

Pädagogische Konzepte für Entwicklung im ländlichen Raum: Bildungszentren für ganzheitliche Produktion.

Amalia Miano.

Cita:

Amalia Miano (2016). *Pädagogische Konzepte für Entwicklung im ländlichen Raum: Bildungszentren für ganzheitliche Produktion. En Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum. (Alemania): Springer.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/amalia.miano/67>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm3r/Xfm>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Pädagogische Konzepte für Entwicklung im ländlichen Raum: „Bildungszentren für ganzheitliche Produktion“

Amalia Miano¹

1 Einleitung

Historisch gesehen sind Landwirtschaft und Bildungswesen in Argentinien zwei gesellschaftliche Bereiche mit hoher strategischer Bedeutung für die Entwicklung des Landes. Dennoch zeigt der historische Rückblick auf die Entstehung und Entwicklung des Schulsystems Widersprüche hinsichtlich der Einbindung ländlicher Ökonomien. Als sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts das nationale Agrarexportmodell durchsetzte, schien der Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften in diesem Bereich gering. Gleichzeitig schenkte das Bildungssystem – mit Ausnahme vereinzelter pädagogischer Initiativen – dem Wissen und den Erkenntnissen der ländlichen Produktion wenig Beachtung.

In diesem Artikel wird die Initiative „Bildungszentren für ganzheitliche Produktion“ (*Centros Educativos para la Producción Total*, CEPT) vorgestellt, die in der Provinz Buenos Aires vorangetrieben wird. Es handelt sich dabei um weiterführende Schulen im ländlichen Raum, die mit diversen pädagogischen Instrumenten sowie mit einigen für das Bildungssystem unüblichen institutionellen Arrangements arbeiten, um die historischen Widersprüche zwischen Schule und – in diesem Fall landwirtschaftlicher – Produktion auszugleichen. Die CEPTs richten ihr Lehrangebot auf das lokale Umfeld aus und setzen zugleich auf Selbstverwaltung und die Kooperation der SchülerInnen.

1 Aus dem Spanischen von Andre Beyer-Lindenschmidt

2 Die Gestaltung des argentinischen Bildungssystems: Ausbildung für die Arbeitswelt oder Bildung zum Staatsbürger?

Um 1850 stützte sich die Volkswirtschaft Argentiniens auf ein ökonomisches Modell, das auf dem Export von Agrarprodukten und den Import verarbeiteter Produkte basierte. Diese Produktionsstruktur führte zur Entwicklung eines Bildungssystems, das weniger die ökonomische Funktion hatte, junge Menschen für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren, als vielmehr das politische Ziel verfolgte, sie zu StaatsbürgerInnen zu bilden. Solange die Landwirtschaft kaum technisiert war und auf extensive Produktion setzte, „scheiterten die Versuche, in der einheimischen Bevölkerung irgendeine Art beruflicher oder technischer Ausbildung voranzutreiben“ (Tedesco 1993, S. 44-45).

In einigen sozialen Sektoren setzten sich um 1890 Reformideen durch, die auf „den Versuch beruflicher Bildung“ (Tedesco 1993) abzielten. Erste Industrie- und Handelsschulen wurden gegründet. Die Reformen hatten zum Ziel, das nahezu ausschließlich allgemeinbildende und humanistische Bildungsangebot zu diversifizieren und praxisbezogene Bildungswege einzurichten. Das Interesse einflussreicher Gesellschaftsgruppen bestand bei diesen Reformen darin, Alternativen zu den Schulen mit allgemeinbildender und humanistischer Ausrichtung zu schaffen, damit diese zur Ausbildung der politischen Elite den wohlhabenden Bevölkerungsgruppen vorbehalten blieben. Aus diesem Grund hatten die Reformen mit Ausrichtung auf berufliche Bildung in Argentinien laut Tedesco (1993) einen „antidemokratischen politischen Charakter“ (S. 184), denn die Einrichtung von technischen und industriellen Bildungsstätten sollte Arbeiterkinder von Bildungswegen fortlenken, die ihnen den Zugang zu Führungspositionen hätten ermöglichen können. Erst um 1917 zeitigte der Versuch, das Bildungssystem stärker an den Bedarfen des Arbeitsmarktes auszurichten, erste Erfolge, als erste Kunst- und Handwerksschulen eingerichtet wurden, die eine Ausbildung zum Handwerker ermöglichten. Allerdings entsprachen die Berufsbilder, für die diese Schulen ausbildeten, kaum den Bedarfen des Arbeitsmarktes in den städtischen Zentren, in denen sie angesiedelt waren. So kam es, dass die Trennung zwischen Produktionswelt und Schule heute eines der prägendsten Merkmale des argentinischen Schulwesens in Städten, besonders aber auch im ländlichen Raum, geworden ist (Ascolani 1991; Pérez 2009).

Während die Versuche des staatlichen Bildungssystems, Bildung und Produktion stärker miteinander zu verzahnen, weitgehend erfolglos blieben, entstanden seit den 1910er Jahren alternative Bildungsprojekte mit Bezeichnungen wie „Neue Schule“, „Aktive Schule“ oder (als eine Untergruppe der letzteren) die sogenannte „*Escuela Serena*“, die an Konzepte der nordamerikanischen und europäischen Reformpä-

dagogik angelehnt waren. Dieser Bewegung zufolge sollten Schulen vorwiegend handlungsorientiert unterrichten und auf diesem Wege zu theoretischer Erkenntnis führen. Das in der Schule erworbene Wissen sollte Lösungen für Bedürfnisse und Probleme aus der Lebenswelt der Kinder bieten und einer wissenschaftlichen Überprüfung zugänglich sein. Das Alltagsleben sollte in der Schule und im Unterricht curriculare Berücksichtigung finden: „Die Kinder werden die Notwendigkeit und den Nutzen des Gelernten begreifen. Sie werden auf natürliche Weise lernen und sich auf die Suche nach Fachliteratur machen, die ihnen hilft, die Probleme ihres Alltags zu bewältigen.“ (Pelanda 1995, S. 99) Bei diesen Projekten waren Lernaufgaben wichtig, die mit der ländlichen Produktion in Verbindung standen. Dazu gehörten zum Beispiel der Bau von Farmen, Ställen und Gemüseanbauflächen, die handwerkliche Arbeit und Aktivitäten im Freien, der Anreiz zum künstlerisch-kreativen Arbeiten, sogenannte „Lernspiele“, flexible Unterrichtszeiten sowie das Interesse an einer Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulleitung einerseits und den Eltern der Kinder andererseits.

Diese pädagogischen Konzepte fanden zunächst in der Bildungspolitik kaum Beachtung. Es existieren Hinweise darauf, dass zum Beispiel in den Provinzen Buenos Aires und Santa Fe einige Landschulen eingerichtet wurden (Cossettini 1942; Iglesias 1957), die zwischen Bildungspolitik, pädagogischer Praxis und ländlicher Entwicklung zu vermitteln versuchten. Diese Ansätze blieben jedoch zu isoliert und zu klein, um eine Wirkung für das Gesamtsystem entfalten zu können. Auch gelang es nicht, nachhaltige didaktische Bezüge zwischen Bildung und Qualifizierung für die Arbeitswelt zu etablieren. Erst heute werden, wie ich im Folgenden zeigen möchte, einige Leitgedanken dieser Projekte von den Bildungszentren für ganzheitliche Produktion (*Centros Educativos para la Producción Total*, CEPT) wieder aufgenommen. Es handelt sich dabei zum Beispiel um Ideen im Zusammenhang mit dem Lernen für die Arbeit, der Teilhabe von Eltern und Familien an Schule, der Einflussnahme auf Bildungspolitik und ländliche Entwicklung.

3 Die Bildungszentren für ganzheitliche Produktion (CEPT)

Die ersten CEPTs entstanden 1988 in der Provinz Buenos Aires und zwar in Form einer einzigartigen pädagogischen und institutionellen Zusammenarbeit zwischen der Provinzregierung (konkret: dem regionalen Bildungsministerium) und den

Kommunen.² Aktuell existieren über das gesamte Gebiet dieser Provinz verteilt 35 CEPTs, die größtenteils von den Kindern der LandarbeiterInnen besucht werden, und zum geringeren Teil von denen kleinerer ländlicher ProduzentInnen. Die Leiterin eines der von uns untersuchten CEPTs beschreibt, es handele sich „in der Mehrzahl um Kinder der unteren Mittelschicht und Unterschicht, von denen viele weder Elektrizität zu Hause haben, noch passierbare Wege, um zur Schule zu kommen“ (Direktorin des CEPT N° 2, San Andrés de Giles).

Die CEPTs sind berufliche Sekundarschulen und vergeben den Abschluss „Technikerin/Techniker für landwirtschaftliche Produktion“ (*Técnico en Producción Agropecuaria*). Eines ihrer zentralen Merkmale ist, dass der Schulbetrieb zeitlich alterniert: Die SchülerInnen bleiben abwechselnd jeweils sieben Tage lang im Internat der Schule und verbringen anschließend 14 Tage zu Hause. Während dieser zwei Wochen erledigen sie unter Aufsicht einer Lehrperson ihre Lern- und Arbeitsaufgaben.

Zwei weitere Prinzipien prägen die Organisationsstruktur der CEPTs: Zum einen können die Familien und Gemeinden durch Selbst- und Mitverwaltung an Entscheidungen der Schule teilhaben. Zum anderen orientiert sich die Ausbildung an den CEPTs an den Bedarfen des unmittelbaren lokalen Umfeldes und den Bedürfnissen der SchülerInnen, um der Entwurzelung der Landbevölkerung und deren Abwanderung in die großen, urbanen Zentren entgegenzuwirken (Bacalini und Ferraris 2001).

3.1 Pädagogische Instrumente der CEPTs

3.1.1 Der Fachbereich „Produktion“

Das Curriculum der CEPTs entspricht in Fächern und Inhalt dem jeder anderen weiterführenden Schule mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung. Darüber hinaus, und dies ist ein Alleinstellungsmerkmal, kommt in den ersten drei Schuljahren der Sekundarstufe ein weiteres Fach, die sogenannte *Produktion*, hinzu. Hier werden Projekte durchgeführt, die in Zusammenhang mit der Arbeit der SchülerInnen in der

2 Davor, 1970, war in der Provinz Santa Fe die erste „Schule der landwirtschaftlichen Familie“ (*Escuela de la Familia Agrícola*, EFA) gegründet worden. Diese Schulen übernahmen das Modell französischer Initiativen ländlicher Schulen, die es dort seit den 1940er Jahren gab. Sie funktionieren nach dem gleichen alternierenden Rhythmus wie die CEPTs, und es gibt sogenannte „Monitoren“, die die SchülerInnen zu Hause besuchen, um die Einhaltung und den Fortschritt bei den Hausaufgaben zu überwachen. Aktuell gibt es in der Provinz Santa Fe elf EFA-Schulen.

häuslichen Produktion stehen. Diese Aktivitäten variieren je nach Region. So sind beispielsweise in der nordöstlichen Region der Provinz, in der wir die Untersuchung durchführten, die drei häufigsten Tätigkeiten der Ackerbau, die Geflügelzucht und die Schweinezucht. Somit widmet sich auch der Großteil der Projekte diesen Produktionsformen. Auch wenn diese Projekte zum curricularen Bereich *Produktion* gehören, tragen die übrigen Fächer (wie Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Kommunikationswissenschaften) ebenfalls zu ihrer Erarbeitung bei.

Die Projekte werden auf den Grundstücken der einzelnen Familien umgesetzt. In der Schule lernen die SchülerInnen zunächst die theoretischen Grundlagen und setzen diese anschließend zu Hause um. Die erwirtschafteten Produkte tragen zur Versorgung der Familien bei. Erst in zweiter Linie werden Überschüsse verkauft, und zwar in der Regel in einem Verkaufsstand auf der Plaza des nächstgelegenen Ortes am Wochenende.

Das Schulfach Produktion zielt somit nicht nur auf die Anwendung der besonderen theoretischen Kenntnisse und praktischen Fertigkeiten in den unterschiedlichen Produktionsformen, sondern auch auf die Aufklärung der Kinder und ihrer Familien über eine vollwertige Ernährung mit Gemüse, Milchprodukten und selbst produzierten Lebensmitteln sowie eine gesunde und ausgewogene Lebensweise.

3.1.2 Der Lernbereich regionale Entwicklung und die *tesis*

Im vierten Jahr wird dann in einem Lernbereich gearbeitet, der sich *Problematik des ländlichen Umfelds* nennt und vorsieht, dass die SchülerInnen sich intensiver mit einer spezifischen Problemstellung aus ihrem eigenen Umfeld auseinandersetzen. Sie arbeiten dann während des gesamten Jahres daran, gangbare Lösungen für ein selbst gewähltes Problem (das sowohl ein produktionsbezogenes oder auch ein soziales sein kann, wie zum Beispiel *geschlechterbezogene Gewalt* oder *Sucht*) zu finden. Diese Arbeit wird als These (*tesis*) bezeichnet.

Im fünften Jahr wird eine Arbeit mit dem Titel *regionale Entwicklung* verwirklicht, in der die Jugendlichen eine Analyse aller Produktionsformen ihrer Region anfertigen. Ziel ist es, ein soziales oder produktionsbezogenes Projekt auszuwählen, welches sie im Laufe des sechsten Jahres ausarbeiten werden. Dieses Projekt kann auch an die *tesis* des vierten Jahres anschließen. Die konkrete Aufgabe im fünften Jahr besteht darin, das Projekt in einen spezifischen Kontext einzuordnen und es anschließend im letzten Jahr umzusetzen.

Dieses Projekt unterscheidet sich von denen der ersten drei Jahre vor allem insofern, als dass seine Ausarbeitung in einer Gruppe und mit Hilfe neuer Organisationsformen erfolgt: Selbstmanagement, Genossenschaftswesen sowie – im Falle von produktionsbezogenen Projekten – seine Kommerzialisierung. Es handelt sich

um Gemeinschaftsprojekte, die auf größerer Skala stattfinden und deren Erträge über den Eigenkonsum hinausgehen.

So wurde an einer der untersuchten Schulen im Rahmen des Projektes „regionale Entwicklung“ die Gründung eines Jugendzentrums geplant, um konkret an den Problemen der Jugendlichen in den ländlichen Gebieten anzusetzen. Im Jahr 2014 besuchten Lehrkräfte und SchülerInnen aus dem fünften Jahrgang eine 200-Einwohner-Gemeinde in der Nähe der Schule. Sie arbeiteten dort mit den wichtigsten Bildungs- und Sozialeinrichtungen (Grund- und weiterführende Schulen, öffentliche Bücherei, Sport- und Gemeindeverein) zusammen, um zu untersuchen, welche Handlungsbedarfe die Menschen der Gemeinde anmelden. Als Abschluss dieses Projektes wurde ein Workshop veranstaltet, bei dem die SchülerInnen der Gemeinde die wichtigsten Ergebnisse präsentierten. Auf diese Weise wird versucht, die SchülerInnen zu kommunalen PromotorInnen auszubilden, die dazu in der Lage sind, Thematiken der lokalen Beteiligung, Organisation und Entwicklung zu bearbeiten.

3.1.3 Alternierender Schulbesuch, die Besuche der Familien und die „Suchplanung“

Wie bereits erwähnt, bedeutet alternierender Schulbesuch in diesem Kontext, dass die Jugendlichen eine Woche lang die Schule besuchen und danach zwei Wochen zu Hause arbeiten. Während dieser zwei Wochen führen die Lehrkräfte die *Besuche* durch, bei denen sie als pädagogisches Team in die Haushalte der SchülerInnen kommen. Die Besuche bieten eine Gelegenheit zur Klärung produktiver, pädagogischer und sozialer Belange. Manchmal kommen bei diesen Beobachtungen und Dokumentation dieser Besuche konkrete Themen zum Vorschein, die es später mit den Jugendlichen während ihrer nächsten Schulwochen zu klären gilt.

Jede Familie hat ihr eigenes *Besuchsheft*, in dem die DozentInnen ihre Beobachtungen notieren und aufgekommene Fragestellungen festhalten, um sie bei einem der nächsten Besuche erneut zu thematisieren. In manchen Fällen sind es die Familien selbst, die ihr Interesse daran anmelden, dass ihre Kinder in der Schule bestimmte Themen besprechen.

Insbesondere im ersten Schuljahr sind die *Besuche* ein grundlegendes didaktisches Instrument, da die Lehrpersonen bei diesen Gelegenheiten wahrnehmen, wie die Familie strukturiert ist, was sie wie produziert, in welchem Zustand sich der Haushalt befindet, welche familieninternen Angelegenheiten wichtig sind usw.

Diese Art von Kooperation zwischen Familien, Jugendlichen und Lehrkräften, in der Probleme oder Fragestellungen aufkommen, die jede einzelne Familie erarbeiten möchte, wird als *Suchplanung* bezeichnet. Sie mündet in eine Entscheidung darüber,

welches punktuelle Problem des Haushaltes in der Schule bearbeitet werden soll. Die Jugendlichen führen dazu Interviews und erstellen einen Bericht.

Schulintern gewährleistet die Suchplanung eine Verknüpfung mit den unterschiedlichen Fächern, falls das zur Untersuchung gewählte Thema spezifische Kenntnisse zum Beispiel aus Bereichen wie Sozialwissenschaft oder Buchhaltung erfordert. So kommen die SchülerInnen in Fünfergruppen mit je einer Lehrkraft zusammen und berichten, was genau zu ihrem Thema untersucht werden könnte. Später wird dann gemeinsam eine Diskussionsrunde veranstaltet, an der zum Teil die Eltern oder auch andere lokale Unternehmer teilnehmen. Hierbei eröffnen sich oftmals neue Fragestellungen, die den Anreiz zu einer neuen Suchplanung schaffen.

Während im ersten Jahrgang die Suchplanungen auf die Familie selbst fokussieren, wird in den beiden Folgejahren die Fragerichtung auf die Nachbarschaft und die Gemeinde ausgeweitet. Solche Fragen können dann zum Beispiel lauten: Was wird in der Nachbarschaft produziert und wie läuft die Produktion ab? Oder mit Bezug auf die Gemeinde: Über welche spezifischen Kompetenzen verfügen die regionalen ErzeugerInnen und wie kann man diese als Ressourcen für das eigene Projekt nutzen?

Beim alternierenden Unterricht können die Lehrkräfte bis zu drei Besuche innerhalb der vierzehn Tage durchführen, die die Jugendlichen zu Hause verbringen. Wegen der geografischen Gegebenheiten, der zeitlichen Dynamik bestimmter Produktionsprozesse und dem Zustand, in dem sich einige Straßen in den ländlichen Regionen befinden, kommt der alternierende Rhythmus den Familien entgegen, da dieser vorsieht, dass die Kinder nur viermal monatlich zur Schule hin- und zurückfahren.

3.1.4 Die Rolle der Lehrkräfte, die pädagogischen Teams und die FächerkoordinatorInnen

Als Voraussetzung für eine Einstellung als Lehrkraft an einem CEPT gilt die Präsentation eines Schulentwicklungsprojektes in einem eigenen Fachgebiet. Die Auswahl der Lehrkräfte erfolgt gemeinschaftlich durch den Verwaltungsrat (das höchste Entscheidungsorgan der Schule, das sich aus Eltern der SchülerInnen zusammensetzt), InspektorInnen (die das Bildungsministerium der Provinz repräsentieren), Repräsentanten des Verbandes der Bildungszentren (*Federación de Centros Educativos para la Producción Total*, FACEPT) und KoordinatorInnen weiterer CEPTs (die als *Partner* fungieren). Die Arbeit der Lehrpersonen wird turnusmäßig vom Verwaltungsrat evaluiert.

Das Aufgabenfeld der Lehrkräfte umfasst, abgesehen von den üblichen Anforderungen im pädagogischen Bereich, unterschiedliche Tätigkeiten. Sie führen die bereits erwähnten Besuche in den beiden Wochen außerhalb der Präsenzzeit der

Jugendlichen an der Schule durch. Sie übernachten während der Woche, die die Jugendlichen in der Schule verbringen, im Schulgebäude. Sie halten die Regeln des Zusammenlebens ein, die zu Beginn eines jeden Schuljahres von Lehrpersonen, SchülerInnen und Familien aufgestellt werden. Sie begleiten die Familien bei der Durchführung der Projekte sowohl in der Schule als auch in der Gemeinde und schlagen innovative Projekte zur Zusammenarbeit mit den SchülerInnen vor. Sie beteiligen sich an den Treffen des Verwaltungsrates.

Ein spezielles Merkmal ist die Arbeit im *pädagogischen Team*. So führen die Lehrkräfte beispielsweise die Besuche als Team durch, so dass bei Bedarf eine von ihnen mit den SchülerInnen gemeinsam an pädagogischen Fragen arbeiten kann, während die andere den Vater oder die Mutter begleitet, um den Stand des Produktionsprojektes zu begutachten. Auch für das Erstellen der Suchplanungen und das Fach „regionale Entwicklung“ ist die Rolle des Teams von Bedeutung, um die Arbeit in den unterschiedlichen Bereichen fächerübergreifend gestalten zu können.

3.2 Gremien

3.2.1 Der Verwaltungsrat

Er ist das höchste der Organisations- und Verwaltungsgremium jedes CEPTs und wird von den Eltern der SchülerInnen gebildet. Teilweise können auch AbsolventInnen und kleinere ländliche Erzeuger aus der Umgebung teilnehmen. Jedes CEPT bestimmt eigenständig die Häufigkeit der Sitzungen, aber generell finden diese vierzehntägig im Schulgebäude statt. Die Lehrkräfte wechseln sich ab, so dass mindestens eine von ihnen an jeder Sitzung teilnimmt.

Der Rat hat zum einen Mitbestimmungsrecht bei der Lösung alltäglicher Probleme, vor allem im Zusammenhang mit der Infrastruktur und der Wartung der Schule, in der die SchülerInnen untergebracht sind. Da es sich um einen Internatsbetrieb handelt, ist dies ein Raum, in dem sie essen, sich waschen, lernen und sich erholen sollen (es geht dann zum Beispiel um kaputte Bänke, die Bewirtschaftung der Grünflächen im Umfeld der Schule, den Kontakt mit Lieferanten etc.). Zum anderen ist der Verwaltungsrat an den Entscheidungen über die Lehrerauswahl und an der Evaluierung der pädagogischen Arbeit beteiligt.

Zudem kümmert sich der Rat auch um die Bewertung von Bedarfen im Schulalltag und darum, Anfragen und Vorschläge bei den lokalen Behörden und staatlichen Organen anzumelden. Auf diese Weise wurde beispielsweise an einer der untersuchten Schulen gerade ein Projekt zum Auffangen von Regenwasser für die Bewässerung implementiert, das vom Staatsministerium für Wissenschaft und Technik finanziert wurde. Darüber hinaus gab es ein weiteres Projekt mit Kü-

chenkräutern, das vom Staatlichen Institut für Agrartechnik (*Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria*, INTA) finanziert wurde.

3.2.2 Der Verband der Vereinigungen von Bildungszentren für umfassende Produktion (Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total, FACEPT)

Dieser Verband ist Dachverband, der alle CEPTs innerhalb der Provinz zusammenfasst. Jedes CEPT wird durch ein Mitglied seines Verwaltungsrates repräsentiert. In diesem Rahmen treffen die CEPTs Vereinbarungen und erarbeiten gemeinsame Richtlinien. Zudem ist er ein Gremium, das gemeinsam mit dem Bildungsministerium der Provinz die Organisation und das Regelwerk für die regionale Entwicklung auf Provinzebene verwaltet“ (Barsky et al. 2009).

4 Die Familien und die Dorfgemeinschaft als Kernakteure der Schule

Wie im vorherigen Abschnitt deutlich wurde, zeichnen sich die CEPTs insbesondere durch ein pädagogisches und organisatorisches Konzept aus, das mit dem Ziel entwickelt wurde, die Beteiligung sowohl der Familien als auch diverser anderer Akteure aus dem unmittelbaren lokalen Umfeld in den verschiedenen Fächern der Schule zu sichern. Das Konzept schlägt sich auf unterschiedlichen organisatorischen Ebenen nieder und integriert wichtige Akteure: die SchülerInnen, die Lehrkräfte, die Familien, die NachbarInnen der SchülerInnen, die nahegelegenen Ortschaften. Die zugrundeliegende Annahme lautet, dass Wissen in einer Menge unterschiedlicher Bereiche entsteht und eine Vielzahl von Anwendungen findet. Der schulische Raum der CEPTs ist somit weder ein konkretes Gebäude, noch begrenzt er sich auf die Vermittlung von Kenntnissen durch ein vorgegebenes Curriculum. Er weitet sich vielmehr auf Interaktionsfelder mit unterschiedlichen AkteurInnen aus dem unmittelbaren Kontext aus. In den CEPTs nutzen die Schulen didaktische Instrumente wie die Besuche oder die Suchplanungen, um – ausgehend von der jeweiligen Familienrealität – die Familien in ihren produktiven und sozialen Aspekten in die Schularbeit mit einzubeziehen. Es geht darum, die Lebensumstände zu verbessern, denn die Suchplanungen sind darauf ausgerichtet, punktuelle Bedürfnisse (produktionsbezogene oder soziale) zu erfüllen. Vom Schulbesuch ihrer Kinder in einem CEPT profitieren die Eltern nicht nur, weil sie die weiterführende Bildung ihrer Kinder gewährleisten, sondern auch, weil seine

Belegschaft ihnen technische Unterstützung für ihre Produktionsprojekte anbietet. Zusätzlich versorgen die Projekte sie, wie bereits erwähnt, mit Lebensmitteln für den Eigenbedarf und gewähren ihnen in einigen Fällen zusätzliche Einnahmen durch den Verkauf der Überschüsse in der Schule; ebenso werden sie mit Informationen versorgt, die sie bei der Einhaltung einer gesunden Ernährung mit ihren eigenen, organisch erzeugten Produkten unterstützen.

Mit Hilfe der genannten Instrumente können die Familien auch auf die Lerninhalte der Schule Einfluss nehmen, indem sie den Lehrkräften spezielle Themen vorschlagen. Umgekehrt können die Lehrkräfte durch ihre Besuche in den Haushalten der SchülerInnen die Thematisierung von bestimmten Inhalten einschätzen. So bekommen die Erkenntnisse im permanenten Austausch zwischen Lehrerschaft, Familien und SchülerInnen einen dynamischen Charakter. Die zwischen dem vierten und sechsten Schuljahr entwickelten Projekte überschreiten das familiäre Umfeld und tragen zu einer Diagnose und Entwicklung bei, die mit der Behebung von Produktionsproblemen und sozialen Schwierigkeiten in der Region einhergeht. Ebenso beziehen sie Elemente der Selbstverwaltung und des Genossenschaftswesens mit ein.

In einem umfassenderen Sinne zieht das in der Schule gewonnene Wissen auch über den unmittelbaren Umkreis der Schule hinaus weitere Kreise in das gesellschaftliche Umfeld (Nachbarn, Gemeinde, Region), wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist.

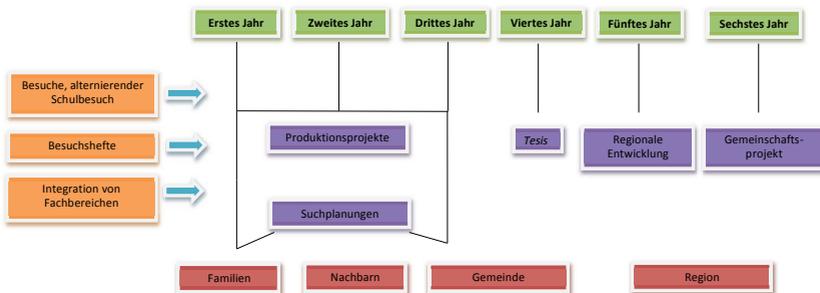


Abb. 1 Pädagogische Instrumente und Anwendungsbereiche © Amalia Miano

Mit Bezug auf die Institution sind es die Familien selbst, die über den Verwaltungsrat das größte Mitspracherecht bei den Entscheidungen innerhalb der Schule haben. In diesem Gremium werden nicht nur die zukünftigen Lehrkräfte der SchülerInnen

ausgewählt und darüber entschieden, welche Inhalte in den Unterricht übernommen werden sollen. Hier werden außerdem umfassendere Projekte verwaltet, die die Schule und das regionale Umfeld miteinander vernetzen. Diese Aufgaben der Elternschaft innerhalb der Schule führen dazu, dass auch diese Kompetenzen entwickeln, die für die Selbstverwaltung oder die Kommunikation mit den lokalen Behörden benötigt werden und so den Wissensstand in der Gemeinde erweitern. Andererseits werden über den FACEPT-Verband Strategien für eine gemeinschaftliche Arbeit in der regionalen Entwicklung entwickelt. Die Beziehung zwischen den Familien und den Zentren beschränkt sich nicht auf die pädagogischen Instrumente und die Gremienarbeit. Vielmehr sehen die Familien das CEPT zugleich als einen Ort für sich selbst und als gemeinschaftliche Einrichtung. So beobachten wir in unserer Untersuchung, dass einige Eltern, die montags ihre Kinder zu deren einwöchigen Schulaufenthalten bringen, sich noch eine Weile gemeinsam dort aufhalten, um bei einer Tasse Mate-Tee bis zum späten Vormittag miteinander zu plaudern. Ebenso kommt es häufig vor, dass Familien die Räumlichkeiten der Schule für Familienfeiern wie Geburtstage oder Taufen nutzen. Zudem verfügen einige CEPTs auf ihrem Grund über Räumlichkeiten und Ausrüstung, um die Produktionstätigkeit der Familien zu verbessern (wie beispielsweise Brutanlagen, Labore oder Versuchsäcker).

5 Fazit

Die Bedeutung des pädagogischen Konzeptes der CEPTs wird besonders offensichtlich, wenn man die Schulen mit den üblichen ländlichen Schulen des formalen Bildungssystems vergleicht. Hier konstatieren zum Beispiel Golzman und Jacinto (2006), dass alle Indikatoren der ländlichen Bildung darauf hinweisen, dass die Unterrichtsabdeckung geringer ist, Fehlzeiten und Sitzenbleiben dagegen höher als im städtischen Durchschnitt sind und sich eine höhere Anzahl von SchülerInnen mit einem Alter über dem Durchschnitt ihrer Jahrgangstufe in den Klassen befindet [...]. Die Anordnung der schulischen Aufgaben sowie die verwendeten Materialien und Programme berücksichtigen die typischen materiellen und kulturellen Gegebenheiten des ländlichen Lebens und die Eingebundenheit der Kinder in die familiäre Arbeit nur bedingt“ (Golzman und Jacinto 2006, S. 199).

Während sich das formale Bildungswesen in Argentinien historisch gesehen stets widerständig gegenüber Lehr-Lerngegenständen und Kompetenzbereichen jenseits des offiziellen gesetzlichen Auftrages verhielt, so zeigt das Modell der CEPTs, dass es möglich ist, auch innerhalb des formalen Schulsystems Einrichtungen zu

schaffen, deren Ausrichtung, Instrumente und Gremien mit den Bedürfnissen der Landbevölkerung und ihrem Umfeld in Einklang stehen.

Die aktuelle wirtschaftliche und soziale Situation der argentinischen Landwirtschaft ist von einer fortschreitenden Ausweitung des Sojaanbaus, wachsenden Produktionsflächen und – in der Folge – dem Rückgang kleinerer und mittlerer Einheiten geprägt. Transnationale Unternehmen halten in diesem Sektor vermehrt Einzug; es kommt zu einer immer stärkeren Professionalisierung der Arbeitskräfte in der Landwirtschaft. Diese Faktoren führen zu einer massiven Verdrängung und Entwurzelung der kleinen und mittleren Erzeuger. Vor diesem Hintergrund sind alternative Schulkonzepte von hoher Bedeutung, die darauf abzielen, die Landbevölkerung in der Region zu halten. Eine Schulbildung, die nicht nur dazu beiträgt, eigene Produktionsprojekte zu entwickeln, sondern auch die Entwicklung der Landwirtschaft kritisch zu reflektieren, wird so zum Gegenmodell und Vorbild für andere pädagogische Einrichtungen.

Literatur

- Ascolani, A. (1991). Estanislao López y el sistema educativo santafecino (1818-1838). *Cuadernos de Ciencias Sociales* 7, 16-36.
- Bacalini, G., & Ferraris, S. (2001). Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa “Centros Educativos para la Producción Total”. In D. Burin & A. I. Heras (Hrsg.), *Desarrollo local. Una respuesta a escala humana a la globalización* (S. 237-255). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Barsky, O., Dávila, M., & Busto Tarelli, T. (2009). *Educación y desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Cossettini, O. (1942). *La Escuela viva*. Buenos Aires: Losada.
- Golzman, G., & Jacinto, C. (2006). El programa Tercer Ciclo en Escuelas Rurales. Una estrategia para extender la escolaridad en la educación básica argentina. In F. Caillods & C. Jacinto (Hrsg.), *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina* (S. 199-260). Paris: UNESCO.
- Iglesias, F. (1957). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.
- Pelanda, M. (1995). *La Escuela Activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*. Rosario: IRICE.
- Pérez, A. (2009). Saberes socialmente productivos, propiedad de la tierra y ciclos económicos en la provincia de Santa Fe. In O. Ossanna (Hrsg.), *Sobre viejos y nuevos saberes. Educación, trabajo y producción en la provincia de Santa Fe* (S. 25-57). Rosario: Laborde Editor.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.