4]

The Federal Republic of Brazil covers vast areas of the eastern South American continent. It is the largest country in South America and is the fifth largest country in the world. The eastern coastline along the Atlantic Ocean is 7,367 kilometres long. Brazil is bordered by ten states. The only South American countries not bordering Brazil are Ecuador and Chile. In the North, the country is topographically characterized by the Amazon basin. Central and Southern Brazil are dominated by the plateau and by mountain ranges reaching up to 3,000 metres.

Brazil is not only one of the largest countries by geographical area but also by population, with more than 191 million inhabitants (following China, India, USA and Indonesia). Seventy-five percent of the Brazilian population lives in cities, leaving rural areas sparsely populated. The most populous city is São Paulo. The great disparity between the rural and urban population is exacerbated by a significantly higher infant mortality and absolute poverty in rural areas (*Unicef 2007*).

The population is largely ethnically heterogeneous – the Brazilian *Ministry of Education* reports that 49.7 percent of the population is white and 49.5 percent is black (*Ministry of Education Brazil 2008*). The indigenous minority population consists of roughly 200 groups, speaking 180 different languages. The official language in Brazil is Portuguese.

In Brazil, the disparity between the poor and rich population is rather large – it is a country with one of the highest levels of social inequality. In 2005, nearly half of the national income was earned by only 10 percent of the population. The country's poorest population (40 million people) earn barely two USD per day (*Stelzig 2008, p. 1*).

According to the *Ministry of Education* (*Ministério da Educação - MEC*), 16 million adults (over 15 years old) were illiterate in 2003. The location of functional illiterates is characterized as regional and social. The illiteracy rate in the north-eastern area is 24.3 percent – more than twice as high as the country's average and even three times as high as the illiteracy rate in the southern and south-eastern areas. In rural areas, 28.7 percent of young adults are illiterate, as are 34 percent of people over the age of 60. Additional differences are based on ethnic origins. Only 7.7 percent of the white and Asian population cannot read and write, in contrast to 16.6 percent of the non-white population (*Ministry of Education Brazil 2003*).

Similar to other Latin American countries, Brazil's early history was influenced by colonization and missionary work. The systematic immigration of European invaders, particularly from Portugal, Spain, Holland, England and France, resulted in the enslavement or the expulsion of indigenous people (*Bernschneider-Harden 1994, p. 77; Stelzig 2008*). Brazil became an independent republic on September 7, 1822 in São Paulo.

4 Writing on the Brazilian flag.

During its recent history, over a period of nearly 20 years Brazil experienced a military dictatorship. The government was toppled during a military coup in 1964, previous parties were abolished and a two-party regime was established. Members of the opposition were persecuted and arrested, among them intellectuals, artists and students (*John*, *p. 15*). At the end of the 1970s and the beginning of the 1980s, the resistance among the population grew continuously and Brazil was gradually democratized.

The development of adult education in Brazil must be seen with regard to the political and cultural changes brought about by the military dictatorship and the resistance. Brazil's most renowned intellectual and educator, *Paulo Freire*, began his work during the military dictatorship, and was eventually forced into exile in Chile. His approaches to the *Pedagogy of the Oppressed* and his ideas for the literacy programme had enormous influence on the understanding of education in Brazil as well as globally. Brazil's history of adult education is strongly influenced by *Freire*.

3. Introduction

> *It is to be acknowledged that we are qualified but not determined – the qualification is the determination of gaining awareness in becoming a subject instead of an object. It needs to be understood that history contains opportunities and is not determined – the future may hold problems but is not unalterable (Freire 1997, p. 8).*

At all times, adult education is connected with enlightenment, civic movements and political participation. This connection needs to be particularly highlighted in Brazil. Adult education, especially alphabetization, is closely affiliated with the idea of participation and inclusion, which is obvious in the current educational programmes (*see chapter 4: Educational Plan: Plano Nacional de Educação - PNE*). Literacy as a prerequisite for civic participation is one of the main approaches.

The concept of the civic movement evoked by education originates in the rebellion against the military dictatorship during the 1960s and 1970s. The general mood of awakening and political activism, coined by the left-wing civic movement, set the groundwork for an understanding of education which was immanently political and emancipatory (*Bernschneider-Harden 1994, pp. 131f*).The centre of understanding was the development of a critical awareness (*Conscientização*)[5] of oppressed and excluded citizens. Education revealed the balance of power through reflection and action and released potential for action (*Freire 1998, p. 38*).

At the time, two prominent activists were working in Brazil: *Paulo Freire* and *Augusto Boal*. Nowadays, *Augusto Boal* is known as one of the most important applied drama teachers in the world. He developed the concept of the *Theatre of the Oppressed (TO)* against the prominent repression. The most famous work by *Paulo Freire "Pedagogy of the Oppressed"* as well as the approach of *Augusto Boal's Theatre of the Oppressed* deal with enlightenment gained through education. Both regard people as an oppressed, dependent group, excluded from power. Their focus is on overcoming oppression. Education offers the opportunity to change the living situation, and to become self-governing, as stated in the aforementioned quotation. *Freire* defines the basics of his critical pedagogy as follows:

> *Pedagogy of the Oppressed is an instrument of discovery which has taken shape in them and their oppressors (Freire 1998, p. 36).*

Freire's work had a great influence, not only on academic discussion but also on the understanding of education among the population. *Daniel Mato* considers the close connection of politics and education to be a prerequisite for the development of social resistance. Social awareness (*Conscientização*) through education leads to social changes (*Mato 2004, p. 39*).

Alphabetization plays a particular role in overcoming oppression according to *Paulo Freire*. It is not limited to learning the techniques of reading and writing but is also a process of

5 Conscientização is a basic concept of Paolo Freire's pedagogy (see chapter 5.2.2.)

self-liberation (*Freire 1997, 45*). The basic principle states that only those who can name the world, who gain access through reading and writing, are capable of changing it. Subjective conditions for liberation need to be created. The subject becomes the actor and designer of his or her life (*Wagner 2001 p.17*).

Augusto Boal was in close contact with *Paulo Freire* and claimed: "*... for me to exist Paulo Freire must exist*" (*Boal 1998, p.129*). For this reason, the name and content of his theatre concept leans on the "*Pedagogy of the Oppressed*" by *Paulo Freire*. He was most influenced by dialogic and lifestyle-oriented principles which redraw the boundaries between teachers and learners thus creating an equal level of communication for education. Both communication and content are considered to be of equal importance. The *Theatre of the Oppressed* sets the stage for dialogue by asking questions without instantly providing answers. (*Staffler 2009, p. 29f; Herzog 1997, p.13*). This method grants the expertise of their lives to learners respectively the oppressed – it turns them into actors. *Augusto Boal* stresses this aspect of *Freire's* pedagogy:

> *Paulo Freire invented a method, his method, our method, the method which teaches the illiterate that they are perfectly literate in the languages of life, of work, of suffering, of struggle, [...] (Boal 1998, p.128).*

This report presents lifestyle and participation-oriented approaches to literacy with a Brazilian origin. *Theatre of the Oppressed* by *Augusto Boal* serves as Good Practice for the consequent connection of politics, lifestyle-orientation and participatory techniques. The theatre originates in literacy programmes based on *Paulo Freire's* method. Over the course of time, the theatre's role shifted from merely promoting literacy to various contexts. The report is intended to give a reminder of the methods and approaches used in the development of literacy programmes, especially in Germany.

Below, several general lines of development of alphabetization programmes in Brazil are presented with a focus on *Paulo Freire's* methods. An additional focus is on theoretical approaches, methods and the concrete implementation of the *Theatre of the Oppressed*. An interview with *Till Baumann*, an applied drama teacher from Berlin, provides additional information.

4. Line of Development in Educational Politics in Brazil

Since the 1930s, the necessity of a broad and standardized strategy for the organization of formal education has been a point of discussion. The first document on this subject was presented to the government in the 1960s, followed by various others (*National Institute for Educational Studies and Research 2002, p. 3*). Under the military rule in the 1970s, the idea of granting school and educational access to all social classes took hold – primarily with the aim at gaining social control and propaganda instead of including politics, according to *Sérgio Haddad* (*Haddad 1996, p. 32*). The *Education Act* (1971) defined adult education for the first time as a parallel educational branch to formal schools (*Haddad 1996, p. 32*). Neither compulsory school attendance nor nationwide basic education existed during those years or later.

The first law ensuring the right to primary education was the *Education Act* from 1996 (*Lei de Diretrizes es Bases da Educação - LDB*). It emphasized the duty to create educational programmes according to the people's needs.

The *Education Act* (*LDB*) states that national education, inspired by the principles of freedom of human solidarity, is aimed at developing an understanding of individual rights and responsibilities as well as respecting the rights of citizens, the nation and other social groups. Education also aims at strengthening respect for people's dignity and fundamental freedom, as well as national unity and international solidarity. It aims at preparing individuals and society to use scientific and technological resources to strengthen the public welfare. Education is also aimed at providing protection, spreading and developing cultural heritage and denouncing any kind of disparity and discrimination (*UNESCO/IBE, 2010*).

The aspect of universal primary education was added to the *Education Act* in 1998. The government was encouraged to use 50 percent of the funds invested in the educational system for primary education. This concept (*FUNDEF - Funds for Maintenance and Development of the Fundamental Education and Valorisation of Teaching - Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério*) regulated the financing of all levels of basic school education – from early childhood education to higher education (*Ministry of Education Brazil 2005, p. 12*). Its implementation improved the financial situation of schools and led to a more even distribution of resources in the various states and cities (*Ministry of Education Brazil 2004, p. 4*). At the time, adult education (*YAE*) was still excluded from *FUNDEF's* financial plans, which led to considerable development problems in this area (*Ministry of Education Brazil 2008, p. 8*). In 2007, adult education (*YAE*) was finally included in the financial concept – a process which became possible after *FUNDEF* became *FUNDEB* (*Fund for Basic Education Development and for Enhancing the Value of the Teaching Profession - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*) in an amendment, and other educational fields – e.g. institutional adult education – were included (*Ministry of Education Brazil 2008, p. 9*).

LDB focuses on formal education on two levels: primary education (including early childhood, primary and secondary school), and colleges and universities. Vocational training (resp. vocational schools) is part of the approach, even though it is primarily aimed at training for a profession than vocational further education. The fields of university and college education as well as vocational training are regulated by several amendments and additions. For instance, law 10,861 established the national system of evaluation for college and university education (*Sistema Nacional de Avaliação do Ensno Superior - SINAES*) on April 14, 2004 which developed a procedure for the assessment and comparison of higher education and school achievements (*UNESCO/ IBE, 2010*).

In 2000, the *National Educational Council* (*Conselho Nacional de Educação*) adopted the National Curricular Directives for Adult Education, which defines three functions of adult education (*Ministry of Education Brazil 2008, p. 8*). The first is a compensatory function. It focuses on providing opportunities for those who were not given regular schooling and civil rights. As an equalizing function, it provides equal opportunities and chances for all people in order to broaden their competences in alignment with the demands of the modern job market, as well as in terms of individual development. Finally, a qualifying function creates adult education programmes for updating knowledge and broadening human resources in various areas (*Ministry of Education Brazil 2008, p. 8*).

In 2001, the *Brazilian National Education Plan* (*Plano Nacional de Educação - PNE*) was adopted. *The National Institute for Educational Studies and Research* (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - inep*) states:

> *the National Education Plan bringing the desires and efforts of over 60 years to fruition (National Institute for Educational Studies and Research 2002, p. 5).*

The plan (*PNE*) was developed in two stages: various issues were discussed with stakeholders in 1997, then between 1998 and 2000, *PNE* was an issue for debate in the National Congress. In light of the dialogue with various experts, the *PNE* was modified (*National Institute for Educational Studies and Research 2002, p. 5*).

The *National Education Plan* (*PNE*) contains recommendations of the *World Education Forum* in Dakar, which took place in the previous year.

The Brazilian Plan:

- was developed under the leadership of the Government, directly and systematically consulting civil society;
- specified the reforms concerning the six objectives of *Education for All*;
- included intermediate performance indicators; and
- promoted the coordination of all efforts in favour of human development, since it was included in the framework and the process of national development planning (*National Institute for Educational Studies and Research 2002, p. 7*).

The *National Education Plan* (*PNE*) views education on three levels: education as a right, education as an instrument of social economic development, and education as a factor of inclusion. Education is considered to be the most effective strategy for the promotion of inclusion and participation (*National Institute for Educational Studies and Research 2002, p. 7*). Several focuses were defined in this context:

- A global raise in the level of schooling of the population
- An increase in the quality of instruction at all levels
- The reduction of social and regional discrepancies, concerning access and survival in public education
- The democratization of the management of public education (*National Institute for Educational Studies and Research 2002, p. 6*)

Aims of the *National Education Plan* (*PNE*) for the area of adult education (*YAE*):

- Establish literacy programs for 10 million youth and adults within five years, and eradicate illiteracy by the end of the decade.
- Ensure within the next five years that the first four grades of primary education are made available to 50% of the age-group 15 and above who have not attained this level of schooling.
- By the end of the decade, ensure the coverage of courses equivalent to the last four grades of compulsory schooling to all people in the age-group 15 and above who have completed the first four grades.
- Establish a yearly overview and evaluation of the experiences of youth and adult literacy programs as a reference for stakeholders involved in the national effort to eradicate illiteracy.
- Establish policies facilitating partnerships for the use of unused spaces in the community, and make good use of the potential of community effort through civil society organizations for the education of youth and adults.
- Urge states and municipalities to map-out the illiterate population through the school census, by neighbourhood or residence district and/or workplace, in order to locate and instigate the demand and offer educational programs to illiterate youth and adults.
- Whenever possible, link basic vocational education courses to primary and lower secondary education for youth and adults.
- Double enrolement of youth and adults in upper secondary courses in five years and quadruple it in ten.
- Encourage universities and NGOs to offer courses for senior citizens.
- Coordinate education policy for youth and adults with policies concerning unemployment protection and job development (*National Institute for Educational Studies and Research 2002, p. 15*).

It is rather striking that Brazil was struggling with a general school system in 2001 and therefore the focus is mainly on basic school education. Brazil is still a developing country on the verge of becoming an industrialized nation. Even though Brazil is the largest economic power in Latin America, it is still struggling with high infant mortality, poverty and a high illiteracy rate (*UNESCO Institute for Statistics 2009; UNESCO 2010*).

Literacy and inclusion are widely regarded as the main focuses, even in the context of innovation in utilization of regional resources and evaluation of best practices. The priority of literacy is connected with Brazil's involvement in the *E-9 group* after the *World Conference on Education for All* in Jomtien, Thailand 1990. The *E-9 group* consists of the nine most populous developing countries, which are characterized by a high illiteracy rate and enormous deficits in compulsory schooling. These countries were encouraged to develop an *Education for All Decade* in order to overcome the unsatisfactory conditions (*UNESCO 2006; National Institute for Educational Studies and Research 2002, p. 4*).

5. Line of Development in the Field of Literacy and Alphabetization in Brazil

In 1940, 56% of the population in Brazil was illiterate – more than 13 million people. The rate was officially reduced to 10.38% in 2006 – still more than 14 million people. According to *Timothy Ireland* and *Masagão Ribeiro/Gomes Batista*, this gradual reduction is not a reflection of educational interventions and investments over the past decades. In 2007, a comprehensive analysis of reading and writing skills revealed that only 28% of the population (aged between 15 and 64) were literate. The literacy skills of 25% of the population are at the lowest level. These people are incapable of grasping information from familiar and short texts (*Ireland 2008, p. 718; Masagão Ribeiro/Gomes Batista 2006, p. 3*). These numbers are based on the *National Indicator of Functional Literacy* (*indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF*), analyzed by the NGO *Educative Action*, the *Paulo Montenegro Institute* (*Instituto Paulo Montenegro - IPM*) and *Ação Educativa* (Education Plan). *INAF* does not base its analysis of the literacy level on statements by the population but on skill assessment. Literacy is divided into four categories: functional illiteracy, rudimentary literacy, basic literacy and literacy. The study uses the term 'functional illiteracy' for people who are completely unable to read or write. 'Rudimentary literacy' is used for those who are able to read short headlines and can understand information in very short texts out of context. The term 'basic literacy' describes people who can grasp texts of medium length, locate various types of information within the text and compare information of various text parts. The last level corresponds to the ability to read and compare long texts, draw conclusions and summarize (*Vieira/Kovaleski/de Francisco 2006*).

Ireland sees problems of a small effect in the short term, and sporadic interventions through campaigns by the government as well as other organizations (*see Ireland 2008, p. 718*). He points out the socio-cultural process of a growing understanding of literacy, leaving literacy not merely as a functional technique. Thus, the plan for the implementation of objectives of the *E-9 group* states (*see chapter 2*):

> *Literacy is (...) a humanitarian question and one of social justice which depends on the political decision of governments. It is an end in itself in that it is a basic human right of each and everyone, emanating from the fundamental right to education. For that reason it is also a debt and an ethical commitment of the States (...).* (*Organization of Iberoamerican States (OEI) quoted in: Ireland 2008, p. 723*)

Thus, Brazil is, at least theoretically, at eye level as international developments and requirements. Among them are six educational objectives in the *UNESCO* programme *Education for All* (*EFA*), the *United Nation's* Millennium Objective and the objectives of the *Conférences Internationales sur l'Education des Adultes (CONFINTEA)*, which took place in Belem, Brazil in 2009.

The analysis of the development of programmes for basic education and alphabetization reveals a constant jurisdictional struggle between the government and federal states (i.e. municipalities). As mentioned above (*see chapter 2*), poverty, health services and literacy rate differ greatly in rural and urban areas. In the past, national literacy programmes were repeatedly developed centrally; but the difference in prerequisites proved to be rather difficult (*Ireland 2008*). In 1990, the last broad range programme for the alphabetization of the entire population (*National Plan for Alphabetization and civil rights/Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC*) was initiated, but cancelled only one year later (*Haddad 1996*).

Nowadays, federal states and communities are strengthened and the state decentralized. Individual activities and programmes are on a more regional, smaller scale, but therefore attract less national attention (*Ireland 2008*). In transferring the responsibility to the individual states, *Sérgio Haddad* anticipates an excessive financial strain which will result in the amplification of inequality (*Haddad 1996, p. 37*).

The focus is noticeably on providers of literacy programmes. Two varieties of programmes for the promotion of literacy are dominant in most cities in Brazil: those offered by public schools and those offered by NGOs. The educational strategy in schools is mainly focused on success and concrete learning results, the methodological approach is based on phonetic models of reading and writing didactics with a noticeable understanding of literacy in the sense of functional techniques. NGOs focus more on models based on *Paulo Freire's* approach. They concentrate on a dialogic, constructivist model of learning with a central connection to political contexts and the process of learning reading and writing skills (*Bartlett 2007, S. 558*).

In Brazil, the disparity between the understanding of and approach to literacy is evident, largely depending on the individual organisation and national connection. *Nelly Stromquist* takes a critical look at the government's mandate of developing literacy programmes in the global South. She believes the government's support of literacy programmes is rarely based on interest but more on international pressure, and agreements barely pay more than lip service. Even though the government covers a wide range and has ideal access to resources, it does not pay adequate attention to the field of literacy. Barrier-free access paths, which are practicable in everyday life, are of major importance for the effectiveness of literacy programmes. The majority of government programmes do not meet these requirements; therefore *Stromquist* sees great potential in *Grassroots Groups* (*GRGs*), which have a long tradition, particularly in Brazil (*Stromquist 1997, p. 18f.*). Many Grassroots Groups originated in the resistance against the military dictatorship in Brazil. Often founded as a political group of workers or as a Catholic interest group, they increasingly integrated educational contexts and focused on defeating illiteracy (*Stromquist 1997, p. 29*).

5.1. Literacy Programmes and Strategies

The Education Plan established in 2001 aims at the alphabetization of 10 million young adults and adults within a period of five years. Illiteracy was expected to be eradicated by the end of the first decade of the new millennium (*Ireland 2008, p. 722*). During the first year of

Luiz Inácio Lula da Silva's government 2003, literacy became part of the political agenda and fell within the remit of the *Ministry of Education*. According to *Ireland*, only short-term literacy programmes were financially supported (*Ireland 2008, p. 726*).

At the time, as a response to civil society, a new commission for adult education was founded – the *Office for the Elimination of Illiteracy* (*Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo - SEEA*). The office was part of the *Ministry of Education* – as well as the *National Committee for Literacy* (*Comissão Nacional de Alfabetização - CNA*), which was founded later. The commission was transformed into the *National Commission for Literacy in Adult and Youth Education* (*Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNYAEJA*) - an advisory commission for the various fields of basic education in Brazil's different regions (*Ministry of Education Brazil 2008, p. 10*).

In September 2003, the *Literate* (also *Alphabetized*) *Brazil Programme* (*Programa Brasil Alfabetizado - PBA*) was founded as part of *SEEA*. It is the only programme which is acknowledged internationally and mentioned in the government's strategic papers. The programme was structured by complex agreements with national and municipal governments, non-governmental organisations and other public and private organisations, including public and private universities and colleges. It was coordinated, developed and financed by the *Ministry of Education* (*Ireland 2008, p. 722*).

> *The strategic objective of the Alphabetized Brazil Program is to alphabetize for social and educational inclusion (Ministry of Education Brazil 2004, p. 3.f.)*

Concrete measures and initial successes of *Literate Brazil* in 2004 were:

- To teach 1.65 million teenagers and adults to read and write, the *Ministry of Education* initiated a partnership with 23 state governments, which was implemented in more than 3,000 cities.
- The number of administrative districts involved in *Literate Brazil* increased from 42% in 2003 to 68% in 2004.
- To ensure non-bureaucratic financing, funds were paid directly to states and municipalities. In 2004, 168 million[6] Reais were spent on *Literate Brazil*.
- To offer high-quality programmes, the duration of literacy programmes was extended from 6 to 8 months and the teachers' wages were increased from 80[7] Reais in 2003 to 120[8] Reais in 2004.
- Classes have no more than 25 learners and offer at least 10 lessons per week. (*Ministry of Education Brazil 2004, p. 3*).

6 About 71 million Euros

7 About 35 Euros

8 About 51 Euros; the description does not specify the time period. Since 2006, the minimum wage in Brazil is 350 Reais per month (about 130 Euros) see URL: http://www.assunto.de/component/option,com_docman/Itemid,0/task,doc_view/gid,1/ (last access March 25, 2011). It might refer to a monthly programme fee of 40 Reais

Even though this programme is strategically based on cooperation between local, national and municipal organisations, it is largely conservative and centrally controlled (*Ireland 2008, p. 726*) It is still based on a short-term mode which was not intended to be continued after a six-month programme (*Ireland 2008, p. 726*).

Until 2005, 165,000 teenagers and adults participated in programmes which were offered in over 4,000 cities in Brazil (*Ministry of Education Brazil 2005, p. 11*).

In 2004, the *Office for the Elimination of Illiteracy* (*Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo - SEEA*) was transformed into the *Office for Continuing Education, Literacy and Diversity* (*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD*). The main aims of *SECAD* are:

- to ensure quality and accessibility of education,
- to secure continuity and success of participants who traditionally have few access opportunities,
- to promote literacy for adults and youth,
- to include the second generation of African immigrants and so called "*Quilombolas*"[9] in educational processes,
- to include the rural population, indigenous peoples, women, children and teenagers in dangerous situations, detained population, people in socio-educational institutions (*Ireland 2008, p. 726*)

Timothy Ireland considers some international and Latin-American strategies to have had a great influence on the development of the field of adult education. The *United Nations Literacy Decade* (*UNLD*) in 2003 and other programmes such as the *Regional Education Project for Latin America and the Caribbean* (*Prelac*) and the *American Plan for Youth and Adult Literacy and Basic Education* (*PIA*) 2007 by the Organisation of *Ibero-American States* (*OEI*) contributed to the establishment of adult literacy as a fundamental educational right in Brazil (*Ireland 2008, p. 723*). *Ireland* anticipates the danger of Brazil not being able to meet the goal of *Education for All* (*EFA*) in the field of literacy[10] (*Ireland 2008, p. 728*). The ambitious objectives of the *E-9 Group* (*see chapter 4*) did not show the anticipated practical effect.

> *Despite setting a series of six goals including that of increasing the provision of education for young people and adults, giving priority to those in the 15–29 age bracket, the Plan had little practical effect, although a reduced concept of education for all – for all primary aged children – did remain on the political agenda and influenced future policy (Ireland 2008, p. 722).*

9 "Quilombolas" are descendants of enslaved and fugitive plantation workers living in conglomerations – so called "Quilombos".

10 "The adult literacy rate, especially of women, is to be increased by 50 percent by 2015. The accessibility of adult basic and continuing education is to be assured." UNESCO.

In addition to the government and international developments, small politically-oriented non-governmental organisations and grassroots groups have a long tradition in Brazil. Unfortunately, these are rarely or even never acknowledged.

The landless movement *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (*MST*) is a group which also has international followers and great influence on the educational scene in Brazil. The social and economic situation of the rural population during the 1970s enhanced conflicts between large-scale landowners and landless workers. As a reaction to the unequal distribution of land among just a few large-scale landowners, *MST* was founded (*Steinfelder 2001*). In addition to its purely political involvement, *MST* established a systematic educational programme. The international *MST* website states:

> *The MST believes that education of rural communities - in rural communities - must ensure that rural workers, men and women alike, take ownership of their history. They thus become agents of change, with consciousness needed to transform reality and the conditions surrounding them. One of the MST's most important mottos is: „All Landless, Men and Women, Must Study." (Friends of the MST)*

Starting in 1993, *MST* developed a widely spread literacy programme which has so far taught 50,000 people to read and write. The educational programme of *MST* is based on:

- sensitivity and awareness in relation to the Brazilian reality
- sustainability in dealing with nature
- advancement of options for linking with other people in rural areas, particularly small farmers (*see above*).

5.2. Programmes for the Advancement of Literacy during the Military Dictatorship

Historically, the Brazilian population was periodically subjected to heteronomy and oppression. The population's self-perception is greatly influenced by these experiences, which exist in the form of a cultural memory. *Sarah-Lea John* states that the majority of the Brazilian population, particularly illiterates, have been excluded from political decision-making processes since the 16th century and thus forced into a "*mentality of dependence*" (*John 2006*). Maybe this mentality can be seen as a key to understanding political activism in Brazil and its close connection to illiteracy, particularly the form represented by *Paulo Freire*. The period during and after the military dictatorship was marked by political changes and coherent ideological prerequisites. These processes become obvious in the understanding of literacy and the orientation of programmes and activities. This is outlined in two literacy approaches of the period.

After the dictatorship of *Getúlio Dornelles Vargas*, who committed suicide in 1954, the first indications of a slow democratisation became visible. Previously, *Vargas* had oppressed any

attempt to establish a democracy and improve poverty (*Montenegro Velho 1991*). During this time, between 1954 and 1964, *Paulo Freire* developed his educational theory and established his initial literacy campaigns. Several important programmes of the time are outlined in the next paragraph.

His work was interrupted by the military coup of 1964 and the appointment of *General Humberto Castelo Brancos* as president. At the time, the population was excluded from any political participation; the government preserved the hierarchical social order. Literacy programmes were also used as controlling measures by the government, particularly for political influence and manipulation. The programme *Movemento Brasiliero de alfabetização* (*MOBRAL*) is outlined below. The interests and ideology of the government were enforced by any means, including institutional violence and persecution of the opposition (*John 2006; Haddad 1996; Montenegro Velho 1991*). Among the exiled opposition group were *Paulo Freire* and *Augusto Boal*.

All social reforms begun by the previous government were prohibited and poverty began to spread. All political, economic and private life was controlled by the military, which prevented civil resistance. At the end of the 1970s, the opposition established stronger structures based on the intellectual centre of resistance at the University of São Paulo (*John 2006*). As of 1979, the government increasingly opened up towards a democracy, and direct elections were held again in 1982. In October 1988, a new constitution was declared, integrating requests for amendments and supplements by the people (*see above*). *Paulo Freire* returned home in 1980 and continued to develop the ideas he had gained during his exile in the *Movimento de alfabetização* (*MOVA*). *Augusto Boal* followed him in 1989 after a long creative period in Paris (*Staffler 2009*).

5.2.1. *Paulo Freire's* Literacy Campaign - *Movimento de Cultura Popular* (*MCP*)

Reading the Word and the World[11]

Paulo Freire was born in 1921 in Recife, a city in the poor north-eastern region of Brazil. He experienced the political idiosyncrasies of *Vargas*' dictatorship during his school and university years and also during his early professional experience. *John* regards *Freire's* childhood in that poor region and his experience with the prevailing injustice as the basis for the development of "theories and methods […] to fight for the liberation through education with the oppressed and powerless of the Brazilian society" (*John 2006*).

Freire lectured at the university of Recife after *Vargas*' dictatorship, and founded the *Movimento de Cultura Popular* (*MCP*). *Freire* directed the programme in which he laid the first stone of his literacy approach (*Montenegro Velho 1991, p. 71*). He tested his approach, which taught learners to read and write within 40 hours, initially on a municipal level in the

11 Freire/Macedo 1987

cities Natal, Angicos and Brasilia. In the following years, the programme was extended on a national level, and more than two million people profited from it in more than 20,000 cultural centres (*John 2006; Montenegro Velho 1991, p. 72*).

During that period, illiterates were denied the right to vote. As a result, the alphabetization of two million illiterates had a strong influence on the political situation. *Márcia Montenegro Velho* assumes that the strong support of *Migurel Arraes*, mayor of Recife and one of the founding members of *MCP*, was based on that knowledge. *Arraes*' chances of becoming governor in the state of Pernambuco improved due to the support of the illiterate population (*Montenegro Velho 1991, p. 71*). In retrospect, *Freire* also regarded the instrumentalization of his approach rather critically and reversed his approach to *Education of People* (*Montenegro Velho 1991, p. 75*). In 1980 he wrote:

> *The populistic politicians did not understand the connection between literacy and awareness. They were obsessed with one result only – increasing the number of voters (Freire quoted in: Bernschneider-Harden 1994, p. 153).*

In 1963, the *United States Agency for International Development* (*USAID*) financed the *Angicos Project* - the first major project coordinated by *Freire*. In the same year, the first Brazilian *Literacy Meeting* took place in Recife. The conference was held to find out how many national literacy campaigns existed and to coordinate the campaigns to enable a nationwide exchange.

Forty-four literacy campaigns were run in 1964, and nearly all of them employed *Freire's* approach. They pursued the objective of enhancing the development and the awareness (*Conscientização*) of people as well as political participation through a non-directive pedagogy (*Montenegro Velho 1991, p.74 f*). Literacy was seen as a particular instrument of political influence, and was closely connected to an atmosphere of political awakening and activism. *Birgit Bernschneider-Harden* points out that there was an overestimation of the political effect of literacy programmes, which were to be seen in respect to the social conditions of the time. *Freire* described the aspirations for political influence as naive (*Bernschneider-Harden 1994, p. 132*).

The organisers of the *Literacy Meeting*, supported by the minister of education, initiated the *Literacy Plan* (*Plano Nacional des Alfabet - PNA*), which was strictly based on *Freire's* approach. *PNA* was established in 1964 and coordinated by *Freire* (*Montenegro Velho 1991, p. 73*).

After the military coup, the programme was severely criticized and accused of spreading communist ideas. The accusation was based on two textbooks used by teachers: „*To Know Is to Live*“ and „*To Live Is to Struggle*“ (*Montenegro Velho 1991, p. 74*). As a result of the military coup, the literacy plan and nearly all of the other 44 campaigns were abolished in April 1964. *USAID*, a former supporter of *Freire's* approaches, stressed afterwards:

> *It wasn't really a literacy program but rather a means of politicizing people. The goal of the method was to arouse the politically apathetic and get them into an uproar (USAID quoted in: Montenegro Velho 1991, p. 80).*

After serving some time in prison, *Paolo Freire* went into exile to Chile and returned in 1980. He resumed teaching at several universities and became increasingly politically active – he helped to establish the *Labour Party* (*Partido dos Trabaldhores - PT*) (*Wagner 2001, p.18*). *Freire* was made municipal secretary for education in Sao Paolo in 1989 and directed municipal adult educational and literacy programmes. His position as Secretary for Education resulted from his activity in the campaign *Movimento de alfabetização São Paulo* (*MOVA-SP*), which is still implemented on a national level by the *Instituto Paulo Freire* (*Instituto Paulo Freire*).

5.2.2. Overview of *Freire's* Pedagogical Principles

Paulo Freire's literacy approach is not primarily focused on the technical acquisition of writing and reading skills. Alphabetization is immanently a political emancipatory process based on developing critical awareness (*Conscientização*) within the oppressed population. The educational principle is based on dialogue, changing the basic relation between teacher and learner. It is the "encounter of people, taught by the world to label the world" (*Freire 1998, p.62*). Hierarchical differences are overcome in this dialogue; he implies intergenerational equity between teachers and learners who each have their individual and specific expertise.

One of the most important terms in *Freire's* pedagogy is *Conscientização* (conscientization/awareness), also translated as 'consciousness raising' or 'critical consciousness'. *Conscientização* describes a learning process "with the objective of gaining an understanding of social, political and economic contradictions within a society and acquiring the ability to counteract the oppressive circumstances of reality" (*John 2006*). Raising critical consciousness is accompanied by the process of subjectification. Instead of being controlled objects, people become responsible subjects.

Freire refers to two basic practices of education. The first practice is aimed at maintaining given conditions and protects the balance of power and social order of the ruling elite. Education is only used to transfer knowledge from the teacher to the student – knowledge consists of mythologies to ensure the status quo, leading to a "culture of silence" among the oppressed. The elite have the power of definition; the oppressed lack a medium of articulation thus becoming speechless and apathetic. Living conditions such as poverty, oppression and exploitation enforce passive patterns of action and thinking. *Freire* calls this *Education as a Method for Domestication*. To end the *Culture of Silence*, prevailing mythologies need to be broken, possibly by applying the individual word in writing, reading and speaking (*Wagner 2001, p.19*).

He contrasts education as a tool for domestication and education which points out problems and education as a tool to liberate people. Only in becoming aware (*Conscientização*) of the reasons for his illiteracy, can a person overcome it.

5.2.3. *Freire's* Literacy Approach

Paulo Freire put his ideas into practice in the early 1960s. In the concrete implementation of the dialogic principle, he developed learners' groups which he called *Cultural Circles* (*Círculo de Cultura*) rather than schools and lessons.

The central idea behind the methodological realization of liberating education was the direct reference to everyday life. The cultural circles provided a space for "teaching and learning dialogue, producing knowledge and recognizing and changing structures which are prevailing in life" (*John 2006*). The basic working principle was the common development of topics, and in consequence, the spectre of topics was successively extended and issues were included which, at first sight, had nothing in common with reading and writing.

The cultural circles were offered in public spaces by coordinators and organizers. The area i.e. community in which the programmes were offered is of particular importance. The social and cultural living circumstances were explicitly integrated.

The applied method was based on five phases:

1. The first step for the organizers was to gain a good understanding of the living conditions, local habits, traditions and other forms of the cultural life. Therefore, the organizers talked to the people, participants and citizens of the individual regions. The outcome was a list of the most frequently used words in each region's communities.

2. Based on various criteria, generative words were chosen from this list. These words' phonetic structure was equal to the specific pronunciation of the language (phonetic criteria). As a requirement, the words were separable into syllables which were transformable into other words. The words had to be increasingly complex – creating a hierarchy of difficult and simple words. The words had to have a context which enabled a confrontation with social, political and economic reality (criteria of pragmatic content). Generative words had to be visualizable in drawings or photographs.

3. During the third step, the coding, typical everyday situations were chosen and broken down into their smallest elements. Coding meant the presentation (image) of life situations which encourage educational process. In the cultural circle, coding was used with drawing and photography to encourage group discussion.

4. The fourth step included the development of a script, an agenda for group discussions, which served as a guideline for the coordination of cultural circles. Up to this point, no literacy work had been undertaken. The first meeting sessions of the cultural circle were only intended for discussion. The coordinators' task during the discussions was to encourage a critical discussion by inquiring about motivation and background for actions.

5. Materials were developed during the fifth phase: pictures or boards with Portuguese syllables depicting a situation which was up for discussion (*Freire 1998, p. 104; John 2006; Montenegro Velho 1991, p. 72f.; Bernschneider-Harden 1994, p. 136f.*)

John gives an example of the exact procedure during a *Cultural Circle* in Brasília:

> *"The term 'tijolo' (brick) was used in Brasília. Since Brasília was designed and built in the 1960s, the generative term was derived from the everyday life of the city's labourers. The first picture of the term 'tijolo' the participants were confronted with showed a construction worker and the written word 'tijolo'. The second image simply showed the written word 'tijolo'. The next picture showed the word 'ti-jo-lo' separated into syllables. The fourth picture showed the phoneme group of the first syllable 'ta-te-ti-to-tu', the fifth picture the phoneme group of the second syllable 'ja-je-ji-jo-ju' and the sixth picture the phoneme group of the last syllable 'la-le-li-lo-lu'. The seventh picture showed all phoneme groups. Freire calls this image a 'Discovery picture'. The final picture depicts all the vowels of the Portuguese alphabet" (John 2006).*

This programme was designed to teach the abilities of reading and writing within 40 hours. The speciality of this approach was the direct connection between literacy and the everyday social, political and economic situation. *Paulo Freire* evaluates the programme as such:

> *Generally after a period of six weeks or two months, a group of 25 people were capable of reading the newspaper, writing notes and short letters, and discussing matters of local and national interest (Freire 1983, p. 71).*

5.3. The Literacy Campaign Run by the Military Government - *Movemento Brasiliero de Alfabetização (MOBRAL)*

A Person Capable of Reading is more Valuable[12]

The government initiated a nationwide mass literacy campaign in 1964 as a result of the military coup and the repression of all established literacy campaigns. The programme *Ação Básica Cristã* (*Crusade-ABC*) was reactivated in Pernambuco, financed by the Protestant church, ecclesiastical foundations and *USAID*. Under pressure from *UNESCO*, the intention was to extend the programme to a national level in 1967. According to *Montenegro Velho*, this point of time was the beginning of the technocratic education (*Montenegro Velho 1991, p. 76*). People without a sufficient knowledge of reading and writing were now regarded as "economic parasites" and only able to contribute to society through education. Education was seen as a method to pursue economic interests and not as a further development of individuals (*see above, p. 76*). *Bernschneider-Harden* resumes:

> *The work never served as an emancipatory act for the individual who was to be alphabetized [...]. The main focus was on the elimination of illiteracy as an economic and macroeconomic inhibitory factor as well as on the political pacification and national ideological indoctrination of the participants (Bernschneider-Harden 1994, p. 169).*

12 Mobral 1973 zit.n. Bernschneider-Harden 1994, S. 171

Crusade-ABC was developed into the campaign *MOBRAL* (*Movemento Brasiliero de alfabetização*) in 1967 and implemented in 1970. The programme was aimed at working 15 to 35-year-old citizens.

The *MOBRAL* objectives were:

- to enhance the development of the participants‘ reading and writing skills;
- to improve and enhance vocabulary;
- to support the development of argumentary strategies of the participants in order to provide help for solving personal and common problems;
- to encourage the development of a positive attitude and stance towards work;
- to encourage creativity in order to improve the living situation based on existing resource;
- to motivate the participants:
    - to use their rights and duties and the best opportunities to participate in society;
    - to get involved in the personal and familial preservation of health;
    - to develop an understanding of the personal responsibility for maintaining and improving public institutions and community objectives;
    - to participate in the development of society (*Montenegro Velho 1991, p. 84*)

MOBRAL was deeply structured with regard to the central organizational form and administration. The programme was guided and controlled by the *MOBRAL* main office. A regional state coordinator, *MOBRAL-Regional*, served as a link between the control of the *MOBRAL* main office and the communities *MOBRAL-Municipal*. Thus, *MOBRAL-Regional* had an overview and controlled the activities on a municipal level. *MOBRAL's* particular lesson approaches were developed by two external enterprises, which nevertheless centrally followed the main office. This office still distributed the materials for the programmes, including readers, exercise books and books for continuing education. The *MOBRAL Journal* was published by the *MOBRAL Central Administration* itself (*Bernschneider-Harden 1994, p. 155f.; Montenegro Velho 1991, p. 77*). These features distinguish the *MOBRAL* approach radically from *Paulo Freire's* literacy approach. Learning materials were centrally produced without consideration of specific regional differences. *MOBRAL* also utilized strongly ideological terms which had very little to do with the everyday life of an illiterate (e.g. in the course of glorifying technology and progress, the terms ‘aviation’ and ‘astronautics’ were used). *Bernschneider-Harden* points out that some attempts were made to integrate *Freire's* life-world oriented approaches which focused, for example, on food. These examples were not regionally adjusted. Even in the most trivial terms “the idealizing and harmonizing presentation“ was obvious, “which gives even these simple and rather universal terms a meaning which is uncharacteristic for the life of illiterates“ (*Bernschneider-Harden 1994, p. 167*).

The literacy work was divided into two programmes – a basic literacy programme with a duration of five months for basic reading and writing, and a holistic educational programme with

further topics for an additional five months. The priority was on the first programme, which was intended to lead to functional literacy and which concluded with the award of a certificate (*Montenegro Velho 1991, p. 78*).

UNESCO was greatly interested in the evaluation of *MOBRAL*; the programme coordinators generally merely evaluated the organizational structure by analyzing the work of the individual offices. In the evaluation of programme achievements based on the improvement of literacy rates, the *MOBRAL* coordinators prided themselves on the reduction in illiteracy from 33% to 26% within three years. *Montenegro Velho* stresses the lack of a specific analysis leading to these results which is therefore rather disputable. Later investigations revealed that 80% of the people who were literalized in this programme were incapable of writing one year after their certification (*see above, p. 78*).

Afterwards it became obvious that the high quoted number of participants (33 million illiterates until 1978) was mainly based on distortion effects and false information. For instance, pressure was put on illiterates, mayors and even companies to fulfil the participants' quota. Inter alia, companies were encouraged to hire only staff who had completed primary education or participated in a *MOBRAL Programme*. This resulted in an increase in discrimination against people with low literacy skills in employment on the one hand, and a high number of sham registrations in an attempt to obtain the required certificate (so-called Ghost Students or *alumnos fantasma*). Under pressure to reach a predefined number of participants, it became obvious that the mayors quoted entirely unrealistic numbers. The endeavour to reach prestigious numbers of participants resulted in downright denunciation. On billboards and posters, neighbours and colleagues were invited to report illiterates; in return they were awarded a bounty (*Bernschneider-Harden 1994, p. 159*).

Wagner regards the programme structure of *MOBRAL* as a

> *complete perversion of Freire's concept, in utilizing the success of the approach for their own purpose of nationalistic indoctrination. The central critical-reflective component of Conscientização was replaced by the banker's conception*[13]*. Deprived of its dialogic character, by adopting predefined learning contexts, MOBRAL strengthened myths which were intended for the adjustment of the prevailing balance of power (Wagner 2001, p. 21).*

13 With the bankers' concept, Freire describes education as method of domestication (see chapter 5.2.2.)

6. *Theatre of the Oppressed* (*TO*) as an Example of Emancipatory Education

The field of applied theatre is an independent discipline set between artistic theatre work and pedagogical education. The process of applied theatre offers a variety of approaches which can be used educationally. The participants' individual learning experiences are equal to the support of the structural group development. The performance is intended to open access to individual ideas and impulses and increase the group's interaction. As part of cultural education, applied theatre is aimed at enhancing artistic, personal and social competences. Applied theatre is located between two poles: on the one hand, it is about an artistic, aesthetical theatre approach with all its inherent theories about the delight of performing, the ability to play a specific role and act, and the artistic arrangement of theatre. On the other hand, it involves an educational approach, which despite being an independent discipline, is mostly neglected according to *Tanja Bidlo* (*Bidlo 2006, p. 13*). Applied theatre includes "personalizing and sensualising elements", the pedagogical task is to support and be aware of the responsibility of managing these learning processes (*Bidlo 2006, p. 14*). The connection of the elements art and education is an exceptional feature of the pedagogical work, thus creating different and new access paths.

> *The process of personal development happens on its own. Applied theatre offers freedom as well aesthetic and psychosocial experiences (Bidlo 2006, p. 15).*

The specific methods and approaches to applied theatre differ greatly and show therapeutic approaches to self-awareness, means of aesthetic development and also directions for good acting[14]. *Augusto Boal's Theatre of the Oppressed* is located in this multilayer discipline of applied theatre. It can be associated with the field of emancipatory and politically motivated applied theatre.

The main objectives of the *Theatre of the Oppressed* are to free people from their passivity and motivate them to social and political intervention through the process of awareness (*Conscientização*). With its holistic approach, which is closely connected to the everyday life situation, it crosses not only the borders of education and theatre but also those of politics, psychology and sociology (*Haug 2005, p. 43*). It originates in the Brazil of the 1960s, which was shaken by poverty and injustice, but did not stagnate. During its history of nearly 40 years, it was constantly modified, adapted and refined.

14 For a description of various approaches see Bidlo 2006, p. 73f.

In the beginning, the *TO* was closely connected to literacy – *Boal* developed the initial techniques of his literacy programme in Peru (*see chapter 6.1.*). Over time, this connection was lost – there are no reports of the *TO* being used in the field of literacy. His approach to overcoming heteronomy and fear is compatible with the requirements of literacy. Often, illiterate people are also confronted with fears which can influence a successful alphabetization process. The integration of methods applied in the *Theatre of the Oppressed* could be a holistic and innovative addition to existing approaches. In a random note of an interview about *CONFINTEA* in Belém, Brazil, led by *Peter Brandt* with *Walter Hirche*, *Matilde Grünhage-Monetti* points out approaches of the *TO* which are connected to *Paulo Freire's* literacy approach. She concludes from a conversation with *Moacir Gadotti*, director of the *Paulo Freire Institute* in Sao Paulo:

> *How can anyone participate in political decision making processes without the ability to write? In the legislative theatre, any concern can be expressed with songs, dance and images on stage! As a result, thousands learn to read and write and start to make a difference in their lives. (Brandt 2010, p. 22).*

Unfortunately, these approaches are not adequately noticed or processed.

The *TO* has been known in Germany since the late 1970s. According to *Anne Vogtmann*, it is even rather popular and is gaining even more popularity due to media reports (*Vogtmann 2010, p. 32*). It cannot be denied that the practical character of the theatre seems to be more prevalent even though there is hardly any German literature on the topic.

In contrast to other European countries, there is no linking centre for the actors. Adult educational programmes are generally offered in weekly workshops which are represented by various organizations and individuals (*Vogtmann 2010, p. 33*).

Sabine Neuroth mentions several applications which have been described in specialized literature (*Neuroth 1994, p. 87f.*):

- school lessons - especially image theatre (*chapter 6.3.*), for the analysis of specific works within the theatre;
- foreign language teaching - for instance for staging scenes;
- special schools with the opportunity to neglect elaborate rhetoric in the image theatre;
- supervision;
- anti-violence training;
- media training;
- work with girls and women.

6.1. Origin of the *Theatre of the Oppressed* in Brazil and Latin America[15]

The oppressed people liberates itself.
And re-embraces the theatre.
Walls must fall!
The spectator returns to acting!
(Boal 1979, p. 41)

Augusto Boal began his work as a theatre director in the *Teatro de Arena* in Sao Paulo in 1956. During this time, he laid the cornerstone for the *Theatre of the Oppressed*. As in other countries during the 1950s, classical entertaining plays, imported from Europe, were dominant in Brazil.

In Brazil, a folk theatre which reflected the real population's everyday life and aired their grievances did not exist. In the wake of student movements, unions and *Paulo Freire's Literacy Programme*, the need to express the ordinary population's opinion in Brazilian folk theatre became more important. In founding the *Teatro de Arena*, *Augusto Boal* attempted to create a theatre platform to express the population's current social and political problems. He supported literacy activities by staging social and poltitcal grievances thus bringing them closer to the people's everyday life (*Vogtmann 2010, p. 24*). The theatre was no longer bound to the theatre building – it was staged wherever people were living. Village squares as well as truck loading platforms were used as stages (*Bidlo 2006, p. 75*). In founding a seminar for dramatic compositions and a laboratory of interpretation which unfailingly led to new forms of socio-critical and political plays, he revolutionized the Brazilian theatre. As a result, his revolutionary movement became the target of military persecution after 1964. All forms of folk theatre were prohibited after 1968 and theatre in general was strictly censored (*Staffler 2009, p. 50*). The group surrounding the *Teatro de Arena de Sao Paulo* continued to perform in public places – mainly classic plays which were adjusted to the new situation. These forms were the vanguard of the *Theatre of the Oppressed*. The audience was increasingly included in the plays, and discussions were added to the performances.

The development of the *Newspaper Theatre* marked the beginning of the *Theatre of the Oppressed* in late 1960 (*Vogtmann 2010, p. 24*). This theatre approach primarily exposed and countered seemingly objective newspaper propaganda. By working with texts which had been published before, *Augusto Boal* avoided strict censorship (*Staffler 2009, p. 70f.*).

Boal was arrested in 1971 and emigrated to Argentina in the same year. In 1972, the *Teatro de Arena Sao Paulo* was closed down. *Augusto Boal* continued to develop his approaches in Argentina, Peru and later in Europe, particularly in Paris.

The development of the *Theatre of the Oppressed* can be split into two phases: the development of *Augusto Boal's* methods during his time in South America (Brazil, Peru and

15 More information in Boal 1979, p. 8f.

Argentina) and the further development in Europe. He was confronted with different types of oppression and a different way of living than in Europe. The prevalent forms of oppression in South America were often obvious and the mechanism exposed. In contrast, the form of oppression was more hidden and subtle in Europe. As a result, the focus of the *Theatre of the Oppressed* was modified from a previously political to a rather therapeutic approach (*Bidlo 2006, p. 76*).

During his exile in 1973, one of his projects was *ALFIN* (*Operación de Alfabetización integral*) based on *Paolo Freire's Pedagogy of the Oppressed*. *Boal* did not consider illiterates to be "unable to express themselves. They are simply incapable of sufficiently expressing themselves in a particular language" (*Boal 1979, p. 42*). It was assumed that there were several ways of expression, all of which essential: "every language is irreplaceable. All languages are complementary in experiencing reality" (*see above, p. 42*). These principles evoke the theory of different literature practices represented by the New London Group. It is understood that literacy does not only refer to the ability of writing and reading texts but that various forms of reading exist globally which are always embedded in social contexts (*Barton/Hamilton 1998, p. 8; Hussain 2010, p. 65*). The *ALFIN*-project was aimed at alphabetization in the native language[16], Spanish, and other languages: the language of the theatre, photography, movies and newspapers (*Boal 1979, p. 42*). The language of the theatre was seen as a language which could be used by everyone to express concerns and discover new contents. At the time of the literacy project, *Augusto Boal* developed the most relevant basis for the *Theatre of the Oppressed* and experimented with various techniques.

He was forced to emigrate to the more democratic Europe in 1976, due to the political situation in Latin America and the extensive dictatorial sprawl. At first he worked in Portugal, later in France where he founded the first centre of the *Theatre of the Oppressed* in Paris. During his time in Europe, he enhanced the theatre's techniques. He then assumed that internalized, more subtle forms of oppression could be expressed in performances of the *TO* and this would be therapeutically relevant (*Neuroth 1994, p. 52f.*). In Europe, the *TO* was well received in the 1970s and 1980s and was also established in other parts of the world (*Baumann 2010, p. 2*)

Augusto Boal returned to Brazil in 1986. Whereas centres were founded in Europe (*Centre du Théatre de l´Opprimé - CTO*), his approaches to folk theatre had fallen into oblivion in Brazil. *Boal* worked in general schools teaching the subject of the theatre. In 1996, he was involved in the election campaign of the *Labour Party* (*PT*), at which time he used another technique, the *Forum theatre*. In the meantime, the *Centro de Teatro do Opprimido* (*CTO-Rio*) was founded in Rio de Janeiro – a centre which is still very active today. He was elected town councillor in Rio de Janeiro and began developing, in cooperation with *CTO-Rio*, a legislative theatre in 1993. The *Theatre of the Oppressed* still plays a major role in Brazil, particularly due to its cooperation with schools, prisons, so called psycho-social district community centres (*CAPS*) and the landless movement *MST*. Supported by *Pontos de Cultura*, a programme run by the *Brazilian Ministry of Education*, it can be found in 18 states (*see above p. 2*).

16 In Peru various indigenous languages and dialects are spoken; therefore Spanish could not be considered to be a prerequisite.

Augusto Boal died of leukaemia in Rio de Janeiro in 2009. The great number of condolences and obituaries reflects the importance of *Boal's* work (*International Theatre of the Oppressed Organisation*). Similar to *Paulo Freire* and the *Pedagogy of the Oppressed*, *Augusto Boal* is closely linked to the *Theatre of the Oppressed*.

6.2. Theoretic Principles of the *Theatre of the Oppressed*

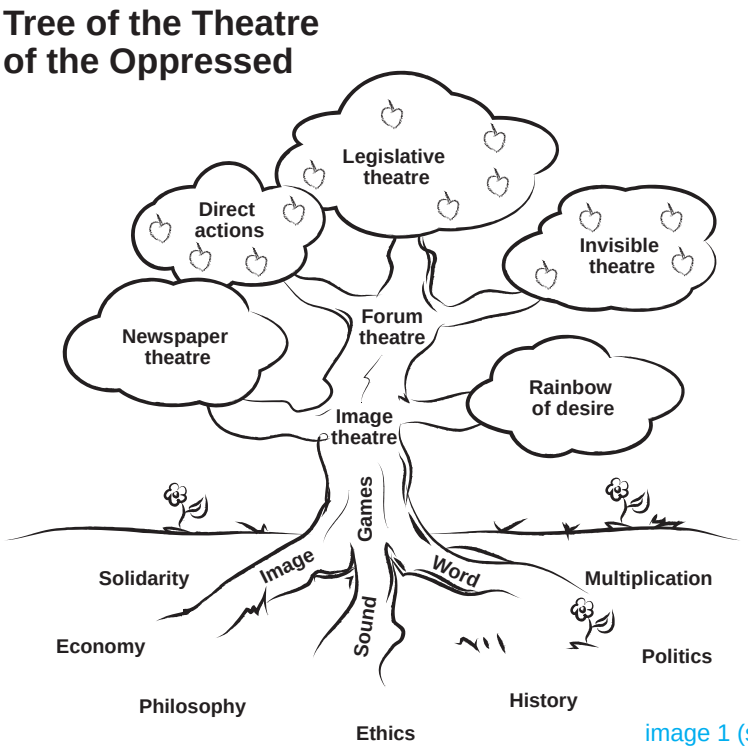

image 1 (see above)

Augusto Boal often used this drawing of a tree of the *Theatre of the Oppressed* to illustrate the theatre's principles. The tree, as a living organism, continues to develop, grow, and sprawl; it has roots on which it stands, soil from which it is nourished, and an environment by which it is influenced. The roots represent the artistic methods on which the entire approach is based. The origin of the *Theatre of the Oppressed* is theatre and its forms of expression. The roots feed from the soil marked by society, economy, philosophy, ethics, history, politics and multiplication. The *TO* evolved from these influences and they continue to nourish it. Ethics are particularly important since the political and emancipatory approach of the *TO* has an ethical background explicitly based on the left movement in Brazil. Soil, roots and environment form the tree trunk, which represents the theatre's exercises, games and techniques. The treetop consists of individual theatre characteristics (*see chapter 6.3.*).

The most significant basis of the *TO*, which was at the same time an innovation of the understanding of theatre, was the lack of difference between the audience and the actor. The main focus is to "turn the people, the audience, the passive character into the subject, the actor,

the changer of dramatic action […] the poetics of the oppressed wants the action itself. The spectator does not authorize any character to think or act on his behalf – on the contrary, he takes over the main part […] The spectator tests reality“ (*Boal 1979, p. 43*). A theatre which represents the real world and only allows watching is a form of oppression in this respect. Turning people into actors and thus making them actors in their own lives is a step towards liberation. Theatre is a sample of reality in which people become aware of their oppression (*Conscientização*) and change it.

The international organization of the *Theatre of the Oppressed* wrote a declaration that expresses the basic principles and objectives of the *TO*:

Preamble

- In the *Theatre of the Oppressed*, the basic focus is the humanization of people.
- The *Theatre of the Oppressed* is a system of exercises, games and techniques. It is based on the idea of a theatre which was created to support people in developing what they have been carrying on their inside: theatre.

The character of theatre

- Every human is (already) a theatre.
- Theatre is defined as the concurrent existence – in the same space and context – of actors and spectators. Every person is capable of understanding these situations and finding themselves in them.
- Theatre is characterized by three elements: subjective theatre, objective theatre and theatrical language. Any person can be an actor: we need to act and observe our actions and their effects in order to survive. Being human means being theatre: the simultaneous existence of actor and spectator in the same individual. This is called subjective theatre.
- When people are temporarily limited to watching an object, a person or a space and renounce their desire and ability to act, they transfer their energy and impulses to every space, every person or every object, thus creating a space within the (subjectively larger) space: an aesthetic space. This is called subjective theatre.
- Every person uses the same language in everyday life as actors use on stage: voices, bodies, gestures and expressions to translate their emotions and desires into the language of theatre.[…] (*International Theatre of the Oppressed Organisation translated in Wiegand 2004, p. 66*)

Dialogue as a key term in the *pedagogy of the oppressed* by *Paolo Freire* plays a particular role in the principles of the *Theatre of the Oppressed*. The policies of the International *Theatre of the Oppressed* state the following:

- The definition of “the oppressed people“ entails individuals or groups who are deprived of their right to dialogue and social participation either due to social, cultural, political,

economic, ethnic, sexual or any other way reason, or whose implementation of rights is obstructed.

- Dialogue is defined as a free exchange of views with others as an individual and as a group. Equal participation in society, including the mutual respect of differences, is the objective.
- The *Theatre of the Oppressed* is based on the principle that all human interaction ought to be of a dialogical nature: dialogue ought to prevail between women and men, between people of different backgrounds, ethnicities, families, groups as well as nations.
- In reality, all dialogue tends to turn into monologue, thus leading to the relation between oppressor and oppressed person. Based on this observation, the essential principle of the *Theatre of the Oppressed* is to revive the dialogue between people“ (*International Theatre of the Oppressed Organisation translated in Wiegand 2004, p. 67f*).

In sum, everybody is an actor and is capable of testing reality, and of trying out various actions by playing a role in a theatre. During the process of gaining awareness (*Conscientização*) of oppression, achieved using theatre techniques, activities in real life are obtained. *Augusto Boal* calls the ability to use everyday life in the theatre *Metaxis*. Extrapolation is the step of turning the fictional theatre situation into an action which is transferred into reality. The *Theatre of the Oppressed* wants to make real changes in the world and without coming to a standstill in a theatrical illusion.

6.3. Techniques Applied in the *Theatre of the Oppressed*

In an early publication, now regarded as the standard work of the *TO*, *Augusto Boal* sees four phases in the process of moving from spectator to actor (*see Boal 1979, p. 46f.*):

1. Getting acquainted with the body
2. Enabling the body to become expressive
3. Using theatre as a language
    a. simultaneous dramaturgy
    b. image theatre
    c. forum theatre
4. Applying theatre as discourse
    a. invisible theatre
    b. photo novel theatre
    c. myth theatre
    d. masks and rituals

- The first phase of getting acquainted with the body involves the physical experience of oppression. The participants of a Peruvian literacy programme had to feel the deformation of their bodies through hard physical work. This experience served as a contrast to other kinds of work and the associated social status. Physical, almost athletic exercises such as the *Race in Slow Motion* were performed. In this balance and motions exercise, the last to cross the finishing line with flowing but slow movements, wins (*Boal 1979, p. 48*).

- The second phase is aimed at providing training in the physical aspect of expression which, according to *Boal*, has gone into decline due to the educational attempt to use verbal communication only to express oneself. He describes the *Animal Game* in a literacy programme in Peru. In this memory game, the partner animal has to be detected through acting. The game provides a multitude of variations – professions or gender can be acted equally well (*Boal 1979, p. 49f.*).

- The first two phases are focused on a rather subjective process of body awareness, whereas the third phase concentrates on interaction and interference with social processes. The third phase is divided into three hierarchical stages. The first stage, *Simultaneous Dramaturgy*, allows the spectator to make a decision in a theatrical situation. The spectator is not an actor yet but influences the action as an author. The acted scene refers to everyday life and is stopped at a point when a decision is required. The protagonist asks the audience in what way the play should be continued. Then, the audience's suggestions are acted out. *Boal* regards this step as the transition from a passive spectator to an active actor:

  > *The action is no longer presented deterministically as fate and destiny. People determine people's fate. Everything can be altered. The actors have to accept every suggestion and may not reject any. No censorship! (Boal 1979, p. 53).*

  Image Theatre is the next step in the process of developing *Theatre as Language*. The participant specifically adopts a position on a topic referring to his background. He depicts the topic using his and other participants' bodies as an image (*see interview with Till Baumann*). In a group, everybody adds his or her view to the image and asks the other group members to confirm or change the image. The objective is to create an image which is acceptable to the group and an adequate implementation of the topic for everybody. In a second step, the plot is rehearsed in which the real image, created by the group, turns into an ideal image. The participants alter the image until it represents their perception of an ideal world. The process of a real image becoming an ideal image requires a transition image which shows how changes can be accomplished. Thus, reality "as it is" turns into reality "as it should be" (*Haug 2005, p. 57*). According to *Boal*, the various transition images created by the participants and considered as a form of discussion without verbal communication, are fundamental to this technique. The change from real to ideal image clarifies that changing reality is possible but requires individual action. The next step, *Forum Theatre*, emphasizes the transition process (*Boal 1979, p. 53f.*).

  In the *Forum Theatre*, a group of actors performs a scene previously generated by the participants. In an improvised play of 10 – 15 minutes, the actors present the topic and

offer a possible approach. The audience is asked for their consent and to become active and continue the scene in order to develop alternative approaches with the objective of trying suggestions and going beyond talking. “Anybody can stand up and talk“ (*Boal 1979, p. 56*). *Forum Theatre* is about trying and testing ideas. No solutions are provided; the end of the play is no instruction for a revolution, and it is rather a practice. It helps to rethink ideas, find alternatives and turn them into reality (*Boal 1979, p. 56f.*).

- The fourth step is *Theatre as a Discourse*, which is used to express a problem and point out alternative perspectives. A topic is publicly staged using non-conventional means. This step is distinctly political – the theatre group defines a problem and presents it in public with the objective of creating a process of rethinking and providing a solution. The *Invisible Theatre* stages a play in public places without people being aware that they are part of the scene. *Photo Novel Theatre* and *Myth Theatre* are about the exposure of medial influences. Photo novels are particularly popular in Brazil and are accepted uncritically.

  Generally, the depicted scenes in photo novels (similar to soap operas in Europe) have nothing to do with the readers‘ everyday lives. The theatre transfers these scenes into real life. The participants did not read the novel but know the transferred scene through the theatre. A comparison of the versions, the original photo novel and the transfer to real life by the actors, enables a critical view of reality presentation in photo novels. *Myth Theatre* is similar. It is about the presentation of fairy tales which have nothing to do with life in South America since all the fairy tales had been imported from Europe.

  In another technique, everyday situations are dissected and characterized by masks and rituals with the intention of separating situations into different attributes. A central question might be whether the police would have shot the chicken thief if he had worn a tie. Attributes, roles, objects are changed and examined for their altering effect on the situation.

This list is merely a short overview of the traditional approaches of the *Theatre of the Oppressed*. During his time in Europe, *Augusto Boal* developed various additional approaches which refer to the more subtle and internalized ways of oppression that exist there. In the context of differences between South America and Europe, the *Theatre of the Oppressed* pursues a more therapeutic objective. In the new techniques the approach changes – the initial presentation of the common group’s general oppression turned into a more subjective and personal approach (*Vogtmann 2010, p. 28*). *Boal* differentiates between *Prospective* and *Introspective Techniques*.

- To gain access to a topic and point out initial methods, *prospective techniques* are used: experiences and associations with a group topic. One of the exercises is *Image and Counterimage*. One participant (pilot) tells another participant (co-pilot) the story of his/her oppression. Afterwards, both participants create a picture of the depicted oppression supported by the other participants. Finally, the group discusses the commonalities and differences in these pictures (*Boal 2006, p. 93f.*).

- *Introspective techniques* are far more complex and require a more experienced instruction than *prospective techniques*. They deal with the exposure to subjective experiences and problems of oppression. A form of introspective technique is *Police in the Mind* – an exercise literally expressing the approving thumb. Initial, one participant improvises a

scene of oppression with the help of the other participants. The participant assigns roles to uninvolved group members (police) personalizing his moral obstacle. The police represent the internal moral impeding the participant's action in his scene of oppression. The exercise helps participants to question the reasons for passivity in situations of oppression (*Boal 2006, p. 150f.*). *Boal* developed additional *new* techniques which cannot be dealt with adequately here[17].

6.4. Interview with *Till Baumann*

Till Baumann is a theatre instructor in Berlin who works with *Augusto Boal's* approaches practically and theoretically. He established contact with the *CTO-Rio* (*Centro de Teatro do Oprimido Rio de Janeiro*) during his research on the *Theatre of the Oppressed*, and spent some time in Brazil.

For more information please see: www.tillbaumann.de

Q: What projects are you working on?

T.B.: I am working on several projects. One of them is *TheatreDialogue* – a group of practitioners who work particularly with the *Theatre of the Oppressed*. At the beginning, as project *DOMINO*, it was all mainly about strengthening society against rightwing extremism in the federal state of Saxony-Anhalt using a theatrical approach. We mainly worked with young adults but also offered training for disseminators. In this context, we were visited by international theatre makers, among them *Augusto Boal*. *TheatreDialogue* is a form of theatre we chose to carry on our work. During the past years, we have focused on projects in the frame of education and training for employees in the educational field as well as specific work in penal institutions with young adults and adults. Here we use the approach of the *Theatre of the Oppressed*.

I also work in an association called *Sabisa – performing change*, which has been active for about ten years. We are a group of seven different people who work academically and practically in the area between theatre, performance, education, conflict transformation and peace education. *Sabisa* has organized various international exchanges. *Sabisa* established close contacts with the global South. We have learned a lot through the experiences gained in these contexts, which are quite different from here. At present, *Sabisa* offers a few training programmes, including a programme, *Creative in Conflict*, a form of theatrical educational training in non-violent conflict transformation.

There is also the *Paulo-Freire-Institute*, which is part of the International Academy at the Free University in Berlin – but an autonomous institute. We have conducted several projects, especially in Latin America and Europe. Last year, we had the opportunity to work in Latin American contexts with Latin American colleagues. We were

17 Boal described these methods in the book Boal 2006.

able to learn and work a lot in the area of civil rights, peace building, intercultural work, conflict transformation and gender.

I spent a lot of time in Brazil and learned a great deal there. I have rather close contact with the centre of the *Theatre of the Oppressed* (*CTO-Rio*) founded by *Boal*. At the end of the 1990s, I spent several months there, doing research for my degree thesis. I met *Boal* and many of his colleagues and have often been back since. I had and still have a close bond to *Boal* and his colleagues.

Q: *Boal's* theatre method is largely based on *Paulo Freire's* approach. What do you think about this connection?

T.B.: *Augusto Boal* and *Paulo Freire* were quite close. At the beginning of his work in Latin America or at least at the beginning of the *Theatre of the Oppressed*, *Boal* had worked in projects which were influenced by *Freire*. In his paper on the development of the *Theatre of the Oppressed*, he refers to a literacy project in Peru in which *Freire* was involved[18]. *Freire* referred often to the *TO* himself and pointed out (e.g. at an event in Germany) that the *Theatre of the Oppressed* was a good implementation of his ideas. I believe that there are many connections. For *Paulo Freire*, alphabetization was not merely teaching writing techniques, spelling skills or practicing reading and writing, but more a part of an entire process - *conscientização* in Portuguese. In this method, the *Theatre of the Oppressed* is closely connected to *Paulo Freire's* ideas.

Q: You wrote on your website that you work with "interactive and dialogical theatre approaches which invite a critical reflection of reality"[19]. Is this the connection of the *Pedagogy of the Oppressed* and the *Theatre of the Oppressed*?

T.B.: *Leitura da Palavra*, "the reading of the word" is always part of *Leitura da Mundo*, "the reading of the world". This process of finding words or recognizing words, and also learning to write, is always part of the process of world perception and critical reflection of the world. I think this is where the *Theatre of the Oppressed* is very close to *Paulo Freire's* educational approach. Steps undertaken by *Freire* during his alphabetization processes are similar to those used in our workshops. For example, the *Forum Theatre* approaches theatre in games. Ultimately, it represents and transforms reality and real experiences gained in living environments theatrically.

Q: What approaches does the *Theatre of the Oppressed* use?

T.B.: *ForumTheatre* stages and questions situations of conflict and oppression, which are part of the participants' living environment. The ultimate goal is to discover possible methods and action strategies to end oppression and transform the conflict. This happens during the dialogue with the audience. Unlike conventional theatre, the theatre

18 Boal, A. (1990): Theater der Unterdrückten [Edition Suhrkamp 1361]. Frankfurt am Main

19 Baumann, T.: Workshops, Fortbildungen, Theaterprojekte. URL: http://www.tillbaumann.de/ (Last access 21.03.2011)

work does not end with the audience applauding and leaving for home. The end of the play is the start of a dialogical process in which people express their ideas on changing what they saw. It does not merely happen verbally but actively – the audience takes an active part in the scenes. Anyone can take over parts and test options for actions.

Q: In the *Theatre of the Oppressed*, is the dialogical principle one of the most important principles for you?

T.B.: Yes, but the *Theatre of the Oppressed* is more than that: it not only encourages a dialogue and overcomes the culture of silence which surrounds a topic but also tries out concrete actions. The chance to come on stage i.e. in the *ForumTheatre* and to experience oneself in certain situations, to shed the passive spectator's position and to get involved in the act are some of its special empowerment aspects. Being part of society means not to be excluded from action and watch passively, but to be active and intervene.

I had a particular experience at a workshop in Columbia last year. During a *ForumTheatre* process, the topic arose of a community threatened by paramilitary groups, which is a fairly ordinary situation in Columbia, a kind of everyday terror by paramilitary groups which are close to the state and have an economic interest in exerting control. In one scene, a teenager was threatened and not allowed to leave the house after dark. Since the young woman earned the family's living outside the district, the curfew was a burden to the entire family. The question of what the family should do came up in the workshop. I got the impression that in working on the scene, in searching for a way out, it became possible to deal with a topic which is generally characterized by fear and kept silent. *ForumTheatre* enables reflection and a chance to act in an aesthetic situation. The situation might still be handled differently in real life. In the situation of the familiar workshop, reactions can be tested and consequences observed. Many people are able to gain strength through this process.

Q: What do people learn in the *Theatre of the Oppressed*?

T.B.: It depends on the specific context, for instance a group experience which is a new experience for many participants. In prison, young adults can experience themselves in a situation they have never been in before and sometimes surprise themselves. Some realize that they are capable of doing something they were not confident about and this might get them appreciation and applause.

The *Theatre of the Oppressed* can enhance self-confidence. It is particularly obvious with young adults serving a prison sentence. They have previously chosen destructive methods to gain attention. It can be a very powerful experience to help develop and act out a creative process and even get applause recognition.

Q: Can you describe possible applications of Theatre of the Oppressed in the frame of alphabetization?

T.B.: Some forms of the *Theatre of the Oppressed* have their origin in the context of the

literacy campaign in Brazil and Latin America; one of them is the *Image Theatre*. In Germany, this form of theatre is often called "*Statue Theatre*" – even though the English expression "*Image Theatre*" reflects the context and meaning of the theatre more precisely. Unlike the term "statue", image also refers to expectation, fantasy, and imagination. Images can contribute to an issue – they can be created with body movements. Pictures with various associations which are more precise and descriptive are used, i.e. for the topic "*Family*". An advantage is that topics can be expressed even in a very heterogeneous group. In a literacy context, which does not neglect social reality, many pictures could be used in the process. For instance, pictures which show certain situations and therefore trigger processes that are connected to writing. Statues can be described in writing. In these areas, I see a lot of potential in working with approaches connected to emancipatory education and creative work. For the theatre work, it does not matter whether a participant has reading or writing skills. Learning is not always connected to writing; therefore all participants can participate equally.

Q: Compared to other places where you have worked and learned in Brazil – how influential is the *Theatre of the Oppressed*?

T.B.: *CTO-Rio* has become active in many different parts of Brazil in recent years – in various areas, in prison and schools as well as in working with psychologically handicapped people. Since the 1990s, the *Theatre of the Oppressed* has spread enormously as a result of the considerably positive development of political conditions.

Q: How do you rate the transferability of an approach originating in a Latin American context?

T.B.: In *ForumTheatre* or the *Theatre of the Oppressed*, the use of very different contexts is fascinating. This was particularly obvious when *ForumTheatre* groups from Asia and other parts of the world gathered during a festival in Jana Sanskriti, India. Some groups had developed their own form of *ForumTheatre* which was aesthetically strongly influenced by songs and dances from India and Nepal. I am aware of the preconception that these approaches only work in Latin America and it would be pointless to transfer them to Germany, even though the *Theatre of the Oppressed* can be effective in various contexts.

Q: Thank you for your time.

7. Transferability and Conclusion

Literacy/basic education programmes are in an awkward area between social-educational assistance and adult education (*Döbert/Hubertus 2000, p. 83*). This area of tension is created by the target group's specific experiences. People who are incapable of reading and writing often connect negative experiences to learning. They may also have created a negative self-image and have developed a fear of stigmatization. Adequate learning is often only possible after bridging these fears and blockades. For these people, learning to read and to write is not meaningless; it is embedded in a structure of social, historical and political processes to be acknowledged during the learning process. Literacy work which considers not only the merely technical learning of the alphabet but also the social-educational context is a promising approach. This approach must promote people's independence and the dissolution of dependencies as well as integrate personality development into the learning process.

Negative descriptions of illiterates are avoided in the approach which uses the participants' environment as a starting point for educational efforts, and people are made experts about their world and needs. This dialogic approach, which eliminates the barriers between teacher and student, was particularly clearly described by *Paulo Freire*. This report shows how his work was bound to the historical circumstances of his time, without being a historic, nostalgic relic. It calls attention to the important role of social circumstances and the need to think. Various Brazilian approaches, particularly during the military dictatorship, show this importance quite impressively. The way in which people read and write also depends on their political will and social ideals.

The approach of the *Theatre of the Oppressed* is based on the same principle that motivated *Paulo Freire*: learning is a dialogical process for both teachers and students. Learning is also a process of liberation from oppression, or to use a less political expression, from restraint and heteronomy. It can be assumed that an individual who is incapable of reading and writing has suffered many negative experiences that influence his self-esteem and his learning motivation. In the words of the *TO*: the person is in a situation of extraordinary oppression which needs to be removed. The illiterate rehearses reality within the theatre: the situation of being able to write. He analyzes barriers which continue to be obstacles to learning.

In addition, theatre techniques enable a more holistic approach which has a more integrating and individual effect on the learner. An approach which is based on the participants' environment, sorrows, problems and issues also encourages and emancipates.

Therefore, the *Theatre of the Oppressed* could be regarded as a good enhancement of literacy approaches. It supports the personal development which is indispensable for any literacy work. Until now, these approaches have not been documented and evaluated for literacy work, even though some attempts to develop alternative programmes in Germany have been made. The adult education centre in Osnabrück published an essay on the development of a play involving participants in a literacy programme (*Dinter/Mueller 1997*). The experiences shared by the teachers involved are particularly helpful for the development of a programme's

concept including theatre work. During the first phase, the programme participants performed an existing play, with the task of interpretation. As a result, the group found the critical discussion of the text to be exciting and educational. Therefore, they decided to develop a play on their own. The task required a longer period of time but allowed for stronger discussions and integration of the participants‘ everyday experiences.

These positive experiences with holistic inclusion of programme participants are similar to the approaches used in the *Theatre of the Oppressed*. Adding personal experience and allowing participants to be experts about their own lives, according to *Paulo Freire*, is a general principle.

A recent report by *Katja Erzkamp* and *Petra Lemke* describes transferability options of theatre work for literacy for the first time (*Lemke/Erzkamp 2010*). *Katja Erzkamp* and *Petra Lemke* describe a theatre-educational approach called “*Warm-Ups*“[20], and discuss its applicability as well as *Augusto Boal’s* theatre approach. They conclude that the approaches developed by the *Theatre of the Oppressed* “are perfectly suited for this target group” (*Lemke/Erzkamp 2010, p. 206*). They suggest the technique of the *newspaper theatre*[21] (*see chapter 6.1.*) in literacy programmes. This technique enables a different use of the written word which is rather playful, anxiety-free, and critical. It allows one to learn virtually *en passant* by dealing with texts critically, humorously and physically.

Lemke and *Erzkamp* made the first conceptual considerations and indicated the need to test and adapt to the individual group of learners (*Lemke/Erzkamp 2010, p. 207*). They also stated that participants should have exceeded beginners‘ level before they can actually benefit from these techniques. This report shows potential approaches which need to evaluated in more detail and embedded methodically.

Among them:

- Openness to innovative approaches
- Flexibility in selecting techniques
- Understanding, respect and access to the participants‘ environment
- Understanding of education and learning as a political process
- Sensitivity and empathy
- Creativity during concept development. Combining theatre approaches with literacy approaches
- Using qualified teachers and workshop instructors
- Exchange and networking with international organizations (*e.g. Paulo Freire Institute in Sao Paulo, see chapter 6*)

20 For more information see: Lemke/Erzkamp 2010, p. 200ff.

21 For more information see: Lemke/Erzkamp 2010 and Boal 1997

Literature

- *Bundesverband Theaterpädagogik e.V.* URL:http://www.butinfo.de/ (last access: March 23, 2011)
- *Bartlett, L.* (2007): Literacy, Speech and Shame: The Cultural Politics of Literacy and Language in Brazil. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 20, vol. 5 p. 547–563
- *Barton, D./Hamilton, M.* (1998): Local Literacies - Reading and Writing in One Community . London. URL:http://www.worldcat.org/oclc/465711375
- *Baumann, T.* (2010): Theater der Unterdrückten im Aufwind. In: ila-Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika e.V. 335 p. 59–60
- *Bernschneider-Harden, B.* (1994): Lernmotivation in der Erwachsenenalphabetisierung Eine Untersuchung aus Brasilien. Saarbrücken
- *Bidlo, T.* (2006): Theaterpädagogik Einführung . Essen
- *Boal, A.* (1979): Theater der Unterdrückten Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler [Edition Suhrkamp 1361]. Frankfurt am Main
- *Boal, A.* (1998): Legislative theatre Using Performance to Make Politics. London
- *Boal, A.* (2006): Der Regenbogen der Wünsche Methoden aus Theater und Therapie. Berlin
- *Brandt, P.* (2010): Ermutigung ist das wichtigste Signal, das von Belém ausgeht. Im Gespräch mit Walter Hirche, dem Präsidenten der Deutschen UNESCO-Kommision. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 17, v. 2 p. 20–22. URL:http://www.diezeitschrift.de/22010/hirche1001.pdf (last access: March 10, 2011)
- *Döbert, M./Hubertus, P.* (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. 1. Aufl. . Münster URL:http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf (last access: January 17, 2011)
- *Freire, P.* (1997): Erziehung und Hoffnung. In: Bernhard, A. (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft . Weinheim p. 7–10
- *Freire, P.* (1998): Pädagogik der Unterdrückten Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek
- Freire, P./Macedo, D. P. (ed.) (1987): Literacy Reading the Word & the World . South Hadley
- *Friends of the MST:* Education and Political Training Sector. URL:http://www.mstbrazil.org/about-mst/sectors-education (last access: March 25, 2011)
- *Haddad, S.* (1996): Brazil. In: International Review of Education 42, v. 1-3, p. 29–40

- *Haug, T.* (2005): „Das spielt (k)eine Rolle!“ Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Stuttgart
- *Herzog, S.* (1997): Augusto Boals Zentrum des Theaters der Unterdrückten in Paris Theaterarbeit in der Erwachsenenbildung. Münster
- *Hussain, S.* (2010): Adult Literacy in England/Erwachsenenalphabetisierung und Literalität in England. URL:http://www.die-bonn.de/doks/hussain1002.pdf (last access: March 9, 2011)
- *Instituto Paulo Freire*: Programas e Projetos Projeto MOVA-Brasil. URL:http://www.paulofreire.org/Programas/MovaBrasil (last access: March 25, 2011)
- *International Theatre of the Oppressed Organisation*: Declaration of principles. URL:http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=23 (last access: March 25, 2011)
- *International Theatre of the Oppressed Organisation*: Theatre of the Oppressed. URL:http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=3 (last access: March 25, 2011)
- *Ireland, T.* (2008): Literacy in Brazil: from Rights to Reality. In: International Review of Education 54, v. 5-6, p. 713–732
- *John, S.-L.* (2006): Erziehung und Politik Pädagogische Diskurse und Sozialkritik im Brasilien des 20. Jahrhunderts. URL:http://www.lateinamerika.uni-koeln.de/fileadmin/bilder/arbeitspapiere/john.pdf (last access: January 25, 2011)
- *Masagão Ribeiro, V./Gomes Batista, A.* (2006): Commitments and Challenges towards a Literate Brazil; Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life. URL:http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146067e.pdf (last access: January 25, 2011)
- *Mato, D.* (2004): Communication for Social Change in Latin America: Contexts, Theories, and Experiences. In: Development in Practice 14, v. 5, p. 673–680
- *Ministry of Education Brazil* (2003): National Report on the Education of Young People and Adults International Mid-term Conference on Adult Education Bangkok, Thailand, September, 2003-08-27. URL:http://www.unesco.org/education/uie/pdf/country/Brazilnational.pdf (last access: February 2, 2011)
- *Ministry of Education Brazil* (2004): Public Policies of the Ministry of Education. Synthesis of the Priority Program. URL:http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil%20Public%20policies.pdf (last access: January 25, 2011)
- *Ministry of Education Brazil* (2005): Education for a Better World and a Better Brazil. URL:http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil%20Education%20for%20a%20better%20world.pdf (last access: January 25, 2011)
- *Ministry of Education Brazil* (2008): National Report from Brazil. URL:http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Brazil.pdf (last access: January 25, 2011)

- *Montenegro Velho, M.* (1991): Literacy in Brazil: For what Purposes. In: Working Papers in Educational Linguistics 7, v. 1. URL:http://www.wpel.net/v7/v7n1Velho1.pdf (last access: January 25, 2011)
- *National Institute for Educational Studies and Research* (2002): Brazil's National Education Plan. URL:http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil%20National%20Education%20Plan%20.pdf (last access: January 25, 2011)
- *Neuroth, S.* (1994): Augusto Boals „Theater der Unterdrückten" in der pädagogischen Praxis. Weinheim
- *Staffler, A.* (2009): Augusto Boal Einführung. Essen
- *Steinfelder, M.* (2001): Landlosenbewegung in Brasilien 15 Jahre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). URL:http://www.lateinamerika.uni-koeln.de/fileadmin/bilder/arbeitspapiere/steinfelder.pdf (last access: March 25, 2011)
- *Stelzig, S.* (2008): Brasilien. URL:http://www.hwwi.org/uploads/tx_wilpubdb/LP_15_brasilien_01.pdf (last access: January 25, 2011)
- *Street, B.* (1984): Literacy in Theory and Practice. Cambridge
- *Stromquist, N.* (1997): Literacy for Citizenship Gender and Grassroots Dynamics in Brazil. Albany
- *UNESCO*: Bildung für alle (EFA) - Deutsche UNESCO-Kommission. URL:http://www.unesco.de/efa.html (last access: March 25, 2011)
- *UNESCO* (2006): EFA Global Monitoring Report 2005/6: Literacy for Life, the Quality Imperative EFA Imperatives in the E9. URL:http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149780E.pdf (last access: February 22, 2011)
- *UNESCO Institute for Statistics* (2009): UIS Statistics in Brief Education in Brazil. URL:http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=760&BR_Region=40520 (last access: January 25, 2011)
- *UNESCO/IBE* (2010): Brazil; World Data on Education, 2010/11. URL:http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001890/189025e.pdf (last access: January 25, 2011)
- *Unicef* (2007): Brazil - The Big Picture. URL:http://www.unicef.org/infobycountry/brazil_1914.html (last access: January 25, 2011)
- *Vieira, F./Kovaleski, J./Francisco, A. de* (2006): Functional Literacy Numbers in Brazil – Potential Losses for Industries. URL:http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/ebook2006/Artigos/38.pdf (last access: March 10, 2011)
- *Vogtmann, A.* (2010): Augusto Boals Theater der Unterdrückten: revolutionäre Ideen und deren Umsetzung. Ein Überblick. In: Helikon. A Multidisciplinary Online Journal 1 S. 23–34. URL:http://www.helikon-online.de/2010/Vogtmann_Boal.pdf (last access: March 11, 2011)

- *Wagner, C.* (2001): Paulo Freire (1921 - 1997) Alphabetisierung als Erziehung zur Befreiung. In: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit, v. 1, p. 17–19. URL:http://www.inwent.org/E+Z/zeitschr/ez101-7.htm (last access: February 1, 2011)
- *Wiegand, H.* (ed.) (2004): Theater im Dialog Heiter, aufmüpfig und demokratisch; deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten . Stuttgart

Emanzipatorische Erwachsenen-alphabetisierung in Brasilien

Das *Theater der Unterdrückten* als Beispiel partizipativer Bildungsansätze

Julia Laschewski

Projektverbund „Alpha-Wissen“

Das Projekt „Alphabetisierung/Grundbildung – State of the Art aus historischer und systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten“ ist Teilprojekt des vom DIE koordinierten Verbundvorhabens „Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaftliche Voraussetzungen für die Institutionalisierung und Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung“.

Alpha - Wissen

Mehr Informationen: www.die-bonn.de/alpha-wissen

1. Vorwort

In heutigen Gesellschaftsformen wird Literalität[1] als Voraussetzung für die Teilnahme sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich des täglichen Lebens betrachtet. Sie gilt als Menschenrecht, als Mittel der persönlichen Partizipation[2] und als ein Instrument, mit dem sich das Verhalten von Einzelnen, Familien und Gemeinschaften beeinflussen lässt. Auf internationaler Ebene manifestiert sich die Bedeutung der Literalität für Menschen jeden Alters in der *Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen* (*2003 bis 2012*), die mit dem Appell „*Literacy as Freedom*“ eingeleitet wurde. Auf internationaler Ebene besteht Konsens darüber, dass Literalität über Chancen entscheidet und den Zugang zu den heutigen Informationsgesellschaften eröffnet. In vielen Industrie- und Entwicklungsländern sind erwachsene Menschen aufgrund ihres unzureichenden Bildungshintergrunds gesellschaftlich von Exklusion bedroht.

Der vorliegende Bericht ist ein Teilprodukt des vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (*BMBF*) finanzierten und vom *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (*DIE*) durchgeführten Projekts „*Alphabetisierung/Grundbildung – State of the Art aus Historischer und Systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten*“. Es ist ein Einzelvorhaben im Projektverbund „*Alpha-Wissen – Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaftliche Voraussetzungen für die Institutionalisierung und Professionalisierung*“. Das übergeordnete Ziel des Projektes liegt darin, mit der Dokumentation von Forschungstätigkeiten, bildungspolitischen Strategiepapieren, theoretischen Diskussionen und *Good-Practice*-Beispielen aus verschiedenen Ländern Einblick in die Entwicklungen und Konzeptionen der Erwachsenenalphabetisierung zu erlangen. Die einzelnen Berichte, die *Good Practices* beschreiben oder die die nationalen Entwicklungen im Bereich der Literalität und Nummeralisierung skizzieren, präsentieren Möglichkeiten, innovative Konzepte in die Praxis umzusetzen, oder stellen Trends in Politik und Forschung aus den ausgewählten Ländern vor. Insgesamt und im bundesdeutschen Kontext betrachtet, leistet diese Zusammenstellung nicht nur einen Beitrag zum gegenwärtigen Forschungsstand der Literalität aus internationaler Perspektive, sondern trägt auch zur Überprüfung und Weiterentwicklung des Alphabetisierungsansatzes im Bereich von Forschung und Praxis auf nationaler Ebene bei.

Dieser Bericht verfolgt zweierlei Ziele. Zum einen soll er einen Überblick über die Entwicklungen der brasilianischen Alphabetisierungsarbeit vermitteln, und zum anderen sollen Beispiele für Programme und Ansätze beschrieben werden, die einen emanzipatorischen Bildungs-ansatz in der Alphabetisierung verfolgen.

Zunächst wird ein Einblick in die Bedingungen Brasiliens gegeben. Anschließend werden sowohl aktuelle als auch historische Ansätze zur Literalitätsförderung und allgemeinen Erwachsenenbildung aufgezeigt. Einen Schwerpunkt bilden dabei Ansätze, die zur Zeit der Militärdiktatur (1964 bis 1985) entwickelt wurden, um die politische Bedeutung von Alphabetisierung

1 Im Folgenden werden die Begriffe Literalität und Alphabetisierung synonym verwendet.

2 Partizipation wird hier in Anlehnung an den englischen Begriff *Empowerment* verwendet.

zu verdeutlichen. Auf dieser Grundlage wird die Alphabetisierungsmethode *Paulo Freires*[3] in ihrer Besonderheit der dialogischen und partizipativen Ausrichtung aufgezeigt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt anschließend auf den emanzipativen Methoden des *Theaters der Unterdrückten*, das zwar nicht als Alphabetisierungsmethode dokumentiert ist, jedoch viel versprechende Transfermöglichkeiten bietet.

3 Einen Überblick über die Pädagogik Paulo Freires liefert auch der „Länderbericht Spanien“: Hussain, S. (2009): Das Konzept des Dialogic Learning. Good Practices aus Spanien. Bonn.

2. Brasilien: ein kurzer Überblick

Ordem e Progresso – Ordnung und Fortschritt[4]

Die föderative Republik Brasilien nimmt weite Teile des östlichen Südamerika ein; sie ist das größte Land Südamerikas und das fünftgrößte Land der Erde. Die östliche Küstenlinie entlang des Atlantiks erstreckt sich über 7.367 Kilometer. Brasilien grenzt an 10 Nachbarstaaten, einzig die südamerikanischen Länder Ecuador und Chile grenzen nicht an Brasilien. Topographisch ist das Land im Norden geprägt durch das Amazonasbecken, im Süden und im Zentrum durch das Hochplateau und die Gebirgsketten mit einer maximalen Höhe von knapp 3.000 Metern.

2009 lebten über 191 Million Menschen in Brasilien, damit ist es nicht nur flächenmäßig eines der größten Länder, es steht auch an fünfter Stelle der bevölkerungsreichsten Länder der Welt (nach China, Indien, den USA und Indonesien). Die meisten Brasilianer (75%) leben in Städten, die Bevölkerungsdichte in den ländlichen Gebieten ist entsprechend gering. Die bevölkerungsreichste Stadt ist São Paulo. Es besteht eine große Disparität zwischen den Lebensbedingungen der ländlichen und der urbanen Bevölkerung, die gekennzeichnet ist durch eine deutliche höhere Kindersterblichkeit und absolute Armut in den ländlichen Gebieten (*vgl. Unicef 2007*).

Die Bevölkerung ist durch eine hohe ethnische Heterogenität gekennzeichnet, das *Ministerium für Bildung* (*vgl. Ministry of Education Brazil 2008*) berichtet von 49,7 Prozent weißer Bevölkerung und 49,5 Prozent Menschen mit „schwarzer“ Hautfarbe. Es gibt eine Minderheit von ungefähr 200 indigenen Bevölkerungsgruppen, die 180 verschiedene Sprachen sprechen. Die Amtssprache Brasiliens ist Portugiesisch.

Der Unterschied zwischen armen und reichen Menschen in Brasilien ist sehr groß; es zählt zu den Ländern mit der höchsten sozialen Ungleichheit. Knapp die Hälfte des nationalen Einkommens verdienten im Jahr 2005 die reichsten 10 Prozent der Einwohner. Die Ärmsten (40 Millionen Menschen) hatten am Tag weniger als zwei US-Dollar zur Verfügung (*vgl. Stelzig 2008, S. 1*).

Das Bildungsministerium (*Ministério da Educação – MEC*) spricht 2003 von etwa 16 Millionen erwachsener Menschen (über 15 Jahre), die nicht lesen und schreiben können. Die Verteilung funktionaler Analphabeten ist regional und sozial geprägt. Im Nordosten liegt die Analphabetenrate bei 24,3 Prozent, damit ist sie zweimal so hoch wie der Landesdurchschnitt und sogar mehr als dreimal so hoch wie im Süden und Südosten. In ländlichen Gebieten gelten 28,7 Prozent der jüngeren Menschen als Analphabeten, bei den Menschen über 60 Jahre sind es 34 Prozent. Ein weiterer Unterschied lässt sich bei der ethnischen Herkunft ausmachen. Nur 7,7 Prozent der weißen und asiatischen Bevölkerung Brasiliens können nicht lesen und schreiben, verglichen mit 16,6 Prozent der farbigen Bevölkerung (*vgl. Ministry of Education Brazil 2003*).

4 Schriftzug der brasilianischen Flagge

Brasiliens frühe Geschichte ist, wie in anderen lateinamerikanischen Ländern, geprägt durch Kolonialisierung und Missionierung. Systematische Einwanderung europäischer Invasoren, vor allem Portugiesen, Spanier, Holländer, Engländer und Franzosen, führte in der Folge zur Vertreibung indigener Völker und zur Versklavung (*vgl. Bernschneider-Harden 1994, S. 77; Stelzig 2008*). Die Unabhängigkeit von Portugal erlangte Brasilien am 7. September 1822 in São Paulo.

In der jüngeren Geschichte erlebte Brasilien eine knapp 20 Jahre, von 1964 bis 1985, währende Militärdiktatur. Die Regierung wurde 1964 durch einen Militärputsch abgesetzt, die linke Opposition unterdrückt und ein Zweiparteiensystem eingeführt. Es begann eine Zeit der Verfolgung und Verhaftung Oppositioneller, darunter vor allem Intellektueller, Künstler und Studierender (*vgl. John 2006, S. 15*). Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre wurde der Widerstand in der Bevölkerung so groß, dass es in den Folgejahren zu einer schrittweisen Demokratisierung Brasiliens kam.

Brasiliens Entwicklung der Erwachsenenbildung versteht sich vielfach vor dem Hintergrund der politischen und kulturellen Umbrüche während der Militärdiktatur und der damit verbundenen Widerstandsbewegung. Brasiliens wohl bekanntester Intellektueller und Volksbildner *Paulo Freire* begann seine Arbeit zu Zeiten der Militärdiktatur, durch die er schlussendlich ins Exil nach Chile gezwungen wurde. Seine Ansätze zur „*Pädagogik der Unterdrückten*“ und des Alphabetisierungsprogramms hatten einen großen Einfluss auf das Verständnis von Bildung sowohl in Brasilien als auch weltweit. Brasiliens Geschichte der Erwachsenenbildung kann daher kaum ohne ihn gedacht werden.

3. Einleitung

> *Es heißt zu erkennen, dass wir bedingt, aber nicht bestimmt sind – dass die Bedingtheit die Bestimmung ist, dass das Objekt, indem es sich zum Subjekt macht, bewusst wird. Es bedeutet zu erkennen, dass die Geschichte eine Zeit ist, die Möglichkeiten enthält und nicht determiniert ist, dass die Zukunft problematisch, aber nicht unveränderbar ist (Freire 1997, S. 8).*

Seit jeher wird Erwachsenenbildung auch im Zusammenhang mit Aufklärung, Bürgerbewegungen und politischer Partizipation betrachtet. Diese Verbindung ist in Brasilien auf besondere Weise zu beobachten. Die Erwachsenenbildung, und im Speziellen die Alphabetisierung, ist eng verbunden mit dem Gedanken der Partizipation und Inklusion. Das sieht man nicht zuletzt auch an den aktuellen Bildungsprogrammen (*s. Kap. 4: Bildungsplan: Plano nacional de educação – PNE*). Literalität als Voraussetzung der bürgerschaftlichen Partizipation ist ein Hauptgedanke.

Der Gedanke einer Bürgerbewegung durch Bildung hat seine historischen Grundlagen in der Auflehnung gegen die Militärdiktatur während der 1960er und 1970er Jahre. Die allgemeine Stimmung des Aufbruchs und des politischen Aktivismus, maßgeblich bestimmt durch linke Bürgerbewegungen, legt den Grundstein für ein Bildungsverständnis, das immanent politisch und emanzipatorisch ist (*vgl. Bernschneider-Harden 1994, S. 131ff.*). Im Mittelpunkt dieses Verständnisses steht die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins (*Conscientização*)[5] bei der unterdrückten und exkludierten Bevölkerung. Bildung soll in Form von Reflexion und Aktion Machtverhältnisse aufdecken und Handlungspotenziale freisetzen (*vgl. Freire 1998, S. 38*).

Zu dieser Zeit waren zwei bis in die heutige Zeit bedeutende Aktivisten tätig: *Paulo Freire* und *Augusto Boal*. *Augusto Boal* ist heute bekannt als einer der wichtigsten Theaterpädagogen weltweit. Er entwickelte in Brasilien die Methode des *Theaters der Unterdrückten* (*TdU*) gegen die dort herrschende Repression. Wie sowohl im Titel des bekanntesten Werks *Paulo Freires*, der *Pädagogik der Unterdrückten*, als auch in *Augusto Boals Theater der Unterdrückten* deutlich wird, geht es um Aufklärungsprozesse durch Bildung. Beide sehen in den Menschen eine unterdrückte, unfreie, von der Macht ausgeschlossene Gruppe. Das Ziel ist die Überwindung der Unterdrückung. Bildung bietet damit die Möglichkeit, Lebensbedingungen zu verändern, von einem Objekt zu einem selbstbestimmten Subjekt zu werden, wie es in dem obigen Zitat heißt. *Freire* beschreibt die Grundzüge (s)einer kritischen Pädagogik folgendermaßen:

> *Die Pädagogik der Unterdrückten ist ein Instrument der Entdeckung, dass in ihnen und in ihren Unterdrückern die Enthumanisierung Gestalt angenommen hat (Freire 1998, S. 36).*

Freires Arbeit hat großen Einfluss nicht nur auf die akademische Diskussion, sondern auch auf das Verständnis von Bildung in der Bevölkerung ausgeübt. *Daniel Mato* sieht in der Art,

5 Conscientização ist ein Grundbegriff der Pädagogik Paulo Freires (s. Kap. 5.2.2.).

Politik und Bildung eng aneinander zu binden, die Vorbedingung für die Entstehung sozialer Widerstandsbewegungen. Ein soziales Bewusstsein (*Conscientização*), über Bildung vermittelt, führe zu sozialen Veränderungsprozessen (*vgl. Mato 2004*).

Eine besondere Rolle bei der Überwindung von Unterdrückung spielt bei *Paulo Freire* die Alphabetisierung. Alphabetisierung besteht jedoch nicht nur darin, die Techniken des Lesen und Schreibens zu erlernen, sondern auch in einem Prozess der Selbstbefreiung (*vgl. Freire 1997*). Das Grundprinzip ist, dass nur derjenige, der die Welt benennen kann, also Zugang zu ihr durch Wort und Schrift hat, auch fähig ist, sie zu verändern. Es geht ihm darum, subjektive Bedingungen für den Akt der Befreiung zu schaffen. Das Subjekt wird zum handelnden und planenden Akteur im eigenen Leben (*vgl. Wagner 2001, S. 17*).

Augusto Boal stand in engem Kontakt zu *Paulo Freire* und betonte: „*… for me to exist Paulo Freire must exist*“ (*Boal 1998, S. 129*). Nicht umsonst lehnt sich der Name seiner Theatermethode an die *Pädagogik der Unterdrückten* von *Paulo Freire* nicht nur namentlich, sondern auch inhaltlich an. Am stärksten beeinflusste ihn das dialogische und lebensweltorientierte Prinzip, nach dem die Grenzen zwischen Lehrer und Schüler aufgebrochen werden und Bildung auf der Grundlage einer gemeinsamen Kommunikationsebene stattfindet. Die Gleichwertigkeit betrifft nicht nur die Form der Kommunikation, sondern auch den Inhalt. In diesem Sinne ermöglicht das *Theater der Unterdrückten* einen Dialog, indem es Fragen stellt, ohne Antworten direkt mitzuliefern (*vgl. Staffler 2009, S. 29ff.; Herzog 1997*). Dieses Prinzip spricht den Lernenden bzw. Unterdrückten die Expertenschaft ihres eigenen Lebens zu, es macht sie zu handelnden Akteuren. *Augusto Boal* selbst betont diesen Aspekt der *Freireschen* Pädagogik:

> *Paulo Freire invented a method, his method, our method, the method which teaches the illiterate that they are perfectly literate in the languages of life, of work, of suffering, of struggle, […] (Boal 1998, S. 128).*

In diesem Länderbericht geht es darum, lebensweltorientierte und auf Partizipation ausgerichtete Ansätze der Literalität darzustellen, deren Ursprung in Brasilien liegt. Das *Theater der Unterdrückten* des brasilianischen Theaterpädagogen *Augusto Boal* wird dabei als gutes Beispiel für die konsequente Verbindung von Politik, Lebensweltorientierung und partizipativen Methoden verstanden. Die Ursprünge des *TdU* liegen in der Anwendung innerhalb von Alphabetisierungsprogrammen in der Tradition *Paulo Freires*. Im Laufe der Zeit entfernte sich das *TdU* von der reinen Alphabetisierung und wird inzwischen in verschiedenen Kontexten eingesetzt. Ziel dieses Berichts ist es, diese Methoden und Ansätze für die Gestaltung von Alphabetisierungskursen, speziell in Deutschland, in Erinnerung zu rufen.

Im Folgenden werden zunächst einige allgemeine historische und aktuelle Entwicklungslinien von Alphabetisierungsprogrammen in Brasilien dargestellt. Einen Schwerpunkt bilden die Methoden *Paulo Freires*. Anschließend wird es um theoretische Ansätze, Methoden und konkrete Umsetzungen des *Theaters der Unterdrückten* gehen. Hilfreich bei dieser Darstellung sind die Beiträge des Berliner Theaterpädagogen *Till Baumann*, die in Form eines Interviews nachzulesen sind.

4. Bildungspolitische Entwicklungslinien in Brasilien

Seit den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts gibt es Diskussionen über die Notwendigkeit einer breiten und einheitlichen Strategie für die Organisation der formalen Bildung. In den 1960er Jahren wurde das erste Dokument dieser Art, gefolgt von vielen weiteren in den Folgejahren, der Regierung vorgelegt (*vgl. National Institute for Educational Studies and Research 2002, S. 3*). Erst unter dem Militärregime in den 1970er Jahren setzte sich der Gedanke durch, allen sozialen Schichten Zugang zu Schulen und Bildung zu verschaffen. *Sérgio Haddad* sieht darin jedoch eher das Ziel der sozialen Kontrolle und Propaganda als den Gedanken einer inkludierenden Politik (*vgl. Haddad 1996, S. 32*). Das aus diesen Jahren stammende *Bildungsgesetz* (1971) bestimmte erstmals die Erwachsenenbildung neben der formalen Schulbildung als parallelen Zweig für die Erwachsenen, die eine reguläre Schulbildung nicht erfahren haben (*vgl. ebd., S. 32*). Von einer einheitlichen Schulpflicht und von flächendeckender Grundbildung kann weder zu dieser Zeit noch in den folgenden Jahren ausgegangen werden.

Das Bildungsgesetz aus dem Jahr 1996 (*Lei de Diretrizes es Bases da Educação – LDB*) sichert erstmals das Recht auf eine primäre Ausbildung. Es betont, dass das Bildungssystem Angebote schaffen und öffnen muss, die an die Bedürfnisse der Menschen angepasst sind.

Im Bildungsgesetz (*LDB*) heißt es, dass die nationale Bildung, von den Prinzipien Freiheit und menschliche Solidarität inspiriert, den Zweck hat, ein Verständnis für individuelle Rechte und Verantwortung von Bürgern, dem Staat und anderen gesellschaftlichen Gruppen aufzubauen und zu respektieren. Sie hat außerdem den Zweck, die Achtung vor der Würde und den Grundfreiheiten der Menschen sowie die nationale Einheit und internationale Solidarität zu stärken. Sie hat das Ziel, den Einzelnen und die Gesellschaft auf die Nutzung wissenschaftlicher und technologischer Ressourcen vorzubereiten, um das Gemeinwohl zu stärken. Bildung soll außerdem zum Schutz, zur Verbreitung und zum Ausbau des kulturellen Erbes dienen und dazu führen, jegliche Ungleichbehandlung und Diskriminierung zu verurteilen (*vgl. UNESCO/IBE 2010*).

1998 wurde das Bildungsgesetz um den Aspekt einer universellen Grundschulbildung erweitert. Die Regierung wurde dazu angehalten, die Hälfte der Summe, die in das Bildungssystem investiert wird, für diese Zwecke einzusetzen. Dieses Konzept (*FUNDEF – Fonds zur Erhaltung und Entwicklung von schulischer Grundbildung und Förderung der Lehre – Fundo para manutenção e desenvolviment do ensino fundamentl e valorização do*) regelt die Finanzierung aller Ebenen der schulischen Grundbildung, von der frühkindlichen Bildung bis zur Hochschulbildung (*vgl. Ministry of Education Brazil 2005, S. 12*). Seine Umsetzung bedeutet eine bessere finanzielle Situation der Schulen und eine gleichmäßige Verteilung dieser Ressourcen zwischen den Staaten und Städten (*vgl. Ministry of Education Brazil 2004, S. 4*). Zu dieser Zeit war die Erwachsenbildung (*Youth and Adult Education – YAE*) noch ausgeschlossen aus den Finanzierungsplänen des *FUNDEF*, was zu großen

Entwicklungsschwierigkeiten in diesem Bereich führte (*vgl. Ministry of Education Brazil 2008, S. 8*). Erst im Jahr 2007 wurde die Erwachsenenbildung (*YAE*) in das Finanzierungskonzept eingebunden. Das war jedoch erst möglich, als ein Zusatzartikel *FUNDEF* in *FUNDEB* umbenannte (*Fonds für die Entwicklung von Grundbildung und Professionalisierung der Lehrenden – Fundo de manutenção e desenvolvilmento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação*) und damit auch andere Bildungsbereiche, inklusive der institutionellen Erwachsenenbildung, einschloss (*vgl. Ministry of Education Brazil 2008, S. 9*).

Das *LDB* konzentrierte sich auf die formale Schulbildung auf zwei Ebenen: Grundbildung (bestehend aus frühkindlicher Bildung, Primar- und Sekundarstufe) und Hochschulbildung. Die berufliche Bildung (bzw. Berufsschule) ist in diese Konzepte eingeschlossen, bezieht sich jedoch eher auf die Berufsausbildung als auf berufliche Weiterbildung. Eine Reihe von Erweiterungen und Zusätzen regelt die Bereiche Hochschulbildung und berufliche Bildung. Mit dem Gesetz Nr. 10.861 vom 14. April 2004 wurde beispielsweise das nationale System der Evaluierung der Hochschulbildung (*Sistema Nacional de Avaliação do Ensno Superior – SINAES*) eingerichtet, das ein Verfahren für die Bewertung und den Vergleich von Hochschulbildung und den schulischen Leistungen entwickelte (*vgl. UNESCO/IBE 2010*).

Im Jahr 2000 verabschiedete der *Nationale Bildungsrat* (*Conselho nacional de educação*) die Nationalen Curricularen Richtlinien für die Erwachsenenbildung, die drei Funktionen der Erwachsenenbildung definieren (*vgl. Ministry of Education Brazil 2008, S. 8*). Erwachsenbildung wird in einer ersten Funktion kompensatorisch verstanden. Sie soll denjenigen Unterstützung und Möglichkeiten bieten, denen eine reguläre Schulbildung und andere Bürgerrechte verwehrt blieben. In einer ausgleichenden Funktion soll sie allen Menschen die gleichen Chancen einräumen, im Einklang mit modernen Anforderungen ihre Kompetenzen, die sowohl den Arbeitsmarkt als auch die individuelle Weiterentwicklung betreffen, zu erweitern. Schließlich, in einer Qualifizierungsfunktion, sollte *YAE* Angebote schaffen, mit denen die Menschen ihr Wissen aktualisieren und ihre „Humanressourcen“ in den verschiedensten Bereichen erweitern können (*vgl. ebd., S. 8*).

Im Jahr 2001 wurde der *Brasilianische Bildungsplan* (*Plano nacional de educação – PNE*) verabschiedet, der viele Erwartung des *Nationalinstituts für pädagogische Studien und Forschung* (*Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira – INEP*) erfüllte.

> *... the National Education Plan bringing the desires and efforts of over 60 years to fruition (National Institute for Educational Studies and Research 2002, S. 5).*

Die Entwicklung des Plans (*PNE*) verlief zweistufig; im Jahr 1997 wurde mit Interessengruppen an verschiedenen Diskussionspunkten gearbeitet, von 1998 bis 2000 lag der Bildungsplan dem Nationalen Kongress vor und wurde dort Gegenstand der Diskussion. Vor dem Hintergrund des Dialogs mit den verschiedensten Experten wurde der Bildungsplan modifiziert und verändert (*vgl. ebd., S. 5*).

Der Bildungsplan (*PNE*) beinhaltet die Empfehlungen des *World of Education Forum* in Dakar, das ein Jahr zuvor stattfand.

The Brazilian Plan:

- *was developed under the leadership of the Government, directly and systematically consulting civil society;*
- *specified the reforms concerning the six objectives of* Education for All*;*
- *included intermediate performance indicators; and*
- *promoted the coordination of all efforts in favor of human development, since it was included in the framework and the process of national development planning (*National Institute for Educational Studies and Research *2002, S. 7).*

Der Bildungplan (*PNE*) betrachtet Bildung auf drei Ebenen: Bildung als Recht, Bildung als Instrument der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung und Bildung als Inklusionsfaktor. Bildung wird verstanden als die effektivste Strategie zur Förderung von Partizipation (*vgl. ebd., S. 7*). In diesem Zusammenhang wurden einige Ziele definiert:

- *A global raise in the level of schooling of the population*
- *An increase in the quality of instruction at all levels*
- *The reduction of social and regional discrepancies, concerning access and survival in public education*
- *The democratization of the management of public education (*National Institute for Educational Studies and Research *2002, S. 6.)*

Für den Bereich der Erwachsenenbildung (*YAE*) wird im Bildungplan (*PNE*) formuliert:

- Etablierung eines Alphabetisierungsprogrammes für 10 Millionen Jugendliche und Erwachsene innerhalb eines Zeitraums von fünf Jahren und die vollständige Ausmerzung des Analphabetismus bis zum Ende des Jahrzehnts.
- Garantie des Bildungszuganges für die ersten vier Grundschuljahre für 50 Prozent der über 14-Jährigen, die dieses Lernniveau nicht bereits vorher erreicht haben.
- Bereitstellung eines die letzten vier Jahre der Grundschulpflicht abdeckenden Kursangebots für die Gruppe der über 14-Jährigen, die die ersten vier Grundschuljahre bereits absolviert haben.
- Etablierung einer jährlichen Zusammenfassung und Evaluierung der Erfahrungen aus Jugend- und Erwachsenenprogrammen als Referenz für die nationale Bestrebung, den Analphabetismus zu bekämpfen.
- Etablierung einer Politik zur Ermöglichung von Partnerschaften, die ungenutzte Räume in der Gesellschaft nutzen und die Potenziale der Gemeindebemühungen durch Bürgerorganisationen für die Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen sinnvoll ausschöpfen.
- Ermutigung der Länder und Gemeinden, die analphabetische Bevölkerung durch Schulzählungen in Nachbarschaften, Wohngebieten oder an Arbeitsplätzen zu kartieren, den

Bedarf zu eruieren und Bildungsprogramme für analphabete Jugendliche und Erwachsene anzubieten.

- Wenn möglich, grundlegende berufsbildende Programme mit Grundbildung und weiterführender Bildung für Jugendliche und Erwachsene verbinden.
- Anmeldezahlen von Jugendlichen und Erwachsenen in höheren Sekundarschulkursen innerhalb von fünf Jahren verdoppeln, in zehn Jahren vervierfachen.
- Universitäten und *NGOs* ermutigen, Programme für ältere Bürger anzubieten.
- Bildungspolitik im Hinblick auf Jugendliche und Erwachsene koordinieren mittels einer Politik im Bereich des Arbeitslosenschutzes und der Arbeitsplatzentwicklung (*vgl. National Institute for Educational Studies and Research 2002, S. 15*).

Auffällig ist, dass Brasilien auch im Jahr 2001 um die Etablierung eines allgemeingültigen Schulsystems zu kämpfen hatte und die Ziele daher stark im Zusammenhang mit schulischer Grundbildung stehen. Brasilien steht auch heute noch vor dem Übergang von einem so genannten Entwicklungsland zur Industrienation. Das Land ist auf der einen Seite die größte Wirtschaftsmacht Lateinamerikas, muss sich jedoch nach wie vor mit Problemen wie hohe Kindersterblichkeitszahlen, Armut und eine hohe Analphabetenrate auseinandersetzen (*vgl. UNESCO Institute for Statistics 2009; UNESCO/IBE 2010*).

In weiten Teilen werden Literalität und Inklusion als Hauptziele deklariert, auch im Zusammenhang mit Innovationen rund um die Nutzung regionaler Ressourcen und die Evaluation von *Best-Practice*-Beispielen. Die Priorität von Literalität steht auch im Zusammenhang mit der Involvierung Brasiliens in die *E-9-Gruppe* nach der *World Conference on Education for All* in Jomtien/Thailand im Jahre 1990. In der *E-9-Gruppe* sind die neun bevölkerungsreichsten Entwicklungsländer vertreten, die gekennzeichnet sind durch eine hohe Analphabetismusrate (*illiteracy rate*) und starke Defizite in der allgemeinen Schulpflicht. Diese Länder wurden angehalten, eine „*Education for All*“-Dekade anzustoßen, die diese Missstände beseitigt (*vgl. UNESCO 2006; National Institute for Educational Studies and Research 2002, S. 4*).

5. Entwicklungslinien im Bereich von Literalität und Alphabetisierung in Brasilien

Im Jahr 1940 lag die Rate der Analphabeten in Brasilien bei 56 Prozent, das waren über 13 Millionen Menschen. Bis zum Jahr 2006 reduzierte sie sich offiziell auf 10,38 Prozent im Landesdurchschnitt, was jedoch nach wie vor etwa 14 Millionen Menschen entspricht. Nach *Timothy Ireland* und *Masagão Ribeiro/Gomes Batista* spiegeln sich in diesem allmählichen Rückgang nicht die pädagogischen Interventionen und Investitionen der letzten Jahrzehnte wider. Auch im Jahr 2007 zeigte sich in einer umfassenden Untersuchung zu den Lese- und Schreibkompetenzen, dass nur 28 Prozent der Bevölkerung (zwischen 15 und 64 Jahren) als alphabetisiert bezeichnet werden können. Entsprechend fielen 25 Prozent auf, deren Fähigkeiten auf dem untersten Level anzusetzen sind. Diese Menschen sind damit nicht in der Lage, Informationen aus bekannten und kurzen Texten zu entnehmen (*vgl. Ireland 2008, S. 718; Masagão Ribeiro/Gomes Batista 2006, S. 3*). Grundlage dieser Zahlen ist der *Nationale Indikator für Funktionale Literalität* (*indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF*), untersucht durch die Nichtregierungsorganisationen *Paulo Montenegro Institut* (*Instituto Paulo Montenegro – IPM*) und *AÇÃO EDUCATIVA* (*Educative Action*). *INAF* untersucht den Level der Literalität nicht anhand von Selbstaussagen der Bevölkerung, sondern anhand von Beurteilungen der Fähigkeiten. Literalität wird in vier Kategorien aufgeteilt: funktionale Illiteralität, rudimentäre Literalität, grundlegende Literalität und Literalität. Mit der Bezeichnung funktionale Illiteralität beschreibt die Studie Menschen, die die einfachsten schriftsprachlichen Aufgaben nicht bewältigen können. Rudimentäre Literalität beschreibt Menschen, die in der Lage sind, beispielsweise kurze Überschriften zu lesen und Informationen aus sehr kurzen Texten anhand des Kontextes zu erfassen. Menschen, die auf der Stufe der grundlegenden Literalität eingestuft werden, können Texte in einer mittleren Länge erfassen, mehrere Information innerhalb dieser Texte lokalisieren und Informationen verschiedener Textteile miteinander vergleichen. Die letzte Stufe korrespondiert mit der Fähigkeit, lange Texte lesen und vergleichen, Schlussfolgerungen ziehen und zusammenfassen zu können (*vgl. Vieira/Kowaleski/de Francisco 2006*).

Das Problem der geringen Auswirkungen sieht Ireland in den kurzfristigen und sporadischen Interventionen durch Kampagnen sowohl von der Regierung als auch von anderen Organisationen (*vgl. Ireland 2008, S. 718*). Er zeigt jedoch auf, dass ein immer größer werdendes Verständnis von Literalität als einem soziokulturellen Prozess zu erkennen ist und Literalität nicht mehr nur als rein funktionale Technik gesehen wird.[6] In diesem Sinne heißt es im Plan zur Umsetzung der Ziele der *E-9-Gruppe* (*s. Kap. 2.*):

6 Dieser Ansatz entstammt insbesondere den New Literacy Studies. Näheres dazu: vgl. u.a. Street 1984; Hussain 2010.

> *Literacy is (...) a humanitarian question and one of social justice which depends on the political decision of governments. It is an end in itself in that it is a basic human right of each and everyone, emanating from the fundamental right to education. For that reason it is also a debt and an ethical commitment of the States (...) (Organization of Iberoamerican States (OEI) zit. n. Ireland 2008, S. 723).*

Damit befindet sich Brasilien auf Augenhöhe mit internationalen Entwicklungen und Forderungen. Dazu gehören unter anderem die sechs Bildungsziele des Programms *Bildung für Alle* (*EFA*) der *UNESCO*, die Milleniumsziele der *Vereinten Nationen* und die Ziele der *Conférences Internationales sur l'Education des Adultes* (*CONFINTEA*), deren Austragungsort 2009 Belém in Brasilien war.

In der Analyse der Entwicklung von Grundbildungs- und Alphabetisierungsprogrammen wird deutlich, dass in den letzten Jahrzehnten ein ständiges Ringen um Zuständigkeiten zwischen den einzelnen Ländern (bzw. Munizipale, den kleinsten administrativen und politischen Einheiten) und dem Bund ausgetragen wurde. Wie bereits gezeigt wurde (*s. Kap. 2*), herrschen große Ungleichheiten zwischen ländlichen Gebieten und eher urbanen Regionen Brasiliens, was Armut, Gesundheitsversorgung und die Rate der Analphabeten betrifft. In der Geschichte wurden immer wieder zentral bundesweit organisierte Modelle zur Alphabetisierung entwickelt, es stellten sich aber genau diese Ungleichheiten der Bedingungen als problematische Größen heraus (*vgl. Ireland 2008*). Die letzte breit angelegte Maßnahme zur Alphabetisierung der ganzen Bevölkerung (*Trainingsprogramm Alphabetisierung und Bürgerrechte, Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* [*PNAC*]) wurde 1990 gestartet, jedoch schon ein Jahr später wieder abgebrochen (*vgl. Haddad 1996*).

Heute geht der Trend zu einer stärkeren Dezentralisierung und Stärkung der einzelnen Munizipale und Kommunen. Einzelne Aktivitäten und Programme werden dadurch regionaler, und kleinschrittiger, erlangen aber auf ganz Brasilien bezogen weniger Aufmerksamkeit (*vgl. Ireland 2008*). *Sérgio Haddad* sieht in der Übertragung der Verantwortlichkeit auf die Länder und besonders auf die Kommunen eine finanzielle Überforderung und dadurch eine Verstärkung der Ungleichheiten (*Haddad 1996, S. 37*).

Ein Schwerpunkt lässt sich in der Anbieterstruktur von Angeboten zur Literalität erkennen. In den meisten Städten Brasiliens dominieren zwei Arten von Programmen zur Förderung der Literalität: zum einen öffentliche Schulen und zum anderen Nichtregierungsorganisationen (*NGOs*). Die pädagogische Arbeit in öffentlichen Schulen ist weitestgehend erfolgsorientiert und auf konkrete Lernergebnisse ausgerichtet, methodisch orientiert sie sich an phonetischen Modellen zur Lese- und Schreibdidaktik. Hier lässt sich ein stärkeres Verständnis von Literalität im Sinne funktionaler Techniken verzeichnen. Die Nichtregierungsorganisationen (*s. weiter unten zum Programm Literate Brazil*) orientieren sich hingegen eher an Modellen, die an *Paulo Freires* Ansätze angelehnt sind (*s. Kap. 5.2.1.*). Sie gehen dabei von einem dialogischen, konstruktivistischen Modell des Lernens aus. Zentral bei diesen Ansätzen ist die Verbindung von politischen Kontexten und dem Prozess des Lesen-und-Schreiben-Lernens (*vgl. Bartlett 2007, S. 558*).

Es zeigt sich, dass es offensichtlich große Unterschiede im Umgang und im Verständnis von Literalität in Brasilien gibt, die stark von der jeweiligen Form der Organisation und der staatlichen Anbindung abhängen. *Nelly Stromquist* sieht die Rolle des Staates bei der Angebotsbildung im Bereich Literalität im so genannten Globalen Süden kritisch. Sie geht davon aus, dass die Regierung bei der Förderung von Alphabetisierungsprogrammen selten aus eigenem Interesse und mehr aufgrund internationalen Drucks handelt und Zusagen eher Lippenbekenntnisse sind. Obwohl die Regierung über eine größere Reichweite verfüge und durch den Zugang zu Ressourcen ideale Bedingungen vorfände, schaffe sie es nicht, diesem Bereich die nötige Aufmerksamkeit zu schenken. Eine große Bedeutung für die Effektivität von Alphabetisierungsprogrammen haben die Zugangswege, die möglichst barrierefrei und alltagsnah gestaltet werden sollten. Diese Bedingung erfüllen Programme der Regierung meist nicht; ein großes Potenzial sieht *Stromquist* daher in *Grassroots Groups* (*GRGs, s. weiter unten zum Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST*), die gerade in Brasilien eine lange Tradition haben (*vgl. Stromquist 1997, S. 18ff.*). Während der Widerstandsbewegung gegen die Militärdiktatur entstanden viele dieser *Grassroots Groups*. Häufig als politische Arbeiter- oder katholische Interessengruppen gegründet, integrierten sie mehr und mehr pädagogische Inhalte und richteten ihre Aktivitäten auch auf die Bekämpfung des Analphabetismus (*vgl. Stromquist 1997, S. 29*).

5.1. Aktuelle Programme und Strategien zur Literalität

Der Bildungsplan von 2001 sieht vor, dass 10 Millionen junge Menschen und Erwachsene innerhalb von fünf Jahren schreiben und lesen lernen sollten. Der Analphabetismus sollte bis zum Ende des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends beseitigt sein (*vgl. Ireland 2008, S. 722*). Im ersten Jahr der Regierung *Luiz Inácio Lula da Silva* 2003 wurde Alphabetisierung wieder auf die politische Agenda gesetzt und die Zuständigkeit dem *Ministerium für Bildung* zugesprochen. Trotzdem wurde weiterhin lediglich in kurzfristige Alphabetisierungsprogramme investiert (*vgl. ebd., S. 726*).

Zu dieser Zeit wurde, in der Auseinandersetzung mit der Zivilgesellschaft, eine neue Kommission für Erwachsenenbildung gegründet, das *Ausserordentliche Sekretariat für die Beseitigung des Analphabetismus* (*Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA*). Dieses Sekretariat war Teil des *Ministeriums für Bildung*, in dem dann auch später das *Nationale Alphabetisierungskommitee* (*Comissão Nacional de Alfabetização – CNA*) gegründet wurde. Später wurde dieses umgewandelt in die *Nationale Kommission für die Alphabetisierung in der Erwachsenen- und Jugendbildung* (*Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNYAEJA*), diese Kommission hat beratende Funktion in den verschieden Bereichen der Grundbildung in unterschiedlichen Regionen Brasiliens (*vgl. Ministry of Education Brazil 2008, S. 10*).

Im September 2003 wurde das *Literate* (oder auch *Alphabetized*) *Brazil Programme* (*Programa Brasil Alfabetizado – PBA*) innerhalb des *SEEA* gegründet. Dieses Programm ist das einzige, das auch international rezipiert wird und Erwähnung in internationalen Strategiepapieren der Regierung findet. Das Programm wurde mit komplexen Vereinbarungen

mit staatlichen und kommunalen, munizipalen Regierungen, Nichtregierungsorganisationen (*NGOs*) und anderen öffentlichen und privaten Unternehmen, einschließlich der öffentlichen und privaten Hochschulen, strukturiert. Koordiniert, ausgestaltet und finanziert wurde es durch das *Ministerium für Bildung* (*vgl. Ireland 2008, S. 722*).

> *The strategic objective of the Alphabetized Brazil Program is to alphabetize for social and educational inclusion (Ministry of Education Brazil 2004, S. 3ff.)*

Die konkreten Maßnahmen von *Literate Brazil* und erste Erfolge im Jahr 2004 waren:

- Um 1,65 Millionen Jugendlichen und Erwachsenen das Lesen und Schreiben beizubringen, hat das *Ministerium für Bildung* Partnerschaften mit 23 Landesregierungen angestoßen, die das Programm in mehr als dreitausend Städten umsetzten.
- Die Anzahl der Landkreise, die bei *Literate Brazil* vertreten sind, wuchs von 42 Prozent in 2003 auf 68 Prozent in 2004.
- Um eine unbürokratische Finanzierung zu gewährleisten, wurden die Mittel direkt an die Länder und Kommunen ausgezahlt. Im Jahr 2004 betrug die Summe, die für *Literate Brazil* ausgegeben wurde, 168 Millionen Reais[7].
- Die Kursdauer wurde von 6 auf 8 Monate erhöht und die Vergütung der Lehrenden von 80 Reais[8] im Jahr 2003 auf 120 Reais[9] im Jahr 2004, mit dem Ziel qualitativ hochwertige Kurse anbieten zu können.
- In den Klassen sind nicht mehr als 25 Lernende, die mindestens 10 Stunden Unterricht pro Woche haben (*Ministry of Education Brazil 2004, S. 3*).

Obwohl dieses Programm strategisch auf einer Kooperation mit lokalen, staatlichen und kommunalen Organisationen beruht, zeigte sich zunächst eine konservative, auf zentrale staatliche Kontrolle ausgerichtete Ausführung. Es wurde weiterhin von einem kurzfristigen Modell ausgegangen, bei dem keine Kontinuität nach einer sechsmonatigen Kursdauer vorgesehen war (*vgl. Ireland 2008, S. 726*).

Bis zum Jahr 2005 wurden 165.000 Jugendliche und Erwachsene in den Kursen erfasst, dazu wurden Angebote in 4.000 Städten, verteilt über ganz Brasilien, gestaltet (*vgl. Ministry of Education Brazil 2005, S. 11*).

Im Jahr 2004 wurde das ein Jahr zuvor gegründete *Ausserordentliche Sekretariat für die Beseitigung des Analphabetismus* (*Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA*) umgewandelt in das *Sekretariat für Weiterbildung, Alphabetisierung und Diversität* (*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD*).

7 Ca. 71 Millionen Euro.

8 Ca. 35 Euro.

9 Ca. 51 Euro; aus der Beschreibung geht nicht hervor, welcher Zeitraum hier vergütet wird. Brasilien hat seit 2006 einen staatlichen monatlichen Mindestlohn, der bei 350 Reais (ca. 130 Euro) liegt (vgl. URL: http://www.assunto.de/component/ option,com_docman/Itemid,0/task,doc_view/gid,1/ (letzter Zugriff 25.3.2011)). Es könnte sich um die Vergütung für einen Kurs á 40 Euro monatlich handeln.

Die Hauptziele von *SECAD* waren:

- Sicherstellung der Qualität und Zugänglichkeit der Bildung,
- Sicherung von Kontinuität und Erfolg für die Teilnehmer, die traditionell weniger Zugangschancen hatten,
- Förderung der Literalität von Erwachsenen und Jugendlichen,
- Einbeziehung der zweiten Generation afrikanischer Einwanderer und so genannter „*Quilombolas*“[10] in Bildungsprozesse,
- Einbeziehung der ländlichen Bevölkerung, indigener Völker, Frauen, Kinder und Jugendlicher in Gefahrensituationen, inhaftierter Personen, Menschen in sozial-pädagogischen Einrichtungen (*vgl. Ireland 2008, S. 726*).

Timothy Ireland spricht einigen internationalen und lateinamerikanischen Strategien großen Einfluss auf die Entwicklung des Bereichs der Erwachsenenalphabetisierung zu. Die *Dekade der Vereinten Nationen für Alphabetisierung* (*UNLD*) im Jahr 2003 und weitere Programme, wie das *Regionale Bildungsprogramm für Lateinamerika und die Karibik* (*Proyecto Regional de Educación en América Latina y el Caribe – Prelac*) und der *Iberoamerikanische Alphabetisierungs- und Grundbildungsplan für Jugendliche und Erwachsene* (*Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas – PIA*) 2007, von der *Organisation der iberoamerikanischen Staaten (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI*), hätten dazu beigetragen, dass die Alphabetisierung von Erwachsenen ihren Platz im Rahmen des Grundrechts auf Bildung in Brasilien einnehmen konnte (*vgl. Ireland 2008, S. 723*). *Ireland* sieht jedoch die Gefahr, dass Brasilien die *Bildung für Alle* (*EFA*) Ziele im Bereich Alphabetisierung[11] nicht erreichen könnte (*vgl. Ireland 2008, S. 728*). Auch die ehrgeizigen Ziele der *E-9-Gruppe* (*s. Kap. 4*) zeigten nicht die erhofften praktischen Auswirkungen.

> *Despite setting a series of six goals including that of increasing the provision of education for young people and adults, giving priority to those in the 15 – 29 age bracket, the Plan had little practical effect although a reduced concept of education for all – for all primary aged children – did remain on the political agenda and influence future policy (Ireland 2008, S. 722).*

Neben diesen staatlichen und auch internationalen Entwicklungen haben kleine, politisch orientierte Nichtregierungsorganisationen und *Grassroots Groups* eine lange Tradition in Brasilien. Leider werden diese Erfolge selten bis gar nicht rezipiert.

Eine Gruppe, die auch internationale Anhänger und größeren Einfluss auf die Bildungslandschaft in Brasilien hat, ist die Landlosenbewegung *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (*MST*). Die soziale und wirtschaftliche Situation, in der sich die Landbevölkerung in

10 Als „Quilombolas“ werden die Nachfahren der versklavten und geflohenen Plantagenarbeiter bezeichnet, die in Zusammenschlüssen, in so genannten „Quilombos“ leben.

11 „Die Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50 Prozent erhöht werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden“ (UNESCO: Bildung für alle (EFA))

den 1970er Jahren befand, förderte Konflikte zwischen den Großgrundbesitzern und den landlosen Arbeiten. In diesem Zusammenhang entstand der *MST* als Reaktion auf die ungleiche Verteilung der Ländereien auf nur wenige Großgrundbesitzer (*vgl. Steinfelder 2001*). Neben dem rein politischen Engagement hat der *MST* ein systematisches Bildungsprogramm etabliert. Auf der internationalen Website des *MST* steht dazu:

> *The MST believes that education of rural communities – in rural communities – must insure that rural workers, men and women alike, take ownership of their history. They thus become agents of change, with consciousness needed to transform reality and the conditions surrounding them. One of the MST's most important mottos is: 'All Landless, Men and Women, Must Study'(Friends of the MST).*

MST entwickelte ein weit verbreitetes Alphabetisierungsprogramm, das 1993 startete und mit dem bereits 50,000 Menschen das Lesen und Schreiben beigebracht wurde. Die Bildungsprogramme der *MST* beinhalten folgende Grundlagen:

- Sensibilität und Bewusstseinsbildung in Bezug zur brasilianischen Realität,
- Nachhaltigkeit im Umgang mit der Natur,
- Förderung von Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Menschen in ländlichen Regionen und vor allem mit Kleinbauern (*vgl. ebd.*).

5.2. Programme zur Förderung der Literalität unter dem Einfluss der Militärdiktatur

Historisch betrachtet gab es für die brasilianische Bevölkerung immer wieder Zeiten der Fremdbestimmung und Unterdrückung. Diese Erfahrungen in Form eines kulturellen Gedächtnisses haben großen Einfluss auf das Selbstverständnis der Bevölkerung. *Sarah-Lea John* hält dazu fest, dass eine Mehrheit des brasilianischen Volkes, insbesondere Analphabeten, bereits ab dem 16. Jahrhundert von politischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen blieb und dass dadurch eine Art von „Abhängigkeitsmentalität" geprägt wurde (*vgl. John 2006*). Diese Mentalität ist vielleicht der Schlüssel zum Verständnis des politischen Aktivismus in Brasilien und seiner starken Verknüpfung mit Literalität, wie es vor allem von *Paulo Freire* gelebt wurde. Die Zeit vor, während und nach der Militärdiktatur, die im Folgenden kurz anhand einiger Stationen dargestellt wird, war gekennzeichnet von politischen Umbruchsituationen und den damit zusammenhängenden ideologischen Grundsätzen. Diese Prozesse werden auch an dem Verständnis von Literalität und an der Ausrichtung der Programme und Aktivitäten deutlich. Zeigen soll dies die Darstellung zweier Alphabetisierungsmaßnahmen aus dieser Zeit.

Nach einer langen Phase der Diktatur, die durch den Selbstmord des regierenden *Getúlio Dornelles Vargas* 1954 beendet wurde, konnten zum ersten Mal in der brasilianischen Geschichte erste Tendenzen zur Demokratisierung ausgemacht werden. *Vargas*

hatte zuvor jegliche Bestrebungen zur Demokratie und zur Verbesserung der Armutsverhältnisse unterdrückt (*vgl. Montenegro Velho 1991*). In dieser Zeit, zwischen 1954 und 1964, entwickelte *Paulo Freire* seine Bildungstheorie und setzte sie in ersten Alphabetisierungskampagnen um. Einige wichtige Programme aus dieser Zeit werden im nächsten Abschnitt dargestellt.

Beendet wurde seine Arbeit durch den Putsch des Militärs 1964 und die Ernennung *Humberto Castelo Brancos* zum Präsidenten. Zu dieser Zeit blieb dem Volk jegliche politische Partizipation verwehrt, die Regierung hielt mit militärischen Mitteln die hierarchische Gesellschaftsordnung aufrecht. Als staatliche Mittel zur Kontrolle dienten auch Alphabetisierungsprogramme, die vor allem der politischen Einflussnahme und Manipulation dienten. Das Programm *Movimento Brasiliero de alfabetização* (*MOBRAL*) wird weiter unten als ein Beispiel beschrieben. Die Interessen und die staatliche Ideologie wurden mit allen Mitteln durchgesetzt, das bedeutete auch institutionelle Gewalt und die Verfolgung Oppositioneller (*vgl. u.a. John 2006; Haddad 1996; Montenegro Velho 1991*). Zur Gruppe der Oppositionellen, die ins Exil geschickt wurden, gehörten auch *Paulo Freire* und *Augusto Boal*. Die Sozialreformen, die während der Vorgängerregierung angestrebt worden waren, wurden insgesamt verhindert, und die Armut nahm zu. Das gesamte politische, wirtschaftliche und private Leben stand unter der Kontrolle des Militärs. Das verhinderte auch zunächst einen zivilgesellschaftlichen Widerstand. Gegen Ende der 1970er Jahre etablierte die Opposition jedoch festere Strukturen rund um das intellektuelle Zentrum des Widerstands der Universität São Paulo (*vgl. John 2006*). Ab 1979 öffnete sich die Regierung stetig hin zu einer Demokratie. 1982 wurden erstmals wieder direkte Wahlen durchgeführt. Im Oktober 1988 wurde eine neue Verfassung verkündet, die Ergänzungs- und Änderungswünsche des Volkes integrierte (*vgl. ebd.*). *Paulo Freire* kehrte 1980 in sein Heimatland zurück und entwickelte die im Exil gewonnenen Ideen im bis heute aktiven *Movimento de alfabetização* (*MOVA*) in Brasilien weiter. *Augusto Boal* folgte ihm nach langer Schaffenszeit in Paris erst 1989 (*vgl. Staffler 2009*).

5.2.1. Die Alphabetisierungskampagnen *Paulo Freires* – *Movimento de Cultura Popular* (*MCP*)

"Reading the Word and the World"[12]

Paulo Freire wurde 1921 in Recife, einer Stadt im armen Nordosten Brasiliens, geboren. Während seiner Schul- und Studienzeit und ersten Berufserfahrungen erlebte er die politischen Wirren der *Vargas*-Diktatur am eigenen Leib. *John* sieht in der Tatsache, dass er in dieser überaus armen Region aufwuchs und die dort herrschenden Ungerechtigkeiten miterlebte, die Grundvoraussetzung dafür, dass er „Theorien und Methoden […] entwickelte, um mit den Unterdrückten und Machtlosen der brasilianischen Gesellschaft für ihre Befreiung durch Bildung zu kämpfen" (*John 2006*).

12 Freire/Macedo 1987.

In der Zeit nach der *Varga*-Diktatur war *Freire* an der Universität Recife als Professor tätig und gründete das *Movimento de Cultura Popular* (*MCP*). *Freire* wurde für die Leitung dieses Programms bestimmt und legte darin den Grundstein für die Entwicklung seiner Alphabetisierungsmethode (*vgl. Montenegro Velho 1991, S. 71*). Er erprobte diese zunächst auf rein kommunaler Ebene in den Städten Natal, Angicos und Brasilia.

Es wurden große Hoffnungen in die Tatsache gesetzt, dass mit dieser Methode die Menschen innerhalb von 40 Unterrichtsstunden lesen und schreiben lernen konnten. Gerade darin lagen das große Interesse der Politik und die damit verbundene finanzielle Förderung. In der Folgezeit wurde das Programm auf Bundesebene ausgeweitet und es sollten in über 20.000 Kulturzentren über 2 Millionen Menschen auf diese Weise lernen (*vgl. John 2006; Montenegro Velho 1991, S. 72*).

Zu dieser Zeit wurde Menschen, die nicht lesen und schreiben konnten, das Wahlrecht verweigert. Somit hat die Alphabetisierung von 2 Millionen Analphabeten einen hohen demokratiepolitischen Einfluss. *Márcia Montenegro Velho* geht davon aus, dass vor diesem Hintergrund die große Unterstützung des Bürgermeisters der Stadt Recife, *Migurel Arraes*, der zu den Gründungsmitgliedern des *MCP* gehörte, zu verstehen ist. *Arraes* hatte größere Chancen auf die Wahl zum Gouverneur des Landes Pernambuco durch die Unterstützung der analphabeten Bevölkerung (*vgl. Montenegro Velho 1991, S. 71*). Auch *Freire* sah die Instrumentalisierung seiner Methode im Nachhinein sehr kritisch. So kehrte sich sein Ansatz der *Erziehung zur Befreiung der Menschen* ins Gegenteil (*vgl. Montenegro Velho 1991, S. 75*). 1980 schrieb er dazu:

> *Die populistischen Politiker haben die Beziehung zwischen Alphabetisierung und ‚Bewußtwerdung' nicht verstanden. Sie waren besessen von einem einzigen Resultat – der Erhöhung der Wählerzahlen (Freire zit. n. Bernschneider-Harden 1994, S. 153).*

1963 finanzierte die *United States Agency for International Development* (*USAID*) das *Angicos Projekt* als erstes Großprojekt, das durch *Freire* koordiniert wurde. Im gleichen Jahr fand das *Erste Nationale Treffen für Alphabetisierung und Volkskultur* (*Literacy Meeting*) in Recife statt. Die Konferenz wurde abgehalten, um die Zahl der bundesweiten Alphabetisierungskampagnen zu erfassen und sie untereinander zu koordinieren, so dass ein nationenweiter Austausch möglich wurde.

44 Alphabetisierungkampagnen liefen 1964 – fast alle haben *Freires* Konzepte umgesetzt. Sie haben sich zum Ziel gesetzt, die Entwicklung der Menschheit, die Bewusstseinsbildung (*Conscientização*) der Menschen und die politische Partizipation durch eine nondirektive Pädagogik zu fördern (*vgl. Montenegro Velho 1991, S. 74ff.*). Die Alphabetisierung wurde während dieser Zeit als ein besonderes Mittel zur politischen Einflussnahme verstanden, was in enger Verbindung mit einer Atmosphäre des politischen Aufbruchs und Aktivismus stand. *Birgit Bernschneider-Harden* weist darauf hin, dass diese politisierenden Wirkungen der Alphabetisierungskurse überschätzt wurden und nur im Zusammenhang der damaligen gesellschaftlichen Bedingungen gesehen werden können. Auch *Freire* selbst bezeichnete diese Hoffnung auf politische Einflussnahme später als naiv (*Bernschneider-Harden 1994, S. 132*).

Die Organisatoren, die das *Literacy Meeting* initiierten, planten im Anschluss, mit Hilfe des Bildungsministers, den *Alphabetisierungsplan* (*Plano Nacional des Alfabet – PNA*), der sich konsequent auf die Methoden *Freires* beruft. Im Jahr 1964 wurde *PNA* implementiert und *Freire* als Koordinator berufen (*vgl. Montenegro Velho 1991, S. 73*).

Nach der Machtergreifung des Militärs wurde das Programm stark kritisiert und geriet in den Verdacht der Verbreitung kommunistischen Gedankenguts. Das wurde unter anderem an zwei Lesebüchern festgemacht, die von Lehrern eingesetzt wurden: „*To Know Is to Live*“ und „*To Live Is to Struggle*“ (*vgl. Montenegro Velho 1991, S. 74*). Im April 1964 wurde der *Alphabetisierungsplan* als Resultat des Militärputschs beendet, genauso wie fast alle anderen der 44 Kampagnen, die zu dieser Zeit etabliert waren. Die *USAID*, einstige Unterstützerin der Ideen *Freires*, betonte im Nachhinein:

> *It wasn't really a literacy program but rather a means of politicizing people. The goal of the method was to arouse the politically apathic and get them into an uproar (USAID zit. n. Montenegro Velho 1991, S. 80).*

Paulo Freire wurde verhaftet und ging nach einem einen längeren Gefängnisaufenthalt 1964 ins Exil nach Chile und kehrte im Jahr 1980 zurück. Er nahm seine Lehrtätigkeit an verschiedenen Universitäten wieder auf und war fortan zunehmend direkt politisch aktiv, beispielsweise bei der Mitbegründung der *Partei der Arbeit* (*Partido dos Trabalhadores – PT*) (*vgl. Wagner 2001, S. 18*). *Freire* wurde 1989 zum Städtischen Sekretär für Erziehung und Bildung in São Paulo ernannt und leitete die kommunalen Erwachsenenbildungs- und Alphabetisierungsprogramme. Aus seiner Arbeit beim *Sekretariat für Erziehung und Bildung* erwuchs die Kampagne *Movimento de alfabetização São Paulo* (*MOVA-SP*), die bis heute auch landesweit durch das *Instituto Paulo Freire* umgesetzt wird (*vgl. Instituto Paulo Freire*).

5.2.2. Überblick über die pädagogischen Grundlagen *Freires*

Paulo Freires Alphabetisierungskampagnen zielten nicht vorwiegend auf den technischen Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten. Alphabetisierung ist ein immanent politischer, emanzipatorischer Prozess auf der Grundlage der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins (*Conscientização*) der unterdrückten Bevölkerung. Das zentrale pädagogische Prinzip ist der Dialog, der das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernenden aufhebt. Er ist die „Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen“ (*Freire 1998, S. 62*). In diesem Dialog sind Hierarchieunterschiede aufgebrochen, Lehrende und Lernende befinden sich auf Augenhöhe und verfügen über ihre je eigene und spezifische Expertenschaft.

Einer der wichtigsten Begriffe in der Pädagogik *Freires* ist *Conscientização*, für den es im Deutschen keine adäquate Übersetzung gibt und der Begriff „Bewusstseinserweckung“ nur eine Annäherung darstellt. *Conscientização* beschreibt einen Lernprozess „mit dem Ziel, die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Widersprüche einer Gesellschaft zu begreifen und die Fähigkeit zu erlangen, gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit Maßnahmen zu ergreifen“ (*John 2006*). Die Weckung eines kritischen Bewusstseins geht einher

mit einem Prozess der Subjektivierung. Der Mensch wird von einem gesteuerten Objekt zum verantwortungsvollen Subjekt.

Freire geht von zwei grundsätzlich zu unterscheidenden Erziehungspraktiken aus. Die eine Praktik zielt auf den Fortbestand gegebener Verhältnisse und sichert die Machtverhältnisse und Gesellschaftsordnungen der herrschenden Elite. Erziehung ist dabei bloße Wissensvermittlung vom Lehrer zum Schüler, wobei die Wissensinhalte aus Mythen und Legenden bestehen, die den Status quo sichern. Bei den Unterdrückten führt dies zu einer „Kultur des Schweigens". Die Elite hat die Definitionsmacht, die Unterdrückten haben keine Artikulationsmittel und werden so sprachlos und apathisch. Die Lebensbedingungen – Armut, Unterdrückung und Ausbeutung –, die dem reinen Überleben dienen, erzwingen passive Handlungs- und Denkmuster. *Freire* nennt diese Praktik „*Erziehung als Instrument zur Domestizierung*". Der Weg aus der „*Kultur des Schweigens*" führt über die Entmythologisierung und die Nutzung des eigenen Wortes durch Lesen, Schreiben und Sprechen (*vgl. Wagner 2001, S. 19*).

Freire setzt der *Erziehung als Instrument zur Domestizierung* eine problemformulierende Bildung oder Erziehung als Instrument zur Befreiung des Menschen entgegen. Indem der Mensch das Bewusstsein (*Conscientização*) über die Zusammenhänge seiner Illiteralität erlangt, kann er sie überwinden.

5.2.3. Die Alphabetisierungsmethode *Freires*

Paulo Freire konnte seine Ideen zu Anfang der 1960er Jahre in der Praxis verwirklichen. In konkreter Umsetzung des dialogischen Prinzips richtete er Lerngruppen ein, die er Kulturkreise (*Círculo de Cultura*) nannte, und nicht Schulen und Unterricht. Der zentrale Gedanke bei der methodischen Realisierung der befreienden Erziehung ist der Bezug zum Alltag und zu den sozialen Lebensbedingungen der Unterdrückten. Die Kulturkreise bieten einen Raum, in dem „Dialog gelehrt und gelernt, Wissen produziert und die in der Umwelt herrschenden Strukturen erkannt und verändert werden sollten" (*John 2006*). Das grundsätzliche Arbeitsprinzip bestand in der gemeinsamen Erarbeitung von Themen. So konnte sukzessive das Spektrum der Themen erweitert und auch solche, die auf den ersten Blick nichts mit Lesen und Schreiben zu tun haben, behandelt werden.

Die Kulturkreise wurden in öffentlichen Räumen durch Koordinatoren und Organisatoren angeboten. Die Region bzw. die Gemeinschaft, in der das Angebot stattfand, war von besonderer Bedeutung. Die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen wurden explizit in die Umsetzung integriert.

Die Methode besteht aus fünf Phasen:

1. Der erste Arbeitsschritt für die Organisatoren besteht darin, ein möglichst gutes Verständnis über die Lebensbedingungen, lokalen Gewohnheiten, Bräuche und andere Formen des kulturellen Lebens zu erlangen. Dazu werden Gespräche mit den Menschen, Kursteilnehmern und Bürgern, in der jeweiligen Region geführt. Das Ergebnis dieser Gespräche ist eine Liste der am häufigsten genutzten Wörter der Region bzw. Gemeinschaft.

2. Aus diesem Wortschatz werden anhand einiger Kriterien generative Wörter ausgesucht. Die Wörter müssen eine phonetische Struktur aufweisen, die der spezifischen Lautformung der Sprache entspricht (*das phonetische Kriterium*). Dazu müssen sich die Wörter in einzelne Silben zerlegen lassen, aus denen dann wieder andere Wörter gebildet werden können. Weiterhin müssen die Wörter eine zunehmende Komplexität aufweisen, so dass eine Hierarchie zwischen einfacheren und schwierigeren Wörtern entsteht. Die Wörter müssen außerdem einen Inhalt aufweisen, der eine Konfrontation mit der sozialen, politischen und ökonomischen Realität ermöglicht (*Kriterium des pragmatischen Inhalts*). Die generativen Wörter müssen sich in Form von Zeichnungen oder Fotos visualisieren lassen.

3. In der dritten Phase, der Kodierung, werden lebenswelttypische Situationen herausgesucht und in ihre kleinsten Elemente aufgeschlüsselt. Kodierungen sind Darstellungen von Lebenssituationen, die Bildungsprozesse fördern. In der konkreten Situation im Kulturkreis werden die Kodierungen anhand von Zeichnungen, Fotografien o. Ä. genutzt, um Gruppendiskussionen anzuregen.

4. Der vierte Arbeitsschritt umfasst die Erstellung eines Drehbuchs, das eine Art Agenda für die Gruppendiskussion darstellt, jedoch nichts festlegt, sondern als Leitlinie für die Koordinatoren der Kulturkreise dient. Bis zu diesem Zeitpunkt findet noch keine direkte Alphabetisierungsarbeit statt, die ersten Treffen des Kulturkreises sind einzig den Diskussionen gewidmet. Die Aufgabe des Koordinators während der Diskussion besteht darin, eine kritische Diskussion zu fördern, indem er Rückfragen zu Handlungsmotivationen und Hintergründen stellt.

5. In der fünften Phase werden Materialien entwickelt. Das sind Bilder bzw. Tafeln mit Silben der portugiesischen Sprache und Bilder, die eine Situation darstellen, die diskutiert wird (*vgl. Freire 1998, S. 104; John 2006; Montenegro Velho 1991, S. 72f.; Bernschneider-Harden 1994, S. 136ff.*).

John beschreibt das konkrete Vorgehen anhand eines Beispiels aus einem Kulturkreis in Brasilia:

> *In Brasília wurde das Wort ‚tijolo' (Ziegelstein) verwendet. Da Brasília in den sechziger Jahren konstruiert und gebaut wurde, stammte das generative Wort aus dem unmittelbaren alltäglichen Kontext der Arbeiter der Stadt. Das erste Bild zu dem Begriff ‚tijolo', mit dem die Kursteilnehmer konfrontiert wurden, zeigt einen Bauarbeiter und das geschriebene Wort ‚tijolo'. Auf dem zweiten Bild ist nur noch das Wort ‚tijolo' in normaler Schreibweise zu sehen. Das nächste Bild zeigt das Wort ‚ti-jo-lo' dann mit getrennten Silben. Auf dem vierten Bild wird die Phonemfamilie der ersten Silbe ‚ta-te-ti-to-tu', auf dem fünften die Phonemfamilie der zweiten Silbe ‚ja-je-ji-jo-ju' und auf dem sechsten Bild die Phonemfamilie der letzten Silbe ‚la-le-li-lo-lu' dargestellt. Das siebte Bild enthält dann alle drei Phonemfamilien. Dieses Bild wird von Freire ‚Entdeckungskarte' genannt. Das letzte Bild zeigt schließlich alle Vokale des portugiesischen Alphabet" (übersetzt aus John 2006).*

Mit diesem Programm sollte es möglich sein, in 40 Stunden lesen und schreiben zu lernen. Das Besondere dieser Methode ist in der direkten Verbindung von Literalität und alltäglichem Lebenskontext der Menschen zu sehen. Paulo Freire selbst evaluiert sein Programm folgendermaßen:

> *Im Allgemeinen konnten wir nach einer Zeit von sechs Wochen oder zwei Monaten eine Gruppe von 25 Personen so entlassen, dass sie die Zeitung lesen, Notizen und einfache Briefe schreiben und Probleme von lokalem und nationalem Interesse diskutieren konnten (Freire 1983, S. 71).*

5.3. Die Alphabetisierungskampagne der Militärregierung – *Movimento Brasiliero de Alfabetização* (*MOBRAL*)

Der Mensch, der lesen kann, ist mehr wert[13]

1964, in der Folge des Militärputsches und der Repression aller etablierten Alphabetisierungskampagnen, startete die Regierung eine große nationenweite Massenalphabetisierung. Das Programm *Ação Básica Cristã* (*Crusade ABC*) wurde in Pernambuco, finanziert durch die protestantische Kirche, kirchliche Stiftungen und die *USAID*, reaktiviert. 1967 sollte dieses Programm auf Druck der *UNESCO* auf das ganze Land ausgeweitet werden. *Montenegro Velho* markiert diesen Zeitpunkt als den Beginn der Jahre der technokratischen Bildung (*vgl. Montenegro Velho 1991, S. 76*). Menschen ohne ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse wurden nunmehr als „ökonomische Parasiten“ angesehen, die nur durch Bildung ihren Pflichtanteil an der Gesellschaft leisten können. Bildung wurde verstanden als Weg zur Durchsetzung ökonomischer Interessen und nicht als Weiterentwicklung der Individuen (*vgl. ebd., S. 76*). *Bernschneider-Harden* resümiert:

> *[Die] Arbeit [wurde] zu keiner Zeit wirklich in den Dienst der Emanzipation des zu alphabetisierenden Individuums gestellt […]. Statt dessen können als ihre Hauptanliegen erstens die Beseitigung des Analphabetismus als eines wirtschaftlichen und gesamtwirtschaftlichen Hemmfaktors und zweitens die politische Pazifizierung und nationalideologische Indoktrination der Teilnehmer betrachtet werden (Bernschneider-Harden 1994, S. 169).*

Crusade ABC wurde 1967 weiterentwickelt zur Kampagne *MOBRAL* (*Movimento Brasiliero de alfabetização*) und im Jahr 1970 implementiert. Das Programm richtete sich an die Gruppe der erwerbstätigen 15- bis 35-Jährigen. Die Ziele von *MOBRAL* waren:

- die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten der Teilnehmer zu fördern,
- die Erweiterung und Bereicherung des Vokabulars zu erreichen,
- die Entwicklung von Argumentationsstrategien der Teilnehmer zu fördern mit dem Ziel, Lösungsansätze für persönliche und gesellschaftliche Probleme bereitzustellen,

13 Mobral 1973 zit. n. Bernschneider-Harden 1994, S. 171.

- die Entwicklung positiver Einstellungen und Haltungen in Bezug auf Arbeit zu fördern,
- die Entwicklung von Kreativität zu fördern mit dem Ziel, die Lebensbedingungen auf der Grundlage der vorhandenen Ressourcen zu verbessern,
- die Teilnehmer dazu zu bewegen,
    - ihre Rechte und Pflichten und die besten Möglichkeiten, sich an der Gemeinschaft zu beteiligen, wahrzunehmen,
    - sich für die persönliche und familiäre Erhaltung der Gesundheit zu engagieren
    - Verständnis über die persönliche Verantwortung bei der Erhaltung und Verbesserung der öffentlichen Einrichtungen und Zielsetzungen der Gemeinschaft zu entwickeln,
    - an der Entwicklung der Gemeinschaft teilzunehmen (*vgl. Montenegro Velho 1991, S. 84*).

MOBRAL wurde stark strukturiert, was die zentrale Organisationsform und Verwaltung betrifft. Das Programm wurde geleitet und kontrolliert vom *MOBRAL-Hauptbüro*. Zwischen die Kontrolle des *MOBRAL-Hauptbüros* und die Durchführung in den Kommunen durch MOBRAL-Munizipal wurde eine regionale Landeskoordination – *MOBRAL-Regional* – geschaltet. *MOBRAL-Regional* hatte so einen Überblick und steuerte die Aktivitäten auf der kommunalen Ebene. Die konkreten Unterrichtmethoden von *MOBRAL* wurden von zwei externen, jedoch zentral an das *Hauptbüro* angelehnten Unternehmen entwickelt, die auch weitere Materialien für das Programm herausgaben. Dazu gehörten Lesebücher, Übungshefte und Bücher zur weiterführenden Bildung. Das *MOBRAL Journal* wurde von der MOBRAL-Zentralverwaltung selbst herausgegeben (*vgl. Bernschneider-Harden 1994, S. 155ff.; Montenegro Velho 1991, S. 77*). Darin unterscheidet sich die Methode des *MOBRAL* grundlegend vom Alphabetisierungsansatz *Paulo Freires*. Lehrmaterialien wurden hier zentral vorgefertigt und regionale, lebenswelttypische Unterschiede wurden nicht beachtet. Zum Teil arbeitete *MOBRAL* auch mit stark ideologisch gefärbten Begriffen, die mit dem Alltag der Analphabeten sehr wenig zu tun hatten. *Bernschneider-Harden* macht darauf aufmerksam, dass durchaus versucht wurde, *Freires* lebensweltorientierte Ansätze zu integrieren, indem beispielsweise Begriffe für Nahrungsmittel im Vordergrund standen. Es wurde jedoch darauf verzichtet, diese Beispiele regional zu verfeinern. So falle sogar bei den alltäglichsten Wörtern „deren idealisierende und harmonisierende Darstellung auf, wodurch selbst diese einfachen und eigentlich universellen Begriffe einen für das Leben der Analphabeten untypischen Gehalt bekommen“ (*Bernschneider-Harden 1994, S. 167*).

Die Alphabetisierungsarbeit wurde in zwei Programme aufgeteilt. Zum einen ein Basis-Alphabetisierungsprogramm mit einer Dauer von fünf Monaten, in dem es um das grundlegende Lesen- und Schreiben-Lernen geht. Zum anderen das ganzheitliche Bildungsprogramm, mit erweiterten Themen, für weitere fünf Monate. Priorität hatte jedoch das erste Kursprogramm, das zur funktionalen Alphabetisierung führen sollte und mit einem Zertifikat bescheinigt wurde (*vgl. Montenegro Velho 1991, S. 78*).

Die *UNESCO* hatte großes Interesse an der Evaluation von *MOBRAL*, die Programmkoordinatoren evaluierten jedoch in weiten Teilen nur seine organisationale Struktur durch Bewertung der Arbeit der einzelnen Büros. Bei der Evaluation der Programmerfolge auf der Basis von Verbesserungen der Alphabetisierungsraten konnten die *MOBRAL*-Koordinatoren einen Rückgang des Analphabetismus von 33 auf 26 Prozent innerhalb von drei Jahren vorweisen. *Montenegro Velho* betont jedoch, dass für diese Ergebnisse keine genauen Untersuchungen vorliegen und sie daher anzweifelbar sind. Bei einer späteren Untersuchung zeigte sich, dass 80 Prozent der durch das Programm literalisierten Menschen bereits ein Jahr nach der Zertifizierung ihrer Fähigkeiten nicht mehr schreiben konnten (*vgl. ebd., S. 78*).

Im Nachhinein zeigte sich, dass die hohe Teilnehmerquote (bis 1978 33 Millionen Analphabeten) vielfach auf Verzerrungseffekten oder Falschangaben beruhen. Es wurde beispielsweise erhöhter Druck auf Analphabeten, Bürgermeister und auch Firmen ausgeübt, um die Soll-Zahl der Teilnehmer zu erreichen. Es wurden unter anderem Firmen dazu angehalten, nur Mitarbeiter einzustellen, die einen Grundschulabschluss oder die Teilnahme an einem *MOBRAL*-Kurs nachweisen konnten. Das führte zum einen zu einer erhöhten Diskriminierung von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen bei der Arbeitsplatzvergabe und zum anderen zu einer großen Anzahl von Scheinanmeldungen zu einem Kurs, um die benötigte Bescheinigung zu bekommen (so genannte *Geisterschüler* oder *alunos fantasma*). Es zeigte sich auch, dass der Druck auf die Bürgermeister, eine vorgegebene Teilnehmerzahl zu erreichen, dazu führte, dass diese völlig unrealistische Zahlen angaben. Diese Bestrebungen einer prestigewirksamen Erreichung von Teilnehmerzahlen führten sogar zu regelrechten Denunzierungen. Nachbarn und Kollegen wurden mit Werbeplakaten dazu aufgefordert, Analphabeten zu melden, als Gegenleistung erhielten sie eine Kopfgeldprämie (*vgl. Bernschneider-Harden 1994, S. 159*).

Wagner sieht in der Programmstruktur von *MOBRAL* eine

> *komplette Pervertierung der Freire´schen Konzeption, [indem sie] sich die Erfolge der Methode für eigene Zwecke der nationalistischen Indoktrination [nutzbar machten]. An die Stelle der zentralen, kritisch-reflexiven Komponente der Conscientização trat genau das, was bei Freire als Bankiers-Konzept[14] der Erziehung bezeichnet wird. Seines dialogischen Charakters beraubt diente MOBRAL über das Sich-Aneignen vorgegebener Lerninhalte der Verstärkung von Mythen, die für die Anpassung an die gegebenen Herrschaftsverhältnisse sorgen sollten (Wagner 2001, S. 21).*

14 Mit dem Bankiers-Konzept beschreibt Freire die Erziehung als Instrument zur Domestizierung, s. auch Kap. 5.2.2.

6. Das *Theater der Unterdrückten* (*TdU*) als Beispiel emanzipatorischer Bildungsarbeit

Die Theaterpädagogik ist eine eigenständige Disziplin im Grenzbereich zwischen künstlerischer Theaterarbeit und pädagogischer Bildungsarbeit. Der theaterpädagogische Prozess bietet eine Vielzahl von Ansatzpunkten, die pädagogisch genutzt werden können. Persönliche Lernerfahrungen der Teilnehmer liegen dabei auf der gleichen Ebene wie die Förderung der strukturellen Gruppenentwicklung. Durch das Spiel hofft man einen direkten Zugang zu den eigenen Ideen und Impulsen zu finden und die Interaktion innerhalb der Gruppe zu steigern. Theaterpädagogik soll so als Teil der kulturellen Bildung die künstlerischen, personalen und sozialen Kompetenzen steigern. Dabei geht es zum einen um *Theater*pädagogik und zum anderen um Theater*pädagogik*. Es geht also einerseits um einen künstlerischen, ästhetischen Ansatz des Theaters, mit all den ihm innewohnenden Theorien rund um die Lust am Spiel, die Fähigkeit der Rollenübernahme und des Schauspiels und die künstlerische Ausgestaltung des Theaters, zum anderen um den pädagogischen Aspekt, dem zwar die eigene Disziplin gewidmet ist, der *Tanja Bidlo* zufolge jedoch vernachlässigt wird (*vgl. Bidlo 2006, S. 13*). Die Theaterpädagogik besitzt „persönlichkeits- und sinnstiftende Elemente", die pädagogische Aufgabe besteht darin, sie zu begleiten und sich der Verantwortung über das Gelingen dieser Lernprozesse bewusst zu sein (*ebd., S. 14*). Das Besondere dieser Bildungsarbeit ist die Verknüpfung der Elemente Kunst und Bildung, wodurch andere und neue Zugangswege geschaffen werden.

> *Der Prozess der persönlichen Entfaltung vollzieht sich dabei wie von selbst. Theaterpädagogik bietet eben Freiraum für ästhetische und psychosoziale Erfahrungen (ebd., S. 15).*

Die konkreten Ansätze und Methoden der Theaterpädagogik differieren sehr stark, die unterschiedlichen Ausprägungen zeigen therapeutische Ansätze zur Selbsterfahrung, Mittel zur ästhetischen Bildung und auch Anleitung zu gutem Schauspiel.[15] In dieser vielschichtigen Disziplin der Theaterpädagogik bewegt sich auch das *Theater der Unterdrückten* des brasilianischen Pädagogen *Augusto Boal*. Es lässt sich dem Bereich der emanzipatorischen und politisch intendierten Theaterpädagogik zuordnen.

Die Zuschauer aus ihrer Passivität zu befreien und über den Prozess der Bewusstmachung (*Conscientização*) zu gesellschaftlicher und politischer Intervention zu animieren, das sind die Hauptziele des *Theaters der Unterdrückten*. Es geht mit seinem ganzheitlichen, an den Lebensalltag der Menschen angelehnten Ansatz über die Grenzen nicht nur von Pädagogik und Theater, sondern auch von Politik, Psychologie und Soziologie hinaus (*vgl. Haug 2005, S. 43*). Seinen Ursprung hat es in den 1960er Jahren in dem durch Armut und Ungerechtigkeit gebeutelten Brasilien. In seiner fast vierzigjährigen Geschichte wurde es ständig modifiziert, adaptiert und weiterentwickelt.

15 Eine Darstellung unterschiedlicher Ansätze kann u.a. bei Bidlo 2006, S. 73ff. nachgelesen werden.

In seinen Anfängen war das *TdU* stark mit Alphabetisierung verbunden, so entwickelte *Boal* seine ersten Techniken während eines Alphabetisierungsprogramms in Peru (*s. Kap. 6.1.*). In der Zwischenzeit verlor sich diese Anbindung, so dass es derzeit keine Berichte über den Einsatz des *TdU* in der Alphabetisierung gibt. Um Fremdbestimmungen und Ängste zu überwinden, ist es ein Ansatz, der allem Anschein nach den Bedingungen der Alphabetisierung entspricht. So handelt es sich in den vielen Fällen bei Menschen, die nicht lesen und schreiben können, darum, dass sie mit Ängsten zu kämpfen haben, die auch Einfluss auf einen gelingenden Alphabetisierungsprozess haben. Eine Integration der Methoden des *Theaters der Unterdrückten* könnte eine ganzheitliche und innovative Erweiterung bestehender Ansätze sein. *Matilde Grünhage-Monetti* zeigt die Ansätze auf, die das *TdU* mit *Paulo Freires* Alphabetisierungsansatz verbinden. Davon habe sie im Gespräch mit *Moacir Gadotti*, dem Direktor des *Paulo-Freire-Instituts* in Sao Paulo, erfahren:

> *Wie kann man ohne schreiben zu können an politischen Entscheidungsprozessen teilnehmen? Im legislativen Theater, indem man Anliegen durch Gesang, Tanz und Bilder, eben szenisch ausdrückt! So lernen jedes Jahr Tausende lesen und schreiben bzw. fangen an, Einfluss auf ihr Leben zu nehmen (Grünhage-Monetti 2010, S. 22).*

Diese Ansätze sind nicht entsprechend rezipiert und aufbereitet. Das *TdU* ist seit etwa Ende der 1970er Jahre in Deutschland bekannt. Nach *Anne Vogtmann* ist es in Deutschland sogar weit verbreitet und wird durch Berichte der Medien immer bekannter (*vgl. Vogtmann 2010, S. 32*). Des Eindrucks, dass sich diese Verbreitung eher auf den Bereich des praktischen Theaters beschränkt, kann man sich jedoch nicht erwehren.

Anders als in europäischen Ländern gibt es in Brasilien kein Zentrum, in dem sich die Akteure vernetzen. Erwachsenenpädagogische Angebote sind meist auf der Ebene von wöchentlichen Workshops vertreten, die von den unterschiedlichsten Organisationen und Personen angeboten werden (*vgl. Vogtmann 2010, S. 33*).

Sabine Neuroth berichtet von einigen Anwendungsmöglichkeiten, die bereits in der Fachliteratur beschrieben sind (*vgl. Neuroth 1994, S. 87ff.*):

- Schulunterricht, dort vor allem das Bildertheater (*s. Kap. 6.3.*), mit dem beispielsweise Werkanalysen innerhalb des Theaters vorgenommen werden können,
- Fremdsprachenunterricht, beispielsweise zur szenischen Darstellung,
- Sonderschulbereich mit der Möglichkeit, beim Bildertheater auf ausgefeilte Rhetorik verzichten zu können,
- Supervision,
- Anti-Gewalt-Training,
- Medienerziehung,
- Mädchen- bzw. Frauenarbeit.

6.1. Die Ursprünge des *Theaters der Unterdrückten* in Brasilien und Lateinamerika[16]

Das unterdrückte Volk befreit sich.
Und macht sich das Theater
Von neuem zu eigen.
Die Mauern müssen fallen!
Der Zuschauer kehrt
Zum Handeln zurück!
(Boal 1979, S. 41)

Augusto Boal begann seine Arbeit 1956 als Theaterleiter des *Teatro de Arena* in Sao Paulo. In dieser Zeit legte er den Grundstein für das *Theater der Unterdrückten*.

Ähnlich wie in anderen Ländern dominierten auch im Brasilien der 1950er Jahre auf Unterhaltung angelegte klassische Stücke, die aus Europa importiert wurden. Es gab kein Volkstheater in Brasilien, das den Alltag der realen Bevölkerung reflektierte und Missstände anprangerte. Im Zuge der studentischen und der Gewerkschaftsbewegungen und der Alphabetisierungskampagnen *Paulo Freires* (*s. Kap. 5.2.1.*) wurde das Bedürfnis nach einem Sprachrohr der einfachen Bevölkerung in Form eines brasilianischen Volkstheaters geweckt. Mit der Gründung des *Teatro de Arena* wollte *Augusto Boal* ein Theater schaffen, in dem aktuelle soziale und politische Probleme der Bevölkerung aufgegriffen werden. Unter anderem unterstützte er die Alphabetisierungsarbeit, indem er diese Missstände auf die Bühne brachte und sie dadurch im Alltag der Menschen bewusst machte (*vgl. Vogtmann 2010, S. 24*). Das Theater war fortan nicht mehr an den Theaterraum gebunden, gespielt wurde dort, wo die Menschen lebten. Als Bühne dienten Dorfplätze und LKW-Flächen (*vgl. Bidlo 2006, S. 75*). *Boal* revolutionierte die brasilianische Theaterlandschaft, indem er ein Seminar für Dramaturgie und ein Laboratorium der Interpretation gründete, das immer neue Formen sozialkritischer und politischer Stücke entstehen ließ. Nicht verwunderlich ist daher, dass sein revolutionäres Theaterengagement zur Zielscheibe der Verfolgung durch die Militärdiktatur ab 1964 wurde. Nach 1968 wurden alle Formen des Volkstheaters verboten und das Theater generell unter eine strenge Zensur gestellt (*vgl. Staffler 2009, S. 50*). Die Gruppe rund um das *Teatro de Arena de Sao Paulo* spielte weiterhin auf öffentlichen Plätzen, zeigte jedoch zumeist Klassiker, die an die neue Situation adaptiert wurden. Diese Formen sind die Vorläufer des *Theaters der Unterdrückten*. Immer mehr wurde das Publikum in das Theaterspiel integriert und die Aufführung um Diskussionen erweitert.

Die Geburtsstunde des *Theaters der Unterdrückten* war die Entwicklung der Technik des Zeitungstheaters Ende der 1960er Jahre (*vgl. Vogtmann 2010, S. 24*). Diese Theatermethode stellt die Entlarvung und Aufklärung scheinbar objektiver, propagandistischer Zeitungstexte in den Vordergrund. *Augusto Boal* umging damit die strenge Zensur, da mit Texten gearbeitet wurde, die bereits veröffentlicht waren (*vgl. Staffler 2009, S. 70ff.*).

16 Dazu ausführlich Boal 1979, S. 8ff.

Als Reaktion auf *Boals* Missachtung der Zensur wurde er 1971 verhaftet und emigrierte im gleichen Jahr nach Argentinien. Das *Teatro de Arena Sao Paulo* wurde 1972 geschlossen. *Augusto Boal* entwickelte seine Methoden in Argentinien, Peru und später in Europa, besonders in Paris, weiter.

Die Entwicklung des *Theaters der Unterdrückten* kann in zwei Phasen aufgeteilt werden: zum einen die Entwicklung der Methoden aus *Augusto Boals* Zeit in Südamerika (Brasilien, Peru und Argentinien) und zum anderen die Weiterentwicklung in Europa. In Südamerika begegneten ihm andere Formen der Unterdrückung, eine andere Lebenswelt, als er sie nachher in Europa vorfand. Während die Unterdrückungsformen in Südamerika häufig offen und die Mechanismen erkennbar waren, handelte es sich in Europa um eine versteckte, subtilere Form der Unterdrückung. Die Methoden des *Theaters der Unterdrückten* wandelten sich entsprechend von zunächst vorwiegend politischer Arbeit hin zu therapeutischen Ansätzen (*vgl. Bidlo 2006, S. 76*).

Augusto Boal arbeitete in der Zeit seines Exils 1973 unter anderem in einem Alphabetisierungsprojekt (*Operación de Alfabetización integra l – ALFIN*), das auf der *Pädagogik der Unterdrückten* von *Paulo Freire* beruhte. *Boal* ging davon aus, dass Analphabeten nicht Menschen seien, „die sich nicht ausdrücken können. Sie können sich lediglich in einer bestimmten Sprache nicht hinreichend ausdrücken“ (*Boal 1979, S. 42*). Es gebe verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und alle seien essentiell: „Jede Sprache ist unersetzlich. Alle Sprachen ergänzen sich gegenseitig in der Erfahrung der Wirklichkeit“ (*ebd., S. 42*). Diese Grundsätze erinnern an die Theorie der unterschiedlichen Literalitätspraktiken, wie sie von der *New London Group* vertreten wird. Die *New London Group* ist eine Gruppe Wissenschaftler, die sich 1996 zusammenschlossen, um den Zusammenhang von Postmoderne und Literalität zu erforschen. Es wird davon ausgegangen, dass sich Literalität nicht allein auf die Fähigkeit des Schreibens und Lesens von Texten bezieht, sondern dass es die vielfältigsten Formen des Lesens der Welt gibt und diese stets eingebunden sind in soziale Kontexte (*vgl. Barton/Hamilton 1998, S. 8; Hussain 2010, S. 65*). Beim *ALFIN*-Projekt wurde daher davon ausgegangen, dass neben der Alphabetisierung in der Muttersprache[17] und in Spanisch auch in anderen Sprachen alphabetisiert werden sollte: in der Sprache des Theaters, der Fotografie, von Film und Zeitung (*Boal 1979, S. 42*). Die Sprache des Theaters wurde dabei verstanden als Sprache, die von jedem verwendet werden konnte, um damit seine Anliegen zum Ausdruck zu bringen und neue Inhalte zu entdecken. Zu der Zeit des Alphabetisierungsprojekts entwickelte *Augusto Boal* die wichtigsten Grundlagen des *Theaters der Unterdrückten* und experimentierte mit diversen Techniken.

1976 zwangen ihn die politischen Bedingungen in Lateinamerika durch die immer stärkere Ausbreitung von Diktaturen, in das demokratischere Europa auszuwandern. Er arbeitete zunächst in Portugal, später dann aber kontinuierlich in Frankreich, wo er in Paris das erste Zentrum des *Theaters der Unterdrückten* gründete. In seiner Zeit in Europa erweiterte er die Techniken seines Theaters. Er ging nun davon aus, dass durch das *TdU* auch verinnerlichte, subtilere Formen der Unterdrückung auf die Bühne gebracht werden und so auch therapeutisch wirksam sein konnten (*vgl. Neuroth 1994, S. 52ff.*). In den 1970er und 1980er Jahren

17 In Peru wurden viele unterschiedliche indigene Sprachen und Dialekte gesprochen; die Amtssprache Spanisch konnte daher nicht vorausgesetzt werden.

wurde das *TdU* in Europa stark rezipiert und fand auch in anderen Teilen der Welt Verbreitung (*vgl. Baumann 2010, S. 2*).

1986 kehrte *Augusto Boal* nach Brasilien zurück. Während in Europa bereits Vereinigungen wie das *Centre du Théatre de l´Opprimé* (*CTO*) gegründet wurden, waren seine Ansätze des Volkstheaters in Brasilien in Vergessenheit geraten. *Boal* arbeitete als Zuständiger im Bereich Theater für Schulen. 1996 engagierte er sich mit einer weiteren Technik des *Theaters der Unterdrückten*, dem *Forumtheater*, für den Wahlkampf der Arbeiterpartei (*Partido dos Trabalhadores – PT*). In der Zwischenzeit gründete sich das *Centro de Teatro do Opprimido* (*CTO-Rio*) in Rio de Janeiro, das bis heute sehr aktiv ist. Er wurde zum Stadtrat von Rio de Janeiro gewählt und begann 1993 in Zusammenarbeit mit dem *CTO-Rio* die Form des Legislativen Theaters (*s.u.*) zu entwickeln. Das *Theater der Unterdrückten* spielt heute eine wichtige Rolle in ganz Brasilien, insbesondere durch die Zusammenarbeit mit Schulen, Gefängnissen, Stadtteilzentren und der Landlosenbewegung *MST*. Durch die Unterstützung des Programms *Pontos de Cultura* des brasilianischen Kulturministeriums findet es in 18 Bundesstaaten Verbreitung (*ebd., S. 2*).

Augusto Boal starb im Jahr 2009 an Leukämie in Rio de Janeiro. Die große Zahl an Kondolenzbekundungen und Nachrufen lässt erkennen, welchen Einfluss er durch seine Arbeit gewonnen hatte (*vgl. International Theater of the Oppressed Organisation*). So wie *Paulo Freire* mit der *Pädagogik der Unterdrückten* verbunden ist, steht *Augusto Boal* in einem engen Verhältnis zum *Theater der Unterdrückten*.

6.2. Die theoretischen Grundsätze des *Theaters der Unterdrückten*

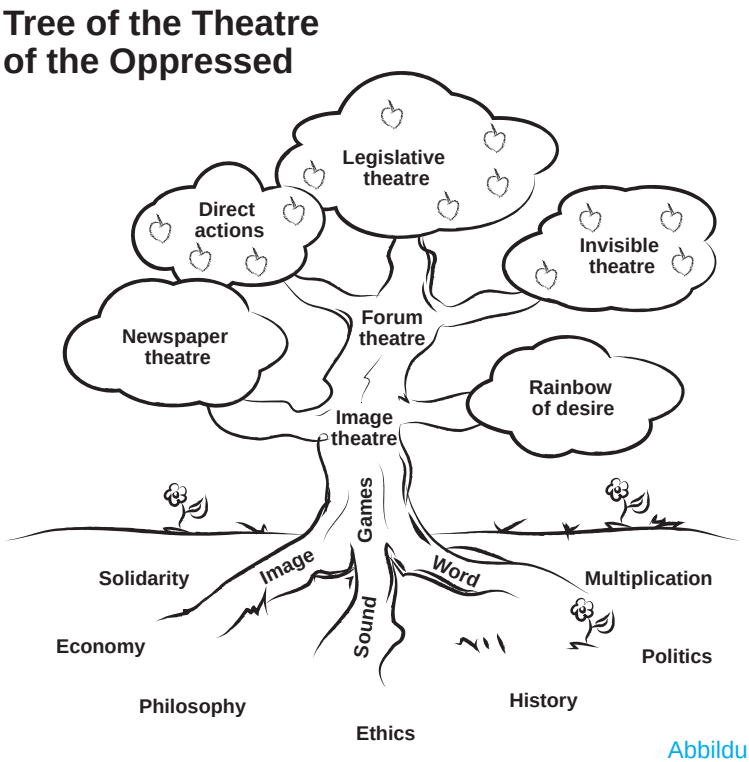

Abbildung 1 (ebd.)

Diesen Baum des *Theaters der Unterdrückten* hat *Augusto Boal* vielfach verwendet, um die Grundlagen seines Theaters zu verdeutlichen. Der Baum als Organismus entwickelt sich weiter, wächst, breitet sich aus, hat Wurzeln, auf die er sich gründet, den Boden, aus dem er sich ernährt, eine Umwelt, die ihn beeinflusst. Die Wurzeln repräsentieren die gesellschaftlichen Bereiche, auf denen die ganze Methode aufbaut. Der Ursprung des *Theaters der Unterdrückten* ist das Theater mit seinen Ausdrucksformen. Die Wurzeln fußen in einem Boden, der geprägt ist von Solidarität, Multiplikation (Verbreitung durch Multiplikatoren), Wirtschaft, Philosophie, Ethik, Geschichte und Politik. Diese Einflüsse haben das *TdU* nicht nur entwickelt, sie speisen es dauerhaft. Wichtig ist hier gerade das Thema Ethik, das *TdU* als politische und emanzipatorische Methode hat ethische Hintergründe, die hier ganz explizit ihren Ursprung in der linken Bewegung Brasiliens haben. Der Boden, die Wurzeln und die Umwelt formen zusammen den Stamm, der aus Übungen und Spielen, aus Techniken des *TdU* besteht. Die Krone bilden einzelne Theaterausprägungen (*s. Kap. 6.3.*).

Die wohl wichtigste Grundlage des *TdU*, die auch gleichzeitig eine Erneuerung im Verständnis des Theaters brachte, ist die Aufhebung der Differenz zwischen Zuschauer und Schauspieler. Das Hauptziel ist, „das Volk, den Zuschauer, das passive Wesen im Theater zum Subjekt zu machen, zum Akteur, zum Veränderer der dramatischen Handlung […] die Poetik der Unterdrückten will die Handlung selbst. Der Zuschauer ermächtigt keine Figur, stellvertretend für ihn zu denken noch für ihn zu handeln, im Gegenteil, er selbst übernimmt eine Hauptrolle […] Kurz, der Zuschauer probt die wirkliche Handlung“ (*Boal 1979, S. 43*). Ein Theater, welches stellvertretend für die reale Welt steht, das lediglich Zuschauen ermöglicht, ist in diesem Verständnis Ausdruck von Unterdrückung. Die Menschen zu Akteuren eines Theaters und damit zu Akteuren ihres Lebens zu machen, ist demnach ein Schritt zur Befreiung. Das Theater ist die Probe der Realität, in der die Menschen die eigene Unterdrückung in einem Prozess der Bewusstseinserweckung (*Conscientização*) erkennen und verändern.

Die internationale Organisation des *Theaters der Unterdrückten* hat eine Grundsatzerklärung verfasst, in der die Ziele und Grundauffassungen des *TdU* zum Ausdruck kommen. Diese soll hier in einigen Absätzen zitiert werden:

Präambel

- Das Grundziel des *Theaters der Unterdrückten* ist die Humanisierung der Menschheit.
- Das *Theater der Unterdrückten* besteht aus einem System von Übungen, Spielen und Techniken. Es basiert auf dem Wesen des Theaters, das entwickelt wurde, um Menschen darin zu unterstützen, das zu entwickeln, was sie bereits in ihrem Innersten mit sich tragen: Theater.

Das Wesen des Theaters

- Jeder Mensch ist (bereits) Theater.
- Theater definiert sich als die gleichzeitige Existenz – im gleichen Raum und Kontext – von Schauspieler/inne/n und Zuschauer/inne/n. Jeder Mensch ist fähig, eine solche Situation zu begreifen und sich selbst darin zu sehen.

- Das Wesen des Theaters setzt sich zusammen aus drei Elementen: subjektives Theater, objektives Theater und die theatralische Sprache.

- Jeder Mensch kann in Rollen schlüpfen und schauspielern: Um zu überleben, müssen wir notwendigerweise Handlungen ausführen und diese Handlungen sowie ihre Auswirkungen auf die Umwelt beobachten. Menschliches Sein bedeutet Theater- Sein: die gleichzeitige Existenz von Schauspieler und Zuschauer in einem und dem gleichen Individuum. Das ist das subjektive Theater.

- Wenn Menschen sich vorübergehend darauf begrenzen, ein Objekt, eine Person oder einen Raum zu beobachten, und dabei auf ihr Bedürfnis und ihre Fähigkeit zum Handeln verzichten, übertragen sie ihre Energie und ihre Handlungsimpulse auf jenen Raum, jene Person oder jenes Objekt, was bedeutet, dass sie einen Raum innerhalb des (wahrgenommen größeren) Raumes kreieren: einen ästhetischen Raum. Das ist das objektive Theater.

- Alle Menschen benutzen in ihrem täglichen Leben die gleiche Sprache, die die Schauspieler/innen auf der Bühne benutzen: Es sind Stimmen, Körper, Bewegungen und Ausdrucksweisen, die ihre Gefühle und ihr Begehren in die Sprache des Theaters übersetzen.[…]" (*International Theater of the Oppressed Organisation, übersetzt in Wiegand 2004, S. 66*).

Der Dialog als Schlüsselbegriff der *Pädagogik der Unterdrückten* von *Paulo Freire* hat eine besondere Stellung innerhalb der Grundsätze des *Theaters der Unterdrückten*. In der Grundsatzerklärung der internationalen Organisation des *Theaters der Unterdrückten* steht dazu Folgendes:

- Die Unterdrückten sind diejenigen Einzelpersonen oder Gruppen, denen entweder aus sozialen, kulturellen, politischen, ökonomischen, ethnischen oder sexuellen Gründen oder in einer sonstigen Art und Weise ihr Recht auf Dialog und soziale Teilhabe vorenthalten wird oder die an der Umsetzung ihres Rechtes gehindert werden.

- Dialog wird definiert als der freie Meinungs-Austausch mit anderen Menschen, sowohl als Einzelperson als auch durch Gruppen. Anzustreben ist die gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft, die das wechselseitige Respektieren von Unterschieden einschließt.

- Das *Theater der Unterdrückten* basiert auf dem Grundsatz, dass jede menschliche Beziehung dialogischer Natur sein sollte: Zwischen Frauen und Männern, zwischen Menschen verschiedener Herkunft, Ethnien, Familien, Gruppen sowie zwischen Nationen sollte sich immer der Dialog durchsetzen.

- In der Realität tendieren alle Dialoge dazu, sich in Monologe zu verwandeln, was zur Beziehung Unterdrücker versus unterdrückte Person führt. Ausgehend von dieser Feststellung besteht das wesentliche Prinzip des *Theaters der Unterdrückten* darin, den Dialog zwischen den Menschen wieder in Gang zu bringen" (*International Theater of the Oppressed Organisation, übersetzt in Wiegand 2004, S. 67ff.*).

Zusammengefasst bedeutet das, jeder Mensch ist Schauspieler und kann über das Spielen einer Rolle im Theater eine Realität erproben, Handlungen ausprobieren. Durch die Prozesse

der Bewusstwerdung (*Conscientização*) von Unterdrückung mit Hilfe der Theatertechniken gelangt man über die Probe der Handlung im Theater zur Ausführung einer Handlung in der realen Welt. *Metaxis* nennt *Augusto Boal* die Möglichkeit, den alltäglichen Raum auch auf das Theater anwenden zu können. So ist es möglich, die lebensweltlichen Probleme auch in der Fiktion des Theaters darstellen zu können. Die Weiterführung ist dann der Schritt, der aus der in der Fiktion des Theaters geprobten Handlung eine in die Alltagswelt transferierte Handlung macht. Das Ziel des *TdU* ist die reale Veränderung der Welt und nicht das Steckenbleiben in der Illusion des Theaters.

6.3. Die Methoden des *Theaters der Unterdrückten*

Augusto Boal nennt in seiner frühen Veröffentlichung, die mittlerweile als Standardwerk des *TdU* gilt, vier Phasen einer Entwicklung vom Zuschauer zum Handelnden (*vgl. Boal 1979, S. 46ff.*):

1. Seinen Körper kennen lernen
2. Seinen Körper ausdrucksfähig machen
3. Theater als Sprache
    a. Simultane Dramaturgie
    b. Statuentheater
    c. Forumtheater
4. Theater als Diskurs
    a. Unsichtbares Theater
    b. Fotoroman-Theater
    c. Mythos-Theater
    d. Masken und Rituale.

- In der ersten Phase, in der die Gruppe ihre Körper kennen lernt, geht es um die körperliche Erfahrung mit Unterdrückung. Beispielsweise sollten die Teilnehmer des peruanischen Alphabetisierungsprogramms die Deformation ihrer Körper durch harte körperliche Arbeit spüren. Diese Erfahrung ermöglicht die Kontrastierung zu anderen Arbeiten und dem zugehörigen anderen sozialen Status. Dazu wurden einige körperbetonte, sportliche Übungen gemacht, beispielsweise der *Wettlauf im Zeitlupentempo*. Bei dieser Balance- und Bewegungsübung gewinnt der Letzte, der ins Ziel kommt, indem er sich in möglichst fließenden und langsamen Bewegungen fortbewegt.
- Die zweite Phase soll dazu beitragen, die körperlichen Ausdrucksmittel zu schulen, die *Boal* zufolge durch eine Erziehung zur verbalen Kommunikation verkümmert sind.

Er beschreibt dazu das Beispiel des *Tierspiels* innerhalb des Alphabetisierungskurses in Peru. Diese Übung ist eine Art Memory-Spiel, bei dem es darum geht, durch das Nachspielen eines Tieres das Partnertier zu finden. Dieses Spiel bietet mannigfaltige Variationsmöglichkeiten, es können z.B. statt der Darstellung von Tieren auch Berufe oder Geschlechter nachgespielt werden (*vgl. Boal 1979, S. 49ff.*).

- Während die beiden ersten Phasen einen sehr subjektiven Prozess der Körperwahrnehmung fokussieren, geht es in der dritten Phase um die Interaktion, um das Eingreifen in einen sozialen Prozess. Die dritte Phase hat drei hierarchische Stufen. Die *Simultane Dramaturgie* als erste Stufe macht den Menschen zum Mitbestimmer einer theatralen Situation. Er ist selbst noch nicht handelnd, greift aber mit Vorschlägen als Autor in die Handlung ein. Praktisch wird so vorgegangen, dass zunächst eine Szene gespielt wird, die direkt mit dem Alltag der Menschen zu tun hat. An einer Stelle, die Handlungsentscheidungen erfordert, wird das Stück gestoppt und der/die Protagonist/in des Stücks richtet sich mit der Frage nach dem Weiterverlaufs des Stücks an die Gruppe. Anschließend werden die Vorschläge im Spiel umgesetzt. *Boal* sieht in dieser Stufe das Verhältnis von passiven Zuschauern und aktiven Schauspieler überwunden:

  > *Die Handlung wird nicht länger deterministisch, als Verhängnis und Schicksal, präsentiert. Der Mensch ist Schicksal des Menschen. Alles ist veränderbar: die Schauspieler müssen jeden Vorschlag akzeptieren, sie dürfen keinen zurückweisen. Keine Zensur! (Boal 1979, S. 53).*

Das *Statuen- oder Bildertheater* ist die nächste Stufe im Prozess *Theater als Sprache*. Der Teilnehmer bezieht hier explizit Stellung zu einem der Lebenswelt entsprechenden Thema. Dazu stellt er sein Thema als Standbild seines eigenen Körpers und der der anderen dar (*s. Interview mit Till Baumann*). In einer Gruppe fügt dann jeder dem Bild seine Auffassung bei und lässt sein Bild durch die anderen Gruppenmitglieder bestätigen und/oder verändern. Das Ziel ist die Herstellung eines Bildes, mit dem die Gruppe einverstanden ist und das eine adäquate Umsetzung des Themas für alle darstellt. In einem zweiten Schritt wird die Handlung geprobt, indem das reale Bild, das durch die Gruppe entstanden ist, in eine Wunschvorstellung verwandelt wird. Dabei verändern die Teilnehmer das vorhandene Bild so, dass es ihrer Vorstellung einer idealen Welt gleicht. Dieser Prozess von Realbild zu Idealbild verläuft über das Übergangsbild, das zeigt, wie diese Veränderung vollzogen werden kann. So wird die Wirklichkeit, „wie sie ist“, transformiert in die Wirklichkeit, „wie sie sein könnte“ (*vgl. Haug 2005, S. 57*). Die verschiedenen Übergangsbilder, die von jedem Teilnehmer gestaltet wurden und als Form von Diskussion ohne verbale Kommunikation gelten, sind nach *Boal* das Elementare dieser Technik. Die Veränderung von Real- zu Idealbild über die das Stadium von Übergangsbildern verdeutlicht, dass die Veränderung der Realität möglich ist, jedoch eigenes Handeln erfordert. In dem nächsten Schritt, dem *Forumtheater*, wird dieser Veränderungsprozess deutlicher herausgearbeitet (*vgl. Boal 1979, S. 53ff.*).

Beim *Forumtheater* stellt eine Schauspielergruppe eine Szene dar, die zuvor durch die Teilnehmer generiert wurde. Bei einem improvisierten Stück von ca. 10 bis 15 Minuten Dauer stellen die Schauspieler das Thema dar und bieten einen Lösungsansatz an. Die Zuschauer/Teilnehmer werden dann gefragt, ob sie mit der Lösung einverstanden

sind. Bei der Entwicklung von alternativen Lösungsvorschlägen müssen die Zuschauer/Teilnehmer selbst aktiv werden und die Szene weiterspielen. Es geht darum, einen Vorschlag wirklich auszuprobieren und über das Darüber-Reden hinauszugehen. „Sich hinstellen und drauflosreden kann jeder“ (*Boal 1979, S. 56*). Beim *Forumtheater* geht es um das Ausprobieren, das kritische Testen eigener Ideen. Es werden keine Lösungen vorgegeben, das Ende des Stücks ist keine Anleitung zur Revolution, es ist sozusagen die Probe einer Revolution. Es hilft, die eigenen Ideen zu überdenken, Alternativen zu finden und diese in die Realität umzusetzen (*vgl. Boal 1979, S. 56ff.*).

- Der vierte Schritt ist das *Theater als Diskurs*. Hierbei geht es darum, einem Problem Ausdruck zu verleihen und auf alternative Perspektiven aufmerksam zu machen. Es geht um eine öffentliche Inszenierung eines Themas, bei der es anders als durch konventionelle Mittel dargestellt wird. Dieser Schritt ist ein deutlich politischer, die Theatergruppe identifiziert ein Problem, das sie dann in die Öffentlichkeit einbringt mit dem Ziel, ein Umdenken zu erreichen und Lösungen anzubieten. Bei dem *Unsichtbaren Theater* wird ein Theaterstück an öffentlichen Plätzen gespielt, die Menschen, die sich dort aufhalten, wissen jedoch nicht, dass sie Teil einer Inszenierung werden. Beim *Fotoroman-Theater* und dem *Mythos-Theater* geht es um die Aufdeckungen von medialen Einflüssen. Fotoromane sind in Brasilien besonders beliebt und werden kritiklos aufgenommen.

  Die dargestellten Szenen in Fotoromanen (in Europa eventuell übertragbar auf Soaps im Fernsehen) haben meist nichts mit dem wahren Leben der Leser zu tun. Das Theater überträgt diese Szenen in die Lebenswelt. Die Teilnehmer haben den Roman zuvor nicht gelesen, kennen aber die Übertragung der Szene durch das Theater. Der spätere Vergleich der Versionen, zum einen der originale Fotoroman und zum anderen die Übertragung in den Alltag durch die Schauspieler, ermöglicht so eine kritische Sicht auf die Darstellung der Realität im Fotoroman. Das *Mythos-Theater* verfährt ähnlich, nur das es hierbei um die Darstellung in Märchen geht, die in Südamerika meist nichts mit dem Alltag der Menschen zu tun haben, da Märchen in erster Linie aus dem europäischen Raum importiert wurden.

  Bei einer weiteren Technik werden Alltagssituationen zergliedert und durch Masken und Rituale charakterisiert. Es geht darum, eine Situation aufzugliedern in verschiedene Attribute. So kann es zum Beispiel zu der Frage kommen, ob der Polizist den Hühnerdieb erschossen hätte, wenn der keine Krawatte getragen hätte. Es werden Attribute, Rollen, Gegenstände vertauscht und geprüft, ob die Situation verändert wird.

Diese Auflistung stellt lediglich eine kurze Übersicht der traditionellen Methoden des *Theaters der Unterdrückten* dar. In seiner Zeit in Europa hat *Augusto Boal* viele weitere Methoden entwickelt, die sich stärker auf eine subtilere und internalisierte Art der Unterdrückung beziehen. Im Zusammenhang mit Unterschieden zwischen Südamerika und Europa wendete sich das *Theater der Unterdrückten* stärker einer therapeutischen Zielsetzung zu. Bei den neuen Techniken wandelt sich der Zugang: Während es vorher darum ging, eine generalisierbare Unterdrückung der ganzen Gruppe darzustellen, geht es nun darum, subjektivere und persönlichere Zugangsweisen zu finden (*vgl. Vogtmann 2010, S. 28*). *Boal* unterscheidet *prospektive* und *introspektive* Techniken.

- Um sich einem Thema anzunähern und erste Wege zu finden, werden die *prospektiven Techniken* benutzt. Es geht hierbei um die Erfahrungen und Assoziationen zu einem Thema der ganzen Gruppe. Eine Übung ist *Bild und Gegenbild*. Zunächst erzählt ein Teilnehmer (Pilot) einem anderen Teilnehmer (Kopilot) die Geschichte seiner Unterdrückung. Beide Teilnehmer erstellen anschließend ein Bild der beschriebenen Unterdrückung, die anderen Teilnehmer der Gruppe unterstützen sie dabei. Zuletzt diskutiert die Gruppe über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der entstanden Bilder (*vgl. Boal 2006, S. 93ff.*).

- *Introspektive Techniken* sind deutlich komplexer und bedürfen einer erfahreneren Anleitung als *prospektive Techniken*. Bei ihnen geht es um die Aufdeckung subjektiver Erfahrungen und Probleme mit Unterdrückung. Eine Form introspektiver Techniken ist *Die Polizisten im Kopf*; diese Übung personifiziert den sprichwörtlichen erhobenen Zeigefinger. Zu Anfang improvisiert ein Teilnehmer mit Hilfe anderer Teilnehmer seine Szene von Unterdrückung. Im Anschluss teilt der den bis dahin unbeteiligten Gruppenmitgliedern (Polizisten) Rollen zu, die seine moralischen Hindernisse personifizieren. Der Polizist ist das internalisierte Moralische, das den Teilnehmer in seiner Szene der Unterdrückung am Handeln hindert. Diese Übung soll helfen, Gründe für Passivität in Unterdrückungssituationen zu hinterfragen (*vgl. Boal 2006, S. 150ff.*). *Boal* hat noch weitere *neuere* Techniken entwickelt,[18] die jedoch hier nicht erschöpfend dargestellt werden können.

6.4. Interview mit *Till Baumann*

Till Baumann ist ein Berliner Theaterpädagoge, der die Methoden *Augusto Boals* in seiner Arbeit praktisch und theoretisch umsetzt. Er hat während seiner Forschungsarbeiten zum *Theater der Unterdrückten* Kontakte zum *CTO-Rio* (*Centro de Teatro do Oprimido Rio de Janeiro*) aufbauen und eine Zeit in Brasilien verbringen können.

Weitere Informationen: www.tillbaumann.de

F: In welchen Projekten sind Sie aktiv?

T.B: Ich arbeite in diversen Projekten. Unter anderem für *TheaterDialog*, das ist eine Gruppe von Praktiker/inne/n, die vor allem mit dem *Theater mit Unterdrückten* arbeiten. In seinen Anfängen, als Projekt *DOMINO*, ging es um die Arbeit mit Theateransätzen zur Stärkung der Zivilgesellschaft gegen Rechtsextremismus in Sachsen-Anhalt. Wir haben ganz viel mit Jugendlichen gearbeitet – aber auch Fortbildungen für Multiplikatoren gestartet. Wir hatten in diesem Zusammenhang auch internationale Theatermacher zu Gast, unter anderem *Augusto Boal*. Diese Arbeit hat lokale Prozesse angestoßen, die teilweise auch nach Projektende einfach weitergelaufen sind. *TheaterDialog* ist eine Form, die wir uns gegeben haben, um weiterzuarbeiten. Wir machen in den letzten Jahren vor allem Projekte einerseits weiterhin im Rahmen von Fortbildungen für Mitarbeiter in pädagogischen Bereichen, andererseits auch konkrete Arbeit im Strafvollzug mit Jugendlichen und Erwach-

18 Boal, A. (2006): Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Berlin

senen. Wir nutzen dazu vor allem die Ansätze des *Theaters der Unterdrückten*. Weiterhin arbeite ich in einem Verein namens *Sabisa – performing change*, der seit ungefähr zehn Jahren aktiv ist. Wir sind eine Gruppe von sieben verschiedenen Leuten, die wissenschaftlich und praktisch im Grenzbereich von Theater, Performance, Pädagogik, Konflikttransformation und Friedenspädagogik tätig sind. Durch *Sabisa* wurde sehr viel auch internationaler Austausch organisiert. Durch *Sabisa* konnten inzwischen enge Kontakte zum globalen Süden aufgebaut werden. Wir haben viel gelernt von den Erfahrungen, die in diesen Kontexten gemacht wurden, die recht anders sind als hier. Aktuell bietet *Sabisa* einige Fortbildungen an. Momentan läuft eine Reihe, *kreativ im Konflikt*, eine theaterpädagogische Fortbildung in gewaltfreier Konflikttransformation.

Und dann gibt es das *Paulo-Freire-Institut*, das Teil der Internationalen Akademie der Freien Universität (*FU*), aber ein autonomes Institut ist. Wir haben einige Projekte, insbesondere in Lateinamerika und Europa, durchgeführt. Wir hatten in den letzten Jahren die Möglichkeit, in lateinamerikanischen Kontexten zu arbeiten, zusammen mit lateinamerikanischen Kollegen. Wir konnten viel im Bereich Menschenrechtsarbeit, Friedensbildung, interkulturelle Arbeit, Konflikttransformation und Gender lernen und tätig werden. Ich war viel in Brasilien und habe viel dort gelernt. Ich habe einen relativ engen Kontakt zum Zentrum des *Theaters der Unterdrückten* (*CTO-Rio*) von *Boal* und war Ende der 1990er Jahre für mehrere Monate dort und habe für meine Diplomarbeit recherchiert. Ich lernte *Boal* kennen und viele seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und war seitdem eben immer wieder dort. Sowohl *Boal* als auch seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern war und bin ich eng verbunden.

F: Die Theatermethode *Boals* beruht in weiten Teilen auf den Ansätzen *Paulo Freires*. Können Sie etwas über diese Verbindung sagen?

T.B.: *Augusto Boal* und *Paulo Freire* waren sich ja durchaus nah. *Boal* hatte ja schon zu Beginn seiner Arbeit in Lateinamerika oder zumindest zum Entstehungszeitpunkt des *Theaters der Unterdrückten* auch an Projekten gearbeitet, die von *Freire* beeinflusst waren. Er bezieht sich in einem Aufsatz zur Entstehung des *TdU* auch auf das Alphabetisierungsprojekt in Peru, bei dem auch *Freire* mitgearbeitet hatte.[19] *Freire* hat sich auch schon viel auf das *TdU* bezogen und betonte z.B. auf einer Veranstaltung in Deutschland, dass das *Theater der Unterdrückten* eine glückliche Umsetzung seiner Ideen ist. Ich denke, da gibt es eine Menge Verbindungen. Für *Paulo Freire* war Alphabetisierung nicht nur eine Vermittlung von Schrifttechnik oder von Wissen über Rechtschreibung und Einüben von Schreiben und Lesen, sondern Teil eines ganzen Prozesses, der *conscientização*, wie das so schön auf Portugiesisch heißt. Das ist ein Punkt, bei dem das *Theater der Unterdrückten* sehr stark andockt an *Paulo Freires* Ideen.

19 Boal, A. (1990): Theater der Unterdrückten [Edition Suhrkamp 1361]. Frankfurt am Main

F: Sie schreiben auf ihrer Website, dass Sie mit „interaktiven und dialogischen Theateransätzen, die zur kritischen Reflexion von Realität einladen“, arbeiten.[20] Ist hier die Verbindung der *Pädagogik der Unterdrückten* und des *Theaters der Unterdrückten* zu sehen?

T.B.: Die *Leitura da palavra*, also die Lektüre des Wortes, ist immer Teil der *Leitura da Mundo*, also der Lektüre der Welt. Dieser Prozess des Worte-Findens oder Worte-Erkennens oder auch Schreiben-Lernens ist immer Teil eines Prozesses von Weltwahrnehmung und von kritischer Reflexion von Welt – oder von Realität. Ich denke, das ist ein Punkt, wo *Theater der Unterdrückten* auch den pädagogischen Ansätzen von *Paulo Freire* sehr nahe ist. Die Schritte, die *Freire* im Rahmen seiner Alphabetisierungsprozesse durchgeführt hat, sind sehr ähnlich denen unserer Workshops. Beispielsweise geht es beim *Forumtheater* immer darum, sich einerseits durch Spiel dem Theater anzunähern, um dann letztlich Realität und reale Erfahrungen aus den Lebenswelten der Menschen, die an den Workshops beteiligt sind, theatral zu repräsentieren und zu transformieren.

F: Welche Methoden nutzt das *TdU*?

T.B.: Im *Forumtheater* geht viel darum, Situationen des Konflikts und der Unterdrückung, die mit dem Lebensalltag der Teilnehmenden zu tun haben, zu inszenieren, um diese dann in Frage zu stellen. Es geht letztlich darum, zu entdecken, was es für mögliche Auswege und Handlungsstrategien in diesen Situationen gibt, um die Unterdrückung zu beenden, um den Konflikt zu transformieren. Das Ganze geschieht im Dialog mit dem Publikum. Die Theaterarbeit endet nicht damit, dass die Leute klatschen und nach Hause gehen, wie es sonst im konventionellen Theater der Fall ist. Sondern das Ende des Stückes ist der Auftakt für einen dialogischen Prozess, in dem es darum geht, dass die Menschen Ideen einbringen zur Veränderung dessen, was sie gesehen haben. Das geschieht auch nicht nur verbal, sondern handelnd – Menschen aus dem Publikum greifen aktiv in die Szene ein. Jeder kann so Rollen übernehmen und Handlungsoptionen testen.

F: Ist das dialogische Prinzip für Sie einer der wichtigsten Grundsätze des *Theaters der Unterdrückten*?

T.B.: Ja, das *Theater der Unterdrückten* geht aber insofern noch darüber hinaus, als es nicht nur Dialog anregen und insofern ermöglichen kann, die Kultur des Schweigens, die ein Thema umgibt, zu brechen, sondern auch zum Ausprobieren konkreter Handlungen einlädt. Das ist es, was die *Empowerment*-Aspekte ausmacht, dass die Möglichkeit besteht, beispielsweise im *Forumtheater*, auf die Bühne zu kommen und sich ganz konkret in bestimmten Situationen zu erproben. Und letztlich sich auch aus dieser passiven Rolle des Zuschauers oder der Zuschauerin zu befreien und selbst zu handeln in dieser Theaterszene. Auch in der Gesellschaft geht es darum, sich nicht vom Handeln ausschließen zu lassen und nur passiv zuzuschauen, was passiert, sondern aktiv zu werden, einzugreifen, zu intervenieren.

20 Baumann, T.: Workshops, Fortbildungen, Theaterprojekte. URL:http://www.tillbaumann.de/ (Letzter Zugriff 21.03.2011)

Ein ganz eindrückliches Erlebnis hatte ich bei einem Workshop im letzten Jahr in Kolumbien. Dort kam in einem *Forumtheater*-Prozess das Thema der Bedrohung einer Community durch paramilitärische Akteure auf. Das ist relativ alltäglich in Kolumbien, eine Art Alltagsterror, der von staatsnahen paramilitärischen Gruppen ausgeht, die letztlich auch aus ökonomischen Interessen heraus Kontrolle ausüben wollen. In einer Szene ging es darum, dass eine Jugendliche bedroht wurde und ihr untersagt wurde, nach Einbruch der Dunkelheit das Haus zu verlassen. Diese junge Frau sicherte durch ihre Arbeit außerhalb des Stadtteils das finanzielle Überleben der Familie, diese Ausgangssperre hat daher ganz vieles in dieser Familie in Frage gestellt. Die Frage innerhalb des Workshops war, wie sich diese Familie angesichts der Bedrohung verhalten sollte. Ich hatte den Eindruck, dass im Rahmen der Bearbeitung einer Theaterszene und der Suche nach Auswegen eine Auseinandersetzung, ein Dialog möglich wurde bei einem Thema, das sonst häufig eher von Angst besetzt und von Schweigen umgeben ist. *Forumtheater* ermöglicht Reflexion und zudem eine Art von Probehandeln, die im ästhetischen Raum stattfindet. Die Handlungen würden vielleicht so noch gar nicht unbedingt draußen in der Realität angewandt. In dem Moment aber, im vertrauensvollen Kontext eines Theaterworkshops, hat man einfach die Möglichkeit, Handlungen zu probieren und zu schauen, wie das läuft. Viele Leute sind sehr gestärkt aus diesem Prozess hervorgegangen.

F: Was lernen die Menschen beim *Theater der Unterdrückten*?

T.B.: Das hängt viel vom konkreten Kontext ab, aber beispielsweise kann eine Gruppenerfahrung gemacht werden, die für viele Beteiligte eine neue Erfahrung ist. Im Strafvollzugskontext beispielsweise können sich Jugendliche in einer Rolle erleben, in der sie sich so noch nicht erlebt haben und sich teilweise dabei selbst überraschen. Manche erkennen, dass sie zu etwas in der Lage sind, was sie sich vorher nicht zugetraut hätten, und dafür vielleicht sogar Anerkennung und Applaus bekommen.

Das *TdU* kann ganz viel zur Stärkung von Selbstbewusstsein beitragen: Am Beispiel des Strafvollzugs bei Jugendlichen wird das besonders deutlich. Die Jugendlichen haben vorher häufig zerstörerische Formen gewählt, um auf sich aufmerksam zu machen. Für diese jungen Menschen kann es eine sehr starke Erfahrung sein, einen kreativen Prozess mit zu entwickeln und auch zu spielen und dafür wirklich Applaus und Anerkennung zu bekommen.

F: Wie können Sie sich eine Umsetzung des *TdU* im Rahmen von Alphabetisierung vorstellen?

T.B.: Einige Formen des *Theaters der Unterdrückten* sind im Kontext der Alphabetisierungskampagnen Brasiliens und Lateinamerikas entstanden, unter anderem auch das *Bildertheater*. Auf Deutsch wird das häufig auch *Statuen-Theater* genannt, die englische Bezeichnung *Image Theater* zeigt den Zusammenhang und die Bedeutung jedoch besser. *Image* hängt, anders als der Begriff Statuen, auch mit Vorstellung, Fantasie und Imagination zusammen. Beim *Image Theater* werden

Standbilder mit dem eigenen Körper dargestellt. So kann man nicht nur über ein Thema sprechen, sondern auch Bilder dazu stellen, sowohl mit dem eigenen Körper als auch mit Hilfe der Körper anderer. Beispielsweise wird beim Thema Familie begonnen, Bilder zu verschiedenen Assoziationen zu stellen, die dadurch dann konkreter und anschaulicher werden. Diese Methode hat den Vorteil, dass Themen auch innerhalb einer sehr heterogenen Gruppe zum Ausdruck gebracht werden können. In einem Alphabetisierungskontext, der die soziale Realität nicht außer Acht lässt, könnte im Prozess sicherlich viel mit Bildern gearbeitet werden. Mit Bildern, die bestimmte Situationen zeigen und wiederum Prozesse anstoßen, die die Schrift betreffen. So könnten Statuen beispielsweise mit Schrift beschrieben werden.

Ich sehe jede Menge Potenzial, in diesen Bereichen mit Ansätzen zu arbeiten, die sich im Grenzbereich von emanzipatorischer Bildung und künstlerischer Arbeit bewegen. Ob nun jemand mehr oder weniger Lese- und Schreiberfahrung hat, spielt in der konkreten Theaterarbeit häufig erst mal keine große Rolle. Lernen findet dort nicht immer in direkter Verbindung zu Schrift statt, daher können sich alle Teilnehmer gleichermaßen beteiligen.

F: Sie haben unter anderem auch in Brasilien gelernt und gearbeitet, wie schätzen sie die Einfluss des *TdU* dort ein?

T.B.: Dem *CTO-Rio* ist es in den letzten Jahren gelungen, in vielen verschiedenen Teilen Brasiliens aktiv zu werden, in den unterschiedlichsten Bereichen, sowohl im Strafvollzug, als auch im schulischen Bereich und im Bereich der Arbeit mit psychisch beeinträchtigten Menschen. Inzwischen hat das *Theater der Unterdrückten* in Brasilien, im Vergleich zu den 1990er Jahren beispielsweise, eine beeindruckende Verbreitung gefunden, was auch damit zu tun hatte, dass die politischen Rahmenbedingungen sich deutlich positiv verändert haben.

F: Wie schätzen Sie die Transfermöglichkeiten eines ursprünglich aus dem Lateinamerikanischen Kontext stammenden Ansatzes ein?

T.B.: Das Spannende beim *Forumtheater* oder beim *Theater der Unterdrückten* ist, dass es in sehr unterschiedlichen Kontexten angewandt wird. Bei einem Festival im letzten Jahr bei Jana Sanskrit in Indien, während dessen Forumtheater-Gruppen aus Asien und anderen Teilen der Welt zusammenkamen, war das besonders auffällig. Einige Gruppen hatten ihre eigene Form von *Forumtheater* entwickelt, die ästhetisch stark geprägt ist von Liedern und Tänzen aus Indien und aus Nepal. Ich kenne das Vorurteil, dass diese Methoden nur in Lateinamerika funktionieren und der Transfer nach Deutschland sinnlos wäre. Ich habe aber erlebt, dass *Theater der Unterdrückten* in ganz verschiedenen Kontexten sehr wirksam sein kann.

F: Vielen Dank für das Gespräch.

7. Möglichkeiten des Transfers und Schlussbemerkung

Kursarbeit in der Alphabetisierung/Grundbildung befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen sozialpädagogischer Hilfestellung und erwachsenenpädagogischer Lehre (*vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 83*). Dieses Spannungsfeld entsteht durch die spezifischen Vorerfahrungen der Zielgruppe. Menschen, die nicht lesen und schreiben können, haben häufig negative Erfahrungen mit Lernen gemacht, ein negatives Selbstbild aufgebaut und Stigmatisierungsängste entwickelt. Adäquates Lernen ist meist erst bei Überbrückung dieser Ängste und Blockaden möglich. Die Menschen und das Lesen- und Schreiben-Lernen befinden sich jedoch nicht im luftleeren Raum; sie sind eingebettet in ein Beziehungsgefüge von gesellschaftlichen, historischen und politischen Prozessen, die innerhalb des Lernprozesses wahrgenommen werden sollten. Eine Alphabetisierungsarbeit, die neben dem rein technischen Lernen des Alphabets auch einen sozialpädagogischen Kontext ernst nimmt, ist daher ein viel versprechender Ansatz. Dieser Ansatz müsste die Selbstständigkeit der Menschen und die Lösung aus Abhängigkeiten fördern, und sie müsste die Persönlichkeitsbildung in den Lernprozess integrieren.

Mit einem Ansatz, der die Lebenswelt der Teilnehmer zum Ausgangspunkt der Bildungsbemühungen macht, werden Defizitbeschreibungen von Analphabeten vermieden und die Menschen zu Experten ihrer Welt und ihrer Bedürfnisse gemacht. Dieser dialogische Ansatz, der die Grenzen zwischen Lehrer und Schüler aufhebt, wurde besonders anschaulich von *Paulo Freire* beschrieben. In diesem Bericht wurde seine Arbeit an die historischen Bedingungen seiner Zeit gebunden. Das soll jedoch nicht heißen, dass der vorgestellte Ansatz ein historisches, nostalgisches Relikt ist. Er soll vielmehr darauf aufmerksam machen, dass gesellschaftliche Bedingungen eine Rolle spielen und mitgedacht werden müssen. Die verschiedenen Ansätze in Brasilien, vor allem zur Zeit der Militärdiktatur, zeigen dies sehr eindrücklich. Wie Menschen lesen und schreiben lernen, hängt auch von politischem Willen und gesellschaftlichen Idealen ab.

Der Ansatz des *Theaters der Unterdrückten* geht von den gleichen Grundbedingungen aus wie *Paulo Freire*: Lernen ist ein dialogischer Prozess, auf beiden Seiten (Lehrende und Lernende) gleichermaßen. Lernen ist außerdem ein Prozess des Herauslösens aus Unterdrückungen oder, um ein weniger politisches Wort zu wählen, aus Hemmnissen und Fremdbestimmungen. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Mensch, der nicht lesen und schreiben gelernt hat, viele negative Erfahrungen gemacht hat, die entscheidenden Einfluss auf sein Selbstwertgefühl und seine Lernmotivation haben. Mit dem Vokabular des *TdU* beschrieben: Die Person befindet sich in einer Situation außerordentlicher Unterdrückung, die es im Sinne eines bestmöglichen Lernprozesses abzubauen gilt. Innerhalb des Theaters probt der Analphabet die Realität, wie sie wäre, wenn er schreiben könnte. Er überprüft Barrieren, die ihn bisher und weiterhin am Lernen hindern. Darüber hinaus ermöglicht der Einsatz von Theatertechniken eine ganzheitlichere Ansprache, durch die sich die lernende Person stärker eingebunden und individueller angesprochen fühlt. Nicht zuletzt ermutigt und

emanzipiert ein Ansatz, der sich konsequent am Leben, an den Sorgen, Problemen und Themen der Teilnehmer orientiert.

Das *Theater der Unterdrückten* könnte deshalb als eine gute Erweiterung der Ansätze in der Alphabetisierungsarbeit gesehen werden. Es unterstützt einen persönlichkeitsbildenden Aspekt, der für die Alphabetisierung unabdingbar ist. Bisher wurden die Methoden nicht für den Einsatz in der Alphabetisierungsarbeit dokumentiert und evaluiert, so dass nicht auf eine breite Erfahrungsbasis zurückgegriffen werden konnte. Es gab jedoch einige Bestrebungen alternativer Kursgestaltung in Deutschland. So hat beispielsweise die Volkhochschule Osnabrück in den 1990er Jahren den Versuch publiziert, ein Theaterstück mit Teilnehmenden eines Alphabetisierungskurses zu erarbeiten (*vgl. Dinter/Mueller 1997*) Die Erfahrungen, die die Gruppe der Kursleiter schildert, sind sehr hilfreich in Bezug auf die Konzeption einer Unterrichtseinheit, die Theaterarbeit einschließt. In einem ersten Durchlauf spielten die Teilnehmer der Volkshochschule Osnabrück ein vorhandenes Stück. Die Aufgabe bestand in der Interpretation. Im Nachhinein empfand die Gruppe die kritischen Diskussionen über den Text sehr viel spannender und lehrreicher, so dass sie für eine nächste Aufführung sich entschlossen, ein eigenes Stück zu verfassen. Die Arbeit erststreckte sich dann zwar über einen längeren Zeitraum, ließ aber stärkere Diskussionen und die Einbindung der Alltagserfahrungen der Teilnehmer zu. Diese positiven Erfahrungen mit der ganzheitlichen Einbindung von Kursteilnehmern decken sich mit den Ansätzen des *Theaters der Unterdrückten*. Hier wird grundsätzlich darauf gesetzt, eigene Erfahrungen einzubringen und die Teilnehmer, im Sinne *Paulo Freires*, Experten ihres eigenen Lebens sein zu lassen.

Ein kürzlich erschienener Beitrag von *Katja Erzkamp* und *Petra Lemke* zeigt erstmals auch Möglichkeiten des Transfers von Theaterarbeit in die Alphabetisierungsarbeit auf (*vgl. Lemke/Erzkamp 2010*). *Katja Erzkamp* und *Petra Lemke* beschreiben zum einen die theaterpädagogische Methode des „*Warm-Up*“ (*vgl. ebd., S. 200ff.*). im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten und zum anderen das Theaterkonzept *Augusto Boals*. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Methoden des *Theaters der Unterdrückten* „für diese Zielgruppe wie geschaffen sind“ (*ebd., S. 206*). Sie schlagen die Technik des *Zeitungstheaters* (*vgl. ebd. und Boal 1997*, *s. Kap. 6.1.*) für die Anwendung innerhalb von Alphabetisierungskursen vor. Dadurch sei es möglich, einen anderen Umgang mit dem geschriebenen Wort zu erlernen, der eher spielerisch, angstfrei und kritisch ist. Diese Technik ermöglicht das Lesen-Lernen quasi *en passant*, über die kritische, humorvolle und körperliche Auseinandersetzung mit Texten. *Lemke* und *Erzkamp* zeigen erste Konzeptüberlegungen auf, verweisen auch darauf, dass es auf das Ausprobieren und Adaptieren an die eigene Lerngruppe ankommt (*ebd., S. 207*), wobei sie einräumen, dass die Teilnehmer das Anfängerniveau überschritten haben sollten, bevor sie entsprechend von diesen Techniken profitieren können.

Dieser Bericht sollte mögliche Ansätze aufzeigen, die jedoch eingehend untersucht und methodisch eingebettet werden sollten. Dazu gehören

- Offenheit für innovative Ansätze,
- Flexibilität in der Auswahl der Techniken,
- Verständnis, Respekt und Zugang zur Lebenswelt der Teilnehmer,

- Bildung und Lernen als einen politischen Prozess verstehen,
- Sensibilität und Empathie,
- Kreativität bei der Konzepterstellung, die Theatermethoden mit Methoden zur Alphabetisierung verbindet,
- qualifizierte Lehrende oder Workshopleitende,
- Austausch und Vernetzung mit internationalen Organisationen (z. B. *Paulo Freire Institut* in Sao Paulo, *s. Kap. 6*).

Literatur

- *Bartlett, L.* (2007): Literacy, Speech and Shame: the Cultural Politics of Literacy and Language in Brazil. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 20, H. 5, S. 547–563
- *Barton, D./Hamilton, M.* (1998): Local Literacies Reading and Writing in One Community. London.
- *Baumann, T.* (2010): Theater der Unterdrückten im Aufwind. In: ila – Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika e.V., H. 335, S. 59–60
- *Bernschneider-Harden, B.* (1994): Lernmotivation in der Erwachsenenalphabetisierung. Eine Untersuchung aus Brasilien. Saarbrücken
- *Bidlo, T.* (2006): Theaterpädagogik. Einführung. Essen
- *Boal, A.* (1979): Theater der Unterdrückten – Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt a.M.
- *Boal, A.* (1998): Legislative Theatre – Using Performance to Make Politics. London
- *Boal, A.* (2006): Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Berlin
- *Bundesverband Theaterpädagogik e.V.*: Aufgaben und Ziele. URL:http://www.butinfo.de/ (Letzter Zugriff 23.03.2011)
- *Dinter, A./Mueller, B.* (1997): Von Erdbeben, Dreißigjährigem Krieg und einem, der nicht lesen und schreiben konnte. Theater- und Filmprojekte an der Volkshochschule Osnabrück. In: Alfa Rundbrief 12, H. 36, S. 18-23
- *Döbert, M./Hubertus, P.* (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster. URL:http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf (Letzter Zugriff 17.01.2011)
- *Freire, P.* (1983) : Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg
- *Freire, P.* (1997): Erziehung und Hoffnung. In: Bernhard, A. (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, S. 7–10
- *Freire, P.* (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg
- *Freire, P./Macedo, D. P.* (Hg.) (1987): Literacy Reading the Word & the World. South Hadley, Mass.
- *Friends of the MST*: Education and Political Training Sector. URL:http://www.mstbrazil.

org/about-mst/sectors-education (Letzter Zugriff 25.03.2011)

- *Grünhage-Monetti, M.* (2010): CONFINTEA IV in guter Erinnerung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2
- *Haddad, S.* (1996): Brazil. In: International Review of Education, H. 1–3, S. 29–40
- *Haug, T.* (2005): „Das spielt (k)eine Rolle!“ Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Stuttgart
- *Herzog, S.* (1997): Augusto Boals Zentrum des Theaters der Unterdrückten in Paris. Theaterarbeit in der Erwachsenenbildung. Münster
- *Hussain, S.* (2010): Adult Literacy in England/Erwachsenenalphabetisierung und Literalität in England. URL:http://www.die-bonn.de/doks/hussain1002.pdf (Letzter Zugriff 09.03.2011)
- *Instituto Paulo Freire*: Programas e Projetos Projeto MOVA-Brasil. URL:http://www.paulofreire.org/Programas/MovaBrasil (Letzter Zugriff 25.03.2011)
- *International Theater of the Oppressed Organisation*: Declaration of Principles. URL:http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=23 (Letzter Zugriff 25.03.2011)
- *International Theater of the Oppressed Organisation*: Theater of the Oppressed. URL:http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=3 (Letzter Zugriff 25.03.2011)
- *Ireland, T.* (2008): Literacy in Brazil: from Rights to Reality. In: International Review of Education, H. 5–6, S. 713–732
- *John, S.-L.* (2006): Erziehung und Politik. Pädagogische Diskurse und Sozialkritik im Brasilien des 20. Jahrhunderts. URL:http://www.lateinamerika.uni-koeln.de/fileadmin/bilder/arbeitspapiere/john.pdf (Letzter Zugriff 25.01.2011)
- *Lemke, P./Erzkamp, K.* (2010): Theaterpädagogische Methoden als Zugang zum Lernen. In: Bothe, J. (Hg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster u.a., S. 200–207
- *Masagão Ribeiro, V./Gomes Batista, A.* (2006): Commitments and Challenges towards a Literate Brazil; Background Paper for the Education for all Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life. URL:http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146067e.pdf (Letzter Zugriff 25.01.2011)
- *Mato, D.* (2004): Communication for Social Change in Latin America: Contexts, Theories, and Experiences. In: Development in Practice, H. 5, S. 673–680
- *Ministry of Education Brazil* (2003): National Report on the Education of Young People and Adults. International Mid-term Conference on Adult Education. Bangkok/Thailand, September, 2003-08-27. URL:http://www.unesco.org/education/uie/pdf/country/Brazilnational.pdf (Letzter Zugriff 02.02.2011)

- *Ministry of Education Brazil* (2004): Public Policies of the Ministry of Education. Synthesis of the Priority Programm. URL:http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil%20Public%20policies.pdf (Letzter Zugriff 25.01.2011)
- *Ministry of Education Brazil* (2005): Education for a Better World and a Better Brazil. URL:http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil%20Education%20for%20a%20better%20world.pdf (Letzter Zugriff 25.01.2011)
- *Ministry of Education Brazil* (2008): National Report from Brazil. URL:http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Brazil.pdf (Letzter Zugriff 25.01.2011)
- *Montenegro Velho, M.* (1991): Literacy in Brazil: For What Purposes. In: Working Papers in Educational Linguistics 7, H. 1. URL:http://www.wpel.net/v7/v7n1Velho1.pdf (Letzter Zugriff 25.01.2011)
- *National Institute for Educational Studies and Research* (2002): Brazil's National Education Plan. URL:http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil%20National%20Education%20Plan%20.pdf (Letzter Zugriff 25.01.2011)
- *Neuroth, S.* (1994): Augusto Boals „Theater der Unterdrückten" in der pädagogischen Praxis. Weinheim
- *Staffler, A.* (2009): Augusto Boal. Einführung. Essen
- *Steinfelder, M.* (2001): Landlosenbewegung in Brasilien. 15 Jahre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). URL:http://www.lateinamerika.uni-koeln.de/fileadmin/bilder/arbeitspapiere/steinfelder.pdf (Letzter Zugriff 25.03.2011)
- *Stelzig, S.* (2008): Brasilien. URL:http://www.hwwi.org/uploads/tx_wilpubdb/LP_15_brasilien_01.pdf (Letzter Zugriff 25.01.2011)
- *Street, B.* (1984): Literacy in Theory and Practice. Cambridge
- *Stromquist, N.* (1997): Literacy for Citizenship. Gender and Grassroots Dynamics in Brazil. Albany
- *UNESCO* (2006): EFA Global Monitoring Report 2005/6: Literacy for Life, the Quality Imperative. EFA Imperatives in the E9. URL:http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149780E.pdf (Letzter Zugriff 22.02.2011)
- *UNESCO Institute for Statistics* (2009): UIS Statistics in Brief Education in Brazil. URL:http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=760&BR_Region=40520 (Letzter Zugriff 25.01.2011)
- *UNESCO*: Bildung für alle (EFA) – Deutsche UNESCO-Kommission. URL:http://www.unesco.de/efa.html (Letzter Zugriff 25.03.2011)
- *UNESCO/IBE* (2010): Brazil; World Data on Education, 2010/11. URL:http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001890/189025e.pdf (Letzter Zugriff 25.01.2011)

- *Unicef* (2007): Brazil – The Big Picture. URL:http://www.unicef.org/infobycountry/brazil_1914.html (Letzter Zugriff 25.01.2011)
- *Vieira, F./Kovaleski, J./Francisco, A. de* (2006): Functional Literacy Numbers in Brazil – Potential Losses for Industries. URL:http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/ebook2006/Artigos/38.pdf (Letzter Zugriff 10.03.2011)
- *Vogtmann, A.* (2010): Augusto Boals Theater der Unterdrückten: revolutionäre Ideen und deren Umsetzung. Ein Überblick. In: Helikon. A Multidisciplinary Online Journal, S. 23–34. URL:http://www.helikon-online.de/2010/Vogtmann_Boal.pdf (Letzter Zugriff 11.03.2011)
- *Wagner, C.* (2001): Paulo Freire (1921 – 1997). Alphabetisierung als Erziehung zur Befreiung. In: E+Z – Entwicklung und Zusammenarbeit, H. 1, S. 17–19. URL:http://www.inwent.org/E+Z/zeitschr/ez101-7.htm (Letzter Zugriff 01.02.2011)
- *Wiegand, H.* (Hg.) (2004): Theater im Dialog. Heiter, aufmüpfig und demokratisch; deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten. Stuttgart

Abbreviations/ Abkürzungen

ALFIN	*Operacíon de Alfabetizacíon Integral*
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung *Federal Ministry of Education and Research*
CNA	Nationale Alphabetisierungskommitee *National Committee for Literacy* *Comissão Nacional de Alfabetização*
CNYAEJA	Nationale Kommission für die Alphabetisierung in der Erwachsenen- und Jugendbildung *National Commission for Literacy in Adult and Youth Education* *Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*
CONFINTEA	Internationale Konferenz zur Erwachsenenbildung *Conférences Internationales sur l'Education des Adultes*
CTO	*Centre du Théatre de l'opprimé*
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung *German Institute for Adult Education*
EFA	Bildung für Alle *Education for All*
FUNDEB	Fonds für die Entwicklung von Grundbildung und Professionalisierung der Lehrenden *Fund for Basic Education Development and for Enhancing the Value of the Teaching Profession* *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*
FUNDEF	Fonds zur Erhaltung und Entwicklung von schulischer Grundbildung und Förderung der Lehre *Funds for Maintenance and Development of the Fundamental Education and Valorization of Teaching* *Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério*
GRG	*Grassroot Group*

IBE	*International Bureau of Education*
INAF	Nationale Indikator für Funktionale Literalität *National Indicator of Functional Literacy* *Indicador Nacional de. Alfabetismo Funcional*
INEP	Nationalinstitut für pädagogische Studien und Forschung *National Institute for Educational Studies and Research* *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*
IPM	Paulo Montenegro Institut *Paulo Montenegro Institute* *Instituto Paulo Montenegro*
LDB	Bildungsgesetz *Education Act* *Lei de Diretrizes es Bases da Educação*
NGO	Nicht-Regierungs Organisation *Non-Governmental Organisation*
MCP	*Movimento de Cultura Popular*
MEC	Bildungsministerium *Ministry of Education* *Ministério da Educação*
MOBRAL	*Movimento Brasiliero de alfabetização*
MOVA	*Movimento de alfabetização*
MOVA-SP	*Movimento de Alfabetização São Paulo*
MST	*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*
OEI	Organisation der iberoamerikanischen Staaten *Organisation of Ibero-American States* *Organização dos Estados Ibero-americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*
PBA	*Literate Brazil Programme* *Programa Brasil Alfabetizado*

PIA	Iberoamerikanischen Alphabetisierung und Grundbildungsplan für Jugendliche und Erwachsene *Iberoamerican Plan for Youth and Adult Literacy and Basic Education* *Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas*
PNA	Alphabetisierungsplan *Literacy Plan* *Plano Nacional des Alfabet*
PNAC	Trainingsprogramm Alphabetisierung und Bürgerrechte *National Plan for Alphabetization and Civil Rights* *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania*
PNE	Bildungsplan *Educational Plan* *Plano Nacional de Educação*
PRELAC	Regionale Bildungsprogramm für Lateinamerika und die Karibik *Regional Education Project for Latin America and the Caribbean* *Proyecto Regional de Educación en América Latina y el Caribe*
PT	Partei der Arbeit *Labour Party* *Partido dos Trbaldhores*
SECAD	Sekretariat für Weiterbildung, Alphabetisierung und Diversität *Office for Continuing Education, Literacy and Diversity* *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*
SEEA	Außerordentliche Sekretariat für die Beseitigung des Analphabetismus *Office for the Elemination of Illiteracy* *Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo*
SINAES	Nationales System der Evaluierung der Hochschulen *National System of Evaluation for College and University Education* *Sistema Nacional de Avaliação do Ensno Superior*
TdU	Theater der Unterdrückten
TO	*Theatre of the Oppressed*
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNICEF	Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen *United Nations International Children's Emergency Fund*
UNLD	Dekade der Vereinten Nationen für Alphabetisierung *United Nations Literacy Decade*
USAID	*United States Agency for International Development*
YAE	Erwachsenenbildung *Youth and Adult Education*

Contact

Julia Laschewski

German Institute for Adult Education
Leibniz Centre for Lifelong Learning

Heinemannstr. 12-14
53175 Bonn
Germany

Michaela Herke-Kehne
Project Assistance

T +49 (0)228 3294-201
F +49 (0)228 3294-398
herke@die-bonn.de

Imprint

© **German Institute for Adult Education**
Leibniz Centre for Lifelong Learning

The German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning is a member of the Leibniz Association and funded by both government and states. The DIE is a central service forum for the fields of research and practice.

Editorial: Julia Laschewski
Translated into English by: Michaela Herke-Kehne
Research Editorial: Monika Kil/Monika Tröster
Layout: Die Medienarchitekten Bonn
Pictures: istockphoto
Print: Warlich Druck Ahrweiler GmbH

This project is part of the project initiative „Alpha-Knowledge – Basics for Literacy and Basic Education – Scientific Requirements for Institutionalization and Professionalization“. Further projects are: SYLBE, Literacy as Social Practice, Monitor Literacy and Basic Education.

For additional information please visit:

www.die-bonn.de/state-of-the-art
www.die-bonn.de/alpha-wissen

March 2011

Kontakt

Julia Laschewski

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Heinemannstr. 12-24
53175 Bonn
Deutschland

Michaela Herke-Kehne
Projekt Assistenz

T +49 (0)228 3294-201
F +49 (0)228 3294-398
herke@die-bonn.de

Impressum

© Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Text und Redaktion: Julia Laschewski
Aus dem Deutschen übersetzt von: Michaela Herke-Kehne
Wissenschaftliches Lektorat: Monika Kil/Monika Tröster
Grafik und Satz: Die Medienarchitekten Bonn
Fotos: istockphoto
Druck: Warlich Druck Ahrweiler GmbH

Dieses Projekt ist Teil des Projektverbunds Alpha-Wissen – Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung. Das Projekt ist dem Programm Inklusion/Lernen im Quartier zugeordnet.

Weitere Informationen finden Sie unter:

www.die-bonn.de/state-of-the-art
www.die-bonn.de/alpha-wissen

März 2011

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
German Institute for Adult Education
Leibniz Centre for Lifelong Learning

alphabund
Forschung zur Alphabetisierung & Grundbildung

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

www.die-bonn.de/state-of-the-art

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Julia Laschewski

Emancipatory Adult Literacy in Brazil/ Emanzipatorische Erwachsenenalphabetisierung in Brasilien

Theatre of the Oppressed – Good Practices of Participatory Educational Approaches/ Das Theater der Unterdrückten als Beispiel partizipativer Bildungsansätze

texte.online

Julia Laschewski

Emancipatory Adult Literacy in Brazil/ Emanzipatorische Erwachsenenalphabetisierung in Brasilien

In heutigen Gesellschaftsformen wird Literalität als Voraussetzung für die Teilnahme sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich des täglichen Lebens betrachtet. Sie gilt als Menschenrecht, als Instrument der persönlichen Partizipation (empowerment). Auf internationaler Ebene besteht Konsens darüber, dass Literalität über Chancen entscheidet und den Zugang zu den heutigen Informationsgesellschaften eröffnet. Dennoch sind viele Erwachsene in Industrie- und Entwicklungsländern aufgrund ihres unzureichenden Bildungshintergrunds gesellschaftlich marginalisiert.
Der vorliegende Bericht ist Teil des vom BMBF finanzierten und vom DIE durchgeführten Projekts „Alphabetisierung/Grundbildung – State of the Art aus historischer und systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten“. Er beschreibt ein Good-Practice-Beispiel aus Brasilien und verfolgt zweierlei Ziele. Zum einen soll er einen Überblick über die Entwicklungen der brasilianischen Alphabetisierungsarbeit vermitteln, und zum anderen sollen Beispiele für Programme und Ansätze beschrieben werden, die einen emanzipatorischen Bildungsansatz in der Alphabetisierung verfolgen. Zunächst wird ein Einblick in die Bedingungen Brasiliens gegeben. Anschließend werden sowohl aktuelle als auch historische Ansätze zur Literalitätsförderung und allgemeinen Erwachsenenbildung aufgezeigt. Einen Schwerpunkt bilden dabei Ansätze, die zur Zeit der Militärdiktatur (1964 bis 1985) entwickelt wurden, um die politische Bedeutung von Alphabetisierung zu verdeutlichen. Auf dieser Grundlage wird die Alphabetisierungsmethode *Paulo Freires* in ihrer Besonderheit der dialogischen und partizipativen Ausrichtung aufgezeigt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt anschließend auf den emanzipativen Methoden des *Theaters der Unterdrückten*, das zwar nicht als Alphabetisierungsmethode dokumentiert ist, jedoch viel versprechende Transfermöglichkeiten bietet.

In today’s societies literacy is regarded as the prerequisite for participating in the professional and private spheres of everyday life. It is regarded as a human right, a tool for personal empowerment and a tool to influence the behaviour of individuals, families and communities. Despite the international consensus that literacy skills determine opportunities and provide access to today’s information-based societies, many adults in both industrialized and developing countries find themselves on the margins of society due to their insufficient educational background.
The report from Brazil is part of a research project entitled, Literacy/Basic Education – State of the Art from a historical and systematic perspective in terms of transferability, financed by the Federal Ministry of Education and research (BMBF) in Germany and conducted by the German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE). The following report depicts an example of a good practice from Brazil and pursues two objectives: to provide an overview of the development of alphabetization in Brazil, and to show examples of programmes and approaches with an emancipator educational approach. A concise overview of the country and an outline of the general development of adult education in Brazil are followed by a discussion of recent and historical approaches to literacy development. To illustrate the political importance of literacy, the report focuses on approaches that were developed during the military dictatorship (1964-1985). On this basis, *Paulo Freire‘s* literacy approach is examined in terms of its dialogical and participatory orientation. Another focus is on the emancipatory approaches of the *Theatre of the Oppressed*, which is not regarded as a literacy approach but offers promising transfer options.

Julia Laschewski (Dipl. Päd.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE

Textsorte: Projektergebnisse

Online veröffentlicht am: 13.10.2011

Stand Informationen: September 2011

Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/texte-online.aspx

Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/