



Die „Kleine Zapatistische Schule“

Lektionen der Befreiung aus Chiapas, Mexiko



„Als Zapatist*innen, die wir sind, obwohl klein, denken wir über die Welt nach. Wir beobachten sie in ihren Kalendern und Geographien. Das kritische Denken, das Theorie genannt wird, ist für den Kampf unerlässlich.

Nicht das Faulpelz-Denken, welches sich mit dem Bestehenden zufrieden gibt. Nicht das dogmatische Denken, das zum Herrscher wird und aufzwingt. Nicht das betrügerische Denken, welches lügt. Wohl das Denken, welches fragt, hinterfragt und zweifelt.

Selbst in den schwierigsten Situationen darf man das Prüfen und die Untersuchung der Realität nicht vernachlässigen. Studium und Untersuchung sind Waffen für den Kampf. Aber weder die Praxis allein, noch die Theorie allein.

Das Denken, das nicht kämpft, verursacht nur Lärm, sonst nichts. Der Kampf, der nicht denkt, wiederholt seine Fehler und erhebt sich nicht, nachdem er gefallen ist.

Und Kampf und Denken verbinden sich in den Kriegerinnen und Kriegern, in der Rebellion und im Widerstand, welche heutzutage die Welt erschüttern, auch wenn Schweigen ihr Klang ist.“

Neujahrsansprache der EZLN vom 1. Jänner 2015
(Moisés, 2015)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1. Forschungsfragen und Methodik	5
1.2. Verortung in der Theorie	5
2. 500 Jahre Unterdrückung	7
2.1. Ökonomischer Druck und Gründung der EZLN	7
2.2. Selbstbestimmung statt Krieg	8
3. Die zapatistische Autonomie	10
3.1. Territoriale Basis, Gerichtsbarkeit und Selbstregierung	11
3.2. Autonome Bildung und Gesundheit	12
3.3. Kritik und Selbstkritik	13
3.4. Frühere politische Initiativen der EZLN	13
4. Die „Escuelita Zapatista“	16
4.1. Organisation	16
4.2. Lehrplan	16
4.2.1 Autonome Regierung	17
4.2.2 Autonome Justiz	17
4.2.3 Teilnahme der Frauen	18
4.2.4 Zapatistische Bildung, Gesundheit und Ökonomie	19
4.2.5 Widerstand und Demokratie	20
4.3. Tagesablauf	21
4.4. Reflexion von Seiten der Zapatistas	22
5. Die zapatistische Pädagogik	25
5.1. Pädagogische Einflüsse	26
5.1.1 Paulo Freire und die Pädagogik der Befreiung	26
5.1.2 Peter McLaren und die Kritische Revolutionäre Pädagogik	27
5.2. Die Selbstermächtigung der Unterdrückten	29
5.3. Kernelemente zapatistischer Pädagogik	31
5.4. Kritische Theorie vs. Zapatismo	32
5.4.1 Positionen der Kritischen Theorie	32
5.4.2 Die Option der verständlichen Formulierung	36
5.4.3 Perspektiven für eine Kritische Pädagogik der Gegenwart	36
6. Resumée	42
7. Nachwort	44
8. Literaturverzeichnis	46

1. Einleitung

Der neoliberale, formaldemokratische Kapitalismus war gerade dabei, die Welt in Freihandelszonen aufzuteilen, als Mitte der 1990er Jahre eine kleine Gruppe bewaffneter Indigener aus dem mexikanischen Urwald ins Rampenlicht der digitalen Öffentlichkeit trat und die scheinbar unangreifbare Idylle der Reichen und Mächtigen mit der Forderung nach „einer Welt, in der viele Welten Platz haben“ konfrontierte.

Jahrzehntelang waren die Indígenas bei den Versuchen, eine Verbesserung ihrer Lebensbedingungen zu erreichen, auf Ignoranz und Repression gestoßen.

„Entonces tuvimos que levantar en armas pues porque el mal gobierno no nos respetaba, no nos ha tomado en cuenta.“¹ (Interview JBG)

30 Jahre nach Gründung der zapatistischen Befreiungsarmee EZLN, 20 Jahre nach Beginn der zapatistischen Rebellion und 10 Jahre nach der Errichtung eines selbstbestimmten Regierungssystems, überraschten die Zapatistas im August 2013 mit einer neuerlichen Initiative: der *Escuelita Zapatista*, der „Kleinen Zapatistischen Schule“. Im folgenden Jahr wurden mehrere Kurse mit mehreren tausend Teilnehmer*innen abgehalten, die aus allen Teilen der Welt in den mexikanischen Urwald kamen, um „die Freiheit nach den Zapatistas“ – so der Untertitel der Veranstaltung – und den Alltag der autonomen Gemeinden im Widerstand kennenzulernen (Kerkeling, 2014).

Der Politikwissenschaftler John Holloway konstatiert eine große Desillusionierung, die sich in breiten Teilen der Zivilgesellschaft bemerkbar macht und als deren Folge eine Verengung des geistigen Horizonts und ein Fortschreiten des hegemonialen Denkens (Friedrich, 2014). Die Zapatistas durchbrechen diese Reduktion und erweitern die politische Diskussion um die Elemente der Würde und der Hoffnung.

„The Zapatistas have come to represent two forces at once: first, rebels struggling against grinding poverty and humiliation in the mountains of Chiapas and, on top of this, theorists of a new movement, another way to think about power, resistance and globalization.“ (Klein, 2003, S. 22)

Der Aufstand der Zapatistas, seine politischen und philosophischen Aspekte und sogar die Poesie des Subcomandante Marcos sind Gegenstand unzähliger Betrachtungen in Form von

¹ Dt: „Wir mussten uns bewaffnet erheben, da die schlechte Regierung uns nicht respektierte, uns einfach übersah.“ (Übersetzung: PF)

Büchern, Aufschriften, Artikeln, Studien, usw.; zapatistische Pädagogik hingegen findet kaum einmal Beachtung, und zur *Escuelita Zapatista* gibt es meines Wissens nach noch keine einzige Untersuchung, die sich den pädagogischen Aspekten widmet. Das Ziel dieser Arbeit ist daher, diese Lücke zu schließen - mit besonderem Augenmerk auf dem zapatistischen Verständnis und Einsatz pädagogischer Theorie und Praxis und deren Verortung im Bereich der Kritischen Pädagogik.²

1.1. Forschungsfragen und Methodik

Nach einer kurzen Darstellung der historischen Zusammenhänge und des zapatistischen Autonomieprojekts gehe ich im zweiten Teil dieser Arbeit folgenden Fragen nach: Was ist die *Escuelita Zapatista*? Was sind ihre Ziele? Wie sehen Lehrplan und Unterricht aus? Wie lässt sich die pädagogische Konzeption beschreiben?

Mit dem Ziel einer umfassenden Darstellung und Analyse verwende ich dabei die Methoden der Deskription, der Hermeneutik und der Kritischen Theorie, indem Sachverhalte erklärt, subjektive Sinnzusammenhänge beachtet und gesellschaftliche Zusammenhänge, Intentionen und Konsequenzen in den Fokus gerückt werden. In diesem Sinn setze ich mich sowohl mit wissenschaftlicher Literatur zum Thema, aber auch mit Publikationen aus dem Spektrum der internationalen Solidaritätsbewegung, mit persönlichen Erfahrungsberichten und mit Veröffentlichungen von Seiten der Zapatistas selbst auseinander – ergänzt durch meine eigenen Erfahrungen als Menschenrechtsbeobachter³ und als Aktivist des europäischen Ya-Basta-Netzwerks⁴.

1.2. Verortung in der Theorie

Als grundlegende Elemente des zapatistischen Zugangs zu Gewinn, Austausch und Weitergabe von Wissen und Erfahrungen zeige ich ein breites, umfassendes Verständnis von Pädagogik, das die politisch emanzipatorische Dimension, den Zusammenhang mit anderen kollektiven Kämpfen um „Land und Freiheit“, das gegenseitige Lehren und Lernen sowie die

² Eine aufmerksame Lektüre dieses Textes wird erkennen, dass ich an einigen Stellen keine klare Trennlinie zwischen der *Escuelita Zapatista* als konkrete Erscheinungsform, der autonomen Bildung auf Dorf- bzw. Bezirksebene als dauerhafte Einrichtung und der allgemeinen pädagogischen Botschaft der zapatistischen Bewegung als solche vornehme. Dies erscheint mir angesichts der hohen Kongruenz dieser Bereiche im Bezug auf pädagogische Inhalte und Methodik gerechtfertigt und in Hinsicht auf Lesbarkeit, Verständnis und Erkenntnisgewinn förderlich. Auch die Begriffe Kritische Theorie und Kritische Pädagogik verwende ich beinahe synonym: Kritische Pädagogik ist jener Teil der Kritischen Theorie, der sich mit Pädagogik beschäftigt.

³ Weiterführende Informationen: <http://carea-menschenrechte.de>; Friedrich, 2007.

⁴ Weiterführende Informationen: <http://www.ya-basta-netz.de.vu>.

Nicht-Abgeschlossenheit (Prozesshaftigkeit) betont. Diese Prinzipien finden wir sowohl in Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten als auch in der Kritischen Revolutionären Pädagogik Peter McLaren. Beide Ansätze diagnostizieren eine antagonistische Gesellschaft, in der die Mehrheit der Menschen von der Mitbestimmung über die Gestaltung der Welt und des eigenen Lebens ausgeschlossen ist.

Wissenschaft und Pädagogik fungieren als Werkzeuge der Unterdrückung, wenn reale Gegensätze negiert und herrschende Zustände legitimiert werden. Sie könnten aber auch Werkzeuge der Befreiung sein, wenn die Sprachlosigkeit überwunden, das Verbindende erkannt und ein problemformulierender Dialog hergestellt werden. Kritische Pädagogik lädt dazu ein, eigene Beobachtungen der Wirklichkeit anzustellen, mit anderen auszutauschen und Fragen zu stellen: Wer profitiert von dieser Realität? Wie werden ungerechte Strukturen reproduziert? Wie sieht meine eigene Position in diesem System ungleicher ökonomischer Beziehungen aus? Dabei geht es nie um reinen Erkenntnisgewinn, sondern immer auch gleichzeitig um die dialektische Suche nach Handlungsmöglichkeiten – im Fall der Zapatistas um die Verteidigung eines anachronistisch, ja absurd anmutenden Projekts der indigenen Selbstbestimmung im Zeitalter der globalen Unterwerfung unter marktökonomische Interessen.

Im dritten Teil dieser Arbeit beschreibe ich daher die Grundzüge der Kritischen Pädagogik in Europa und stelle einen Bezug zu jenen Lektionen her, die wir aus dem lakandonischen Urwald in Chiapas, Mexiko empfangen. Heinz-Joachim Heydorn kritisiert die „zukunftlose Sprache des Neopositivismus“ im Dienste des „kommenden Industriefaschismus“ (Heydorn, 2004, S. 150 f.), Peter McLaren die „fortschreitende und ungehinderte Einverleibung der Pädagogik in den kapitalistischen Produktionsprozess“ als „brakeless train wreaking destruction on all those caught in its path“ (McLaren, 2002; McLaren, 2000, S. 30), Subcomandante Marcos die Untätigkeit und den Zynismus vieler Intellektueller angesichts des „Vernichtungskriegs“, den die neoliberale Weltordnung gegen jene führt, „die innerhalb der neuen Marktwirtschaft keinen Nutzen erbringen“ (Marcos, 1997).

Die theoretische Analyse bietet zahlreiche Übereinstimmungen vor allem zwischen den Vertreter*innen der amerikanischen Kritischen Pädagogik und den Zapatistas, aber auch Differenzen. Negts Konzept zukunftsfähiger Schlüsselkompetenzen deutet in Richtung Emanzipation. Aber würde er so weit gehen, dem Aufruf einer bewaffneten Guerillaorganisation zum Kampf gegen den gemeinsamen Feind zuzustimmen? Oder muss sich vor allem die deutschsprachige Intelligenz den Vorwurf gefallen lassen, die Aufmerksamkeit zu sehr auf den Bil-

dungsbereich und traditionell vorgesehene, inzwischen aber naiv anmutende Optionen der politischen Partizipation gerichtet zu haben, ohne die Inkorporation ihrer Kritik in die neoliberale Hegemonie zu bemerken?

2. 500 Jahre Unterdrückung

Die Wurzeln des gegenwärtigen Konflikts zwischen den indigenen Bäuer*innen und der mexikanischen Regierung reichen zurück in die Zeit der europäischen Kolonialisierung als Ausgangspunkt einer 500jährigen Unterdrückung der lateinamerikanischen Urbevölkerung. Selbst die Revolution von 1910 brachte nur eine geringe Verbesserung für die verelendete Landbevölkerung, die zur Knechtschaft auf den Plantagen der Großgrundbesitzer*innen gezwungen war, und als Mexiko in den 1980er Jahren die neoliberale Marktwirtschaft übernahm, erreichten Niedrigstlöhne, Massenarbeitslosigkeit, Prostitution, Alkoholismus und Kriminalität einen neuen Höchststand. Vor allem in den südlichen Bundesstaaten Chiapas, Oaxaca und Guerrero herrschen krasse Armut und Unterernährung, wobei die indigene, ländliche Bevölkerung am stärksten betroffen ist (Marcos, 1994; Deutsche Menschenrechtskoordination Mexiko, 2009).

Das politische System stand jahrzehntelang im Zeichen der Ein-Parteien-Herrschaft der PRI⁵, die sich kaum um die indigene Bevölkerung kümmerte und den gesamten Staatsapparat durch ein straffes und komplexes Netz der sozialen Kontrolle, der Inkorporation von Protest und der Repression kontrollierte, das der peruanische Literat Mario Vargas Llosa als „perfekte Diktatur“ (Matías, 2010, S. 36) bezeichnet.⁶

2.1. Ökonomischer Druck und Gründung der EZLN

1992 wurden die Verhandlungen über das NAFTA-Freihandelsabkommen⁷ zwischen den USA, Kanada und Mexiko abgeschlossen, das Themen wie Arbeitsrecht und Umweltschutz als unwichtig erachtete, dafür aber die Abschaffung der Handelsbeschränkungen und die Sicherstellung des „freien Wettbewerbs“ versprach – mit anderen Worten: die ungebremste,

⁵ Partido de Revolución Institucional, dt: Partei der Institutionalisierten Revolution

⁶ Seit dem Jahr 2000 wechseln sich PRI, PAN (Partido de Acción Nacional, dt: Partei der Nationalen Aktion) und PRD (Partido de Revolución Democrática, dt: Partei der Demokratischen Revolution) an der Spitze der diversen Regierungen auf Bundes- und Regionalebene ab. Der Krieg niedriger Intensität mittels militärischer, paramilitärischer, politischer, kultureller und ökonomischer Repression wurde aus Sicht der Zapatistas ungemindert weitergeführt (Marcos, 2005; Marcos, 2007, ...).

⁷ North American Free Trade Association, dt: Nordamerikanische Freihandelszone.

rücksichtslose Ausbeutung von Rohstoffen und Arbeitskräften.⁸ Eine weitere Verschärfung der wirtschaftlichen Situation ergab sich im selben Jahr durch die Verfassungsänderung des § 27, mit der die Landverteilung, wichtigstes Erbe der mexikanischen Revolution, offiziell beendet und die Unveräußerlichkeit des kommunalen Landbesitzes aufgehoben wurde. Vor allem indigene Dorfgemeinschaften sahen sich einer wichtigen Grundlage des Zusammenlebens und der Existenzsicherung beraubt (Kerkeling, 2012).

Die EZLN hatte sich bereits 1983 aus ehemaligen Mitgliedern der marxistisch orientierten studentischen Widerstandsbewegung formiert und im Kontakt mit der indigenen Bevölkerung im süd mexikanischen Urwald der Selva Lacandona zu einer breit verankerten, basisdemokratisch organisierten Bewegung entwickelt, war bis dahin aber im Verborgenen geblieben. Nun fürchteten die bäuerlichen Dorfgemeinschaften um ihr Überleben und erklärten der mexikanischen Regierung den Krieg. Symbolträchtig wählten sie den 1. Jänner 1994, den Tag des Inkrafttretens des NAFTA-Abkommens, und stürmten mehrere Bezirkshauptstädte und Kasernen in Chiapas, vertrieben hunderte Großgrundbesitzer*innen von ihren Ländereien und verkündeten ihre Forderungen nach Land und Freiheit, Respekt und Würde, Demokratie und Gerechtigkeit (Muñoz Ramírez, 2004).

2.2. Selbstbestimmung statt Krieg

Die Resonanz war gewaltig: Hunderttausende Menschen in Mexiko und auf der ganzen Welt zwangen die mexikanische Regierung durch Massendemonstrationen nach 12 Tagen Krieg zu einem Waffenstillstand und zur Aufnahme von Friedensverhandlungen. Diese wurden von Seiten der EZLN dazu genutzt, ein offenes Forum der Zivilgesellschaft sowie sämtlicher indigener Gemeinschaften einzuberufen, um gemeinsam die Eckpunkte einer als unumgänglich konstatierten Demokratisierung des Landes festzulegen.⁹ Unter dem Schutz internationaler

⁸ Den verantwortlichen Politiker*innen war bewusst, dass diese Verträge zur Zerstörung der kleinbäuerlichen Landwirtschaft, zu Massenarbeitslosigkeit und zu verstärkter Migration Richtung Norden führen würde, daher wurde gleichzeitig die bis dahin relativ offene Grenze zwischen den USA und Mexiko mittels „Operation Gatekeeper“ militarisiert (Chomsky, 2003, S. 17 f.). 20 Jahre später haben sich die Befürchtungen als berechtigt erwiesen: Hochsubventionierte Nahrungsmittel aus der USA verdrängten die lokale Produktion, so dass Mexiko heute 60 Prozent des Bedarfs an Weizen und 70 Prozent an Reis importieren muss, über zwei Millionen Menschen verloren ihre Arbeitsplätze in der Landwirtschaft, und die illegale Migration Richtung Norden hat sich verdoppelt (Eisenmann, 2014).

⁹ Die Zapatistas reklamierten von Beginn an die nationale (also umfassende) Dimension der politischen und sozialen Missstände. Sie verweigerten, auf sich selbst – eine kleine Gruppe indigener Bäuer*innen in einem Stück Urwald im letzten Winkel des Landes – reduziert zu werden. Damit machten sie es der Regierung praktisch unmöglich, Zugeständnisse zu machen (die - auf staatlicher Ebene umgesetzt und für sämtliche ethnischen Minderheiten geltend - revolutionäre Umwälzungen bedeutet hätten). Die Zapatistas verzichteten also auf Zugeständnisse von Privilegien für sich selbst und öffneten die Situation für ein breites zivilgesellschaftli-

Beobachter*innen und Menschenrechtsaktivist*innen wurde als erster von vier Verhandlungspunkten¹⁰ zunächst das „Abkommen über indigene Rechte und Kultur“ verhandelt, das u.a. weitgehende Selbstbestimmung der indigenen Gemeinschaften, den Erhalt der natürlichen Ressourcen sowie die Kontrolle der Ländereien und Bodenschätze beinhaltete.



Abb. 3: Die Comandant@s der EZLN, ein Regierungsvertreter und Bischof Ruiz bei den Verhandlungen.

Dieses als „Abkommen von San Andrés“ bekannt gewordene Dokument wurde von der Regierung zwar unterschrieben, jedoch nicht umgesetzt, woraufhin die Zapatistas die Verhandlungen mit der Regierung im August 1996 aussetzten (Kerkeling, 2012).

Als Vorbedingung für weitere Gespräche forderten sie die Erfüllung der bisher vereinbarten Punkte, den Abzug des Militärs und die Freilassung der politischen Gefangenen von der mexikanischen Regierung, die immer stärker unter Druck geriet und schließlich im April 2001 das sogenannte „Autonomiegesetz“ verabschiedete. In diesem fehlten jedoch die wichtigsten Eckpunkte der Verhandlungen:¹¹ Es „reduziert die indigene Autonomie auf Gemein-

ches Bündnis und umfassende gesellschaftliche Veränderungen. Dies entspricht ihrem Slogan: *todo para todos – nada para nosotros* (dt: alles für alle – nichts für uns).

¹⁰ Die anderen Themen „Demokratie und Gerechtigkeit“, „Wirtschaft und Entwicklung“ und „Frauenrechte“ wurden bis heute nicht verhandelt.

¹¹ Es soll darauf hingewiesen werden, dass sich selbst eine (hypothetisch angenommene) „freundliche“ mexikanische Regierung, zu deren Zielen das allgemeine Wohl der Bevölkerung oder der Schutz der Menschenrechte gehörten, hier in einer Zwickmühle befände: Der zapatistischen Forderung nach indigener Autonomie steht das neoliberale Selbstverständnis des uneingeschränkten Zugriffs der Privatindustrie auf natürliche Ressourcen gegenüber. Riordan Roett, Mitarbeiter der Chase Manhattan Bank, hat das im Jänner 1995 klargestellt:

deebene, überträgt die Anerkennung der indigenen Völker an die Verfassungen und Gesetze der Bundesstaaten und enthebt sie damit der Anerkennung auf konstitutioneller Ebene“ (CNI, 2001) , kritisiert der indigene Dachverband CNI. Noch schärfer die Wortwahl der EZLN:

„Die Reform dient nur dazu, die Ausführung der indigenen Rechte zu verhindern und stellt eine ernsthafte Beleidigung für die indigenen Völker, die nationale und internationale Zivilgesellschaft und die öffentliche Meinung dar. [...] Sie enthüllt die absolute Entfremdung der politischen Klasse hinsichtlich der politischen Forderungen des Volkes.“ (Marcos, 2001)

Die Verabschiedung des Gesetzesentwurfs auch mit den Stimmen der bis dahin von vielen Seiten für oppositionell gehaltenen PRD führte zum Vorwurf von Verrat und Täuschung und zum Bruch der EZLN mit dem gesamten politischen System. Die Gespräche mit der Regierung wurden nun endgültig abgebrochen. Die Aufmerksamkeit der Zapatistas richtete sich ganz auf den Aufbau der autonomen Strukturen, auf die Organisation des Zusammenlebens nach eigenen kollektiven Vorstellungen und Bedürfnissen.

3. Die zapatistische Autonomie

Ausdrücklich fordern die rebellischen Indígenas nicht die Ablösung vom mexikanischen Staat, sondern im Gegenteil die Aufnahme der indigenen Völker in die Gesellschaft, die Anerkennung als Teil der Nation, der bisher unterdrückt, ausgebeutet und vergessen wurde, und das Recht auf Ausübung traditioneller kultureller Praktiken und Organisationsformen.

Bettina Moser benennt in ihrer Arbeit „Autonomie und Entwicklung. Zapatismus und Post-Development“ vier Grundvoraussetzungen für politische Autonomie:

- „1. eine politische und territoriale Basis*
- 2. eine eigene Gerichtsbarkeit, durch welche Regierung und Rechtssprechung ausgeübt werden*
- 3. eine selbstverwaltete Regierung*
- 4. eigene Kompetenzen und Einrichtungen.“ (Moser, 2009, S. 56)*

„Während Chiapas unserer Einschätzung nach keine fundamentale Bedrohung der politischen Stabilität in Mexiko darstellt, wird es dennoch von vielen in der Geschäftswelt so empfunden. Die Regierung wird die Zapatistas eliminieren müssen, um zu zeigen, dass sie ihr nationales Territorium unter Kontrolle hat und zu einer effektiven Sicherheitspolitik befähigt ist.“ (zitiert nach: Clausen, 1998, S. 3)

3.1. Territoriale Basis, Gerichtsbarkeit und Selbstregierung

Mit der Zurückeroberung von etwa 250.000 Hektar Land, die unter der Bevölkerung verteilt wurden, hatten die Zapatistas eine ökonomische Grundlage für ihre Selbstverwaltung geschaffen und begannen nun, autonome politische Strukturen aufzubauen. Dazu wurde die Verantwortung für sämtliche nicht-militärischen Bereiche von der EZLN, dem bewaffneten Arm der Bewegung, auf zivile Autoritäten übertragen. Dieser radikale Schritt setzt die Forderung „Die Welt verändern, ohne die Macht zu übernehmen“ (Holloway, 2002, Buchtitel) in die Praxis um und verdeutlicht den Unterschied zu „klassischen“ Guerrillas marxistisch-leninistischen Typs und (zumindest laut Selbstdefinition) revolutionären Gruppierungen, die im Zuge langjähriger militärischer Auseinandersetzungen nur zu oft den daraus resultierenden Zwängen unterliegen, ihren emanzipatorischen Charakter verlieren und unterdrückerische, hierarchische, menschenverachtende Züge annehmen, was sich z.B. im Umgang mit Gefangenen, Andersdenkenden, interner Opposition oder der Teilnahme von Frauen ausdrückt¹².

Die staatlich festgelegten Landkreise wurden aufgehoben und nach geographischen und kulturellen Aspekten neu festgelegt. Als zentrale Versammlungsorte wurden fünf *caracoles* (dt: Schneckenhäuser) eingerichtet, in denen sich seit 2003 auch die Sitze des jeweiligen Rates der Guten Regierung (*junta de buen gobierno* - JBG) befinden. Diese werden über ein basisdemokratisches Modell, das sich stark an indigenen Traditionen orientiert, für drei Jahre einberufen und stellen die höchste politische Instanz der zapatistischen Selbstverwaltung dar, wobei ihre Zuständigkeit strikt darauf beschränkt ist, die kollektiven Entscheidungen der Dorfgemeinschaften umzusetzen.

*„Lo fundamental es que el pueblo dé su opinión y sus propuestas, y si se equivoca al nombrar a sus autoridades, las quita.“*¹³ (zitiert nach SIPAZ, 2013)

Neben der Umsetzung von getroffenen Beschlüssen, der Rechtssprechung und der Anlaufstelle für Außenstehende (Kontakt und Besuchserlaubnis) gehört die Gewährleistung einer ausgewogenen Entwicklung in den rebellischen Gebieten zu den wichtigsten Aufgaben der JBG. Das bedeutet die gerechte Verteilung von Hilfsgütern, die Annahme und Überwachung

¹² Eindrucksvoll beschreiben dies etwa George Orwell und Gioconda Belli in ihrer autobiographischen Darstellung des republikanischen Aufstands in Spanien bzw. der sandinistischen Revolution in Nicaragua (Orwell, George (2000): Mein Katalonien: Bericht über den spanischen Bürgerkrieg. Zürich: Diogenes Verlag und Belli, Gioconda (2001): Die Verteidigung des Glücks. Erinnerungen an Liebe und Krieg. München: Carl Hanser Verlag). Tragische aktuelle Beispiele sind z.B. der Sendero Luminoso (dt: Leuchtender Pfad) in Peru oder die FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo; dt: Revolutionäre Streitkräfte Kolumbiens – Volksarmee) in Kolumbien.

¹³ Dt: „Das wichtigste ist, dass das Volk seine Meinungen und Vorschläge einbringt, und wenn es sich bei der Auswahl seiner Autoritäten irrt, dann setzt es sie einfach wieder ab.“ (Übersetzung: PF)

überregionaler Projekte und die Koordination des autonomen Gesundheits- und Bildungssystems (Kerkeling, 2012).

3.2. Autonome Bildung und Gesundheit

Neben den grundsätzlichen Bedingungen von „Land und Freiheit“, gehören Bildung und Gesundheit zu den wichtigsten Forderungen der Zapatistas. Dementsprechend früh wurde in beiden Bereichen damit begonnen, autonome Strukturen zu entwickeln.

„The Zapatista project of autonomy is more than a political and economic proposal for local, municipal and regional self-governance. It constitutes a broad-based social and cultural initiative, of which education is a core element.“ (Rico, 2014)

Heute gibt es in jedem der fünf zapatistischen Verwaltungsbezirke ein autonomes Krankenhaus, in dem westliche Medizin mit traditionellem Wissen (das oft erst wiedergewonnen werden muss) kombiniert wird. Auch die *promotores de salud* (dt: Gesundheitsbeauftragte), die die sogenannten „Mikrokliniken“ in ihren Dörfern betreuen, kommen hier zusammen, um ausgebildet zu werden und ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in regelmäßigen Abständen zu erweitern. Einen wichtigen Bereich im zapatistischen Gesundheitssystem nimmt die Gynäkologie ein, außerdem Aufklärung und Prävention, vor allem Impf- und Hygienekampagnen. Die Untersuchungen sind gratis, für Medikamente muss ein Unkostenbeitrag bezahlt werden (Moser, 2009, S. 86 ff).

Ähnlich organisiert ist der Bildungsbereich: Junge Menschen erhalten eine Basisausbildung und organisieren als *promotoras de educación* (dt: Bildungsbeauftragte) den Unterricht in ihren Dörfern. Der Lehrplan umfasst u.a. Mathematik, Lesen und Schreiben, die eigene Muttersprache, Spanisch, Geographie und Geschichte, wobei die Inhalte stets in Verbindung mit der sozialen und materiellen Realität des zapatistischen Widerstands vermittelt werden. Im Zentrum der zapatistischen Pädagogik stehen Pluralismus und Kollektivismus sowie die Wertschätzung der eigenen Kultur und Tradition. Oft wird der formelle Unterricht durch gemeinsame Feldarbeit ergänzt – teilweise zur praktischen Vermittlung des Wissens, teilweise zur materiellen Versorgung der Lehrer*innen, deren Tätigkeit (wie sämtliche Positionen innerhalb der zapatistischen Autonomie) als Dienst an der Gemeinschaft verstanden wird und daher ehrenamtlich, also unentgeltlich erfolgt.

Dies steht im krassen Gegensatz zur Zeit vor dem Aufstand, in der die staatlich bezahlten Lehrer – sofern sie überhaupt in der Gemeinde erschienen – die von der Regierung festgeleg-

ten Inhalte mittels Prügel und Strafen und unter schwerster Geringschätzung der indigenen Kultur und Denkweise vermittelten (Delgado & Ramos, 2007, S. 18 ff. und Moser, 2009, S. 67 ff.).

3.3. Kritik und Selbstkritik

Natürlich treten im Alltag auch Schwierigkeiten auf, die Menschen sind nicht perfekt. Doch anstatt Probleme und Unzulänglichkeiten hinter einer glatten Oberfläche zu verstecken, zögern die Zapatistas nicht mit Selbstkritik. In einem Rückblick über das erste Jahr der neuen autonomen Regierungen widmet Subcomandante Marcos die ersten beiden Kapitel ausführlich den aufgetretenen Missständen und sonstigen Punkten, in denen die Realität hinter den Erwartungen zurückblieb (Marcos, 2004). Konsequente Erwähnung findet der Umstand, dass die Gleichberechtigung der Frauen in vielen Dörfern nur langsam voranschreitet, was gleichzeitig darauf hinweist, dass dieses Problem ernst genommen wird und einem Fortschritt in diesem Bereich besondere Aufmerksamkeit zukommt. Die Dorfgemeinschaften entscheiden autonom über ihren Alltag, öffentliche Kritik ist daher ein wichtiges soziales Korrektiv.

3.4. Frühere politische Initiativen der EZLN

Einzigartig in der Geschichte bewaffneter Aufstände sind die Kritik, die die EZLN an ihrer eigenen Bewaffnung übt, und die Konsequenz, mit der am Basisbeschluss festgehalten wird, statt dem Staat die Zivilgesellschaft als Ansprechpartnerin zu wählen, statt dem Warten auf Almosen die Entwicklung der autonomen Strukturen voranzutreiben und anstatt der militärischen die ideologische Konfrontation zu suchen.

Im Vordergrund stand dabei die Vernetzung mit anderen politischen Bewegungen und systemkritischen Menschen auf nationaler und internationaler Ebene. So trafen sich im August 1994 mehr als 6.000 Menschen auf Einladung der EZLN zum „Nationalen Demokratischen Konvent“ im lakandonischen Urwald, um ein pluralistisches Forum zu gründen und auf friedlichem Weg demokratische Veränderungen durchzusetzen.

Ein Jahr später wurde eine nationale *consulta* (dt: Befragung) abgehalten, an der sich 1,3 Millionen Mexikaner*innen beteiligten und mit überwältigender Mehrheit den Forderungen der Zapatistas anschlossen, die daraufhin die Bewegung der Nationalen Befreiung MLN¹⁴ und die

¹⁴ Movimiento de Liberación Nacional.

Zapatistische Front zur Nationalen Befreiung FZLN¹⁵ als mexikoweite¹⁶ Oppositionsbewegungen ins Leben riefen (Kerkeling, 2012).

Im Sommer 1996 fand das erste „Intergalaktische Treffen gegen den Neoliberalismus und für die Menschheit“ mit etwa 4.000 Teilnehmer*innen aus über 40 Ländern statt, das heute von vielen Menschen als die Geburtsstunde der weltweiten globalisierungskritischen Bewegung gesehen wird, und im Oktober desselben Jahres beteiligte sich Comandanta Ramona als Vertreterin der EZLN an der Gründung des Nationalen Indigenen Rates CNI¹⁷ als Dachverband der unabhängigen Indígena-Organisationen Mexikos.

Im März 1999 bestätigten knapp drei Millionen Menschen in einer erneuten *consulta*, die von je 2.500 Frauen und Männern der zapatistischen Basis begleitet wurde, die politische Legitimität der zapatistischen Forderungen.

Als Antwort auf die andauernde Nicht-Umsetzung der Vereinbarungen von San Andrés zog die gesamte Führung der EZLN im Frühling 2001 im „Zapatistischen Marsch für die indigene Würde“ durch zwölf Bundesstaaten bis nach Mexiko Stadt, wo 200.000 Menschen an der Abschlusskundgebung teilnahmen und Comandanta Esther als erste indigene Rednerin vor dem mexikanischen Parlament sprach (Muñoz Ramírez, 2004).

Im Sommer 2005 lancierte die EZLN die *sexta*, ihre „Sechste Deklaration aus dem Lakandonischen Urwald“, die über mehrere Wochen mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen und sozialen Bewegungen aus dem ganzen Land diskutiert wurde und erneut die Gründung einer außerparlamentarischen, antikapitalistischen Allianz „von links unten“ zum Inhalt hatte, der heute allein in Mexiko über 1.000 soziale Bewegungen angehören.

Diese Vernetzung wurde 2007 mit zwei „Treffen der Zapatistas mit den Völkern der Welt“, dem ersten „Treffen der zapatistischen Frauen mit den Frauen der Welt“ und dem „Festival der würdigen Wut“ als Austausch über emanzipatorische Kämpfe fortgeführt, und im Dezember 2012 marschierten 40.000 maskierte Zapatistas schweigend durch sechs chiapanekische Städte (Kerkeling, 2012; Kastner, 2014).

„Hatten die Zapatistas sich 1994 maskiert, um endlich gesehen zu werden, schwiegen sie nun, um sich weiterhin Gehör zu verschaffen.“ (Kastner, 2014)

¹⁵ Frente Zapatista de Liberación Nacional.

¹⁶ Die Bezeichnung „nacional“ dient den Zapatistas nicht als Abgrenzung zu anderen Nationen, sondern soll im Gegenteil verdeutlichen, dass es sich um eine überregionale Bewegung handelt, die über den eigenen lokalen Rahmen hinaus Bezug nimmt und ihren Platz in der Gesellschaft einfordert.

¹⁷ Consejo Nacional Indígena.

Dieser Aktion, die eine mehrjährige Phase des Rückzugs aus der Öffentlichkeit beendete, folgten mehrere *comunicados*¹⁸. Neben einer vernichtenden Kritik der herrschenden politischen Klasse enthielten sie die Ankündigung verstärkter Zusammenarbeit mit dem CNI und der *sexta* und die Einladung zum neuesten Projekt: der *Escuelita Zapatista*, der „Kleinen Zapatistischen Schule“ und ihrem ersten Kurs „Die Freiheit, wie die Zapatistas sie verstehen“.



Abb. 4: „Zapatistische Schule: Herzlich willkommen!“ Gemälde der mexikanischen Malerin Beatriz Aurora.

¹⁸ *Comunicados*, also Verlautbarungen, die sich per Website an die Öffentlichkeit richten und über die Solidarnetzwerke weltweite Verbreitung finden, zählen zu den wichtigsten Kommunikationsinstrumenten der EZLN mit der Außenwelt.

4. Die „Escuelita Zapatista“

4.1. Organisation

Die Zapatistas hatten zunächst einen Kurs für 500 Teilnehmer*innen vorbereitet, doch aufgrund des großen Andrangs wurden bereits für diesen Termin 1.000 zusätzliche Plätze und zwei weitere Kurse im Dezember 2013 und Jänner 2014 mit jeweils 2.250 Teilnehmer*innen organisiert. Die Einladungen wurden über das nationale und internationale Solidaritätsnetzwerk an die Anhänger*innen der *sexta* geschickt, die sich unter Vorlage eines Empfehlungsschreibens einer akkreditierten Organisation ihres Herkunftslandes¹⁹ mittels Internet anmelden konnten.

Die Kurse fanden gleichzeitig in allen fünf zapatistischen Landkreisen sowie im CIDECI²⁰ in San Cristóbal statt, das auch als zentraler Treffpunkt diente. Vor der Abreise aus San Cristóbal erhielten alle Teilnehmer*innen vier Broschüren und zwei CDs mit den Lehrinhalten mit insgesamt rund 300 Textseiten. Nach der Ankunft in den *caracoles* wurde jedem/r Schüler*in für die fünf Tage des Unterrichts ein/e *votan/a* (dt: Wächter*in) zugewiesen, ein*e zapatistische*r Begleiter*in, der/die Fragen beantwortete und übersetzte, mit dem/der man den Alltag teilte, im selben Haus wohnte, im selben Raum schlief und gemeinsam die Badestelle besuchte.

Die Zapatistas hatten in der Vergangenheit strikt darauf geachtet, ihr familiäres und internes Zusammenleben vor Außenstehenden zu schützen und z.B. für Menschenrechtsbeobachter*innen eigene Schlafhütten, Kochstellen und Bademöglichkeiten eingerichtet. Nun öffneten tausende Familien ihre Türen und boten Einblick in die alltägliche Realität der Gemeinden im Widerstand (Nadine & Hannah, 2014).

4.2. Lehrplan

Der Lehrplan umfasste fünf Themenkreise, die die wichtigsten Bereiche des zapatistischen Modells der Selbstverwaltung abdecken: Autonome Regierung; Autonome Justiz; Teilnahme

¹⁹ Dies gehört zur üblichen Prozedur, mit der die Zapatistas versuchen, sogenannte „Revolutionstourist*innen“ zu meiden und statt dessen mit engagierten Aktivist*innen in Kontakt zu kommen. Verlangt wird die Teilnahme an Menschenrechtskursen im Herkunftsland mit politischer und kultureller Sensibilisierung sowie einem Training in gewaltfreiem Verhalten in Konfliktsituationen, ergänzt durch ein vorbereitendes Seminar, das von der Menschenrechtsorganisation Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas in San Cristóbal, Chiapas als Partnerorganisation der Zapatistas durchgeführt wird (Friedrich, 2007).

²⁰ Centro Indígena de Capacitación Integral, dt: Indigenes Zentrum zur integralen Ausbildung.

der Frauen; Zapatistische Bildung, Gesundheit und Ökonomie; sowie Widerstand und Demokratie.

4.2.1 Autonome Regierung

Politik wird, wie bereits ausgeführt, von den Zapatistas als eine Form der gemeinschaftlichen Arbeit (*trabajo colectivo*) und als Dienst an der Allgemeinheit verstanden. Die tätigen Personen werden in Versammlungen der Dorfgemeinschaft bestimmt, ohne sich dafür zu bewerben, sondern aufgrund ihres sozialen Ansehens und der im Alltag erworbenen Autorität. Sie sind in all ihren Handlungen an die kollektiven Beschlüsse gebunden und unterliegen den sieben zapatistischen Regeln des Regierens: *obedecer y no mandar* (dt: gehorchen, nicht befehlen), *representar y no suplantar* (dt: vertreten, nicht verdrängen), *bajar y no subir* (dt: nach unten blicken, nicht nach oben), *servir y no servirse* (dt: dienen, nicht sich bedienen), *convencer y no vencer* (dt: überzeugen, nicht besiegen), *construir y no destruir* (dt: schaffen, nicht zerstören), *proponer y no imponer* (dt: vorschlagen, nicht aufzwingen). Nicht die persönliche Karriere steht im Mittelpunkt, sondern die Verpflichtung gegenüber der Gemeinschaft (Wedes, 2014).

„El acuerdo de los comunidades es que debería ser una rotación cada tres años para que no se corrompa la autoridad y para que todos aprendamos a ser representantes del pueblo. [...] Estamos practicando lo que es mandar obedeciendo: El pueblo decida lo que quiere y nosotros somos únicamente representantes. No podemos imponer lo que a nosotros nos ocurra.”²¹ (Interview JBG)

Dies setzt das Vertrauen voraus, dass Konflikte durch Dialog und Vermittlung gelöst werden können, Demut, aufmerksames Zuhören und die Bereitschaft zu Kompromissen im Sinne der Allgemeinheit anstelle von Polarisierung und Durchsetzung der eigenen Position mittels Kampfabstimmung, wie es das westliche Modell der Mehrheitsdemokratie vorsieht.

4.2.2 Autonome Justiz

In den Bereich der Justiz fallen die Einhaltung der revolutionären Gesetze, die Verfolgung von Menschenrechtsverletzungen, die Vermittlung bei Streitigkeiten innerhalb der Gemeinde und die Schlichtung bei Problemen mit anderen Gemeinden und Nicht-Zapatistas. Die Vor-

²¹ Dt: „Gemäß der Übereinkunft der Dorfgemeinschaften gibt es alle drei Jahre eine Rotation, damit die Autoritäten nicht korrumpieren und damit wir alle lernen, die Gemeinschaft zu vertreten. [...] Wir praktizieren das gehorchende Befehlen: Das Volk entscheidet, und wir führen nur aus. Wir können nicht einfach irgendwas tun, das uns gerade einfällt.“ (Übersetzung: PF)

gangsweise wird von ethischen Richtlinien und der Suche nach der richtigen Lösung für den konkreten Fall bestimmt:

„Wenn wir Recht sprechen, geht es mehr ums Korrigieren, nicht ums Bestrafen. Wir fragen uns: Wie kann der Kamerad den begangenen Fehler korrigieren? Wir praktizieren die Justiz erst im Kleinen (auf der Ebene der Gemeinschaften), dann im Größeren (in den Gemeinden) und zuletzt in unseren Räten der höchsten Instanz (den Versammlungen der Guten Regierung). So lernen wir und bauen eine autonome Rechtsprechung auf, Stufe um Stufe.“ (Elvira, zitiert nach: Robert, 2014)

Verfehlungen werden nicht als Angriff gegen den Staat gewertet und bestraft, sondern als persönliches Unrecht gegenüber einer konkreten Person. Wiedergutmachung steht im Vordergrund, die Versöhnung zwischen den Konfliktparteien, die dadurch möglich wird, dass beide Beteiligten ernst genommen werden und ein angemessener Ausgleich erfolgt.

Im Gegensatz zu den juristischen Instanzen der „schlechten Regierung“, wo der Ausgang eines Gerichtsverfahrens durch den ökonomischen Status der Betroffenen von vornherein festgelegt ist, arbeiten die JBG gewissenhaft und unbestechlich, was dadurch unterstrichen wird, dass sich auch viele Nicht-Zapatistas und sogar offizielle Stellen auf der Suche nach Gerechtigkeit lieber an die JBG wenden als an staatliche Institutionen (Marcos, 2004).

4.2.3 Teilnahme der Frauen

Indigene Frauen in Chiapas sind neben der Ausgrenzung, die sie als Angehörige einer Minderheit und der Unterschicht erfahren, häufig auch von machistischer Ausbeutung betroffen, werden als Teenager zwangsverheiratet, haben in der Regel für fünf Minderjährige, ihren Mann und weitere Familienangehörige zu versorgen und dürfen weder das Dorf verlassen noch sich an Versammlungen beteiligen. Ihr Tag beginnt um fünf Uhr morgens damit, das Frühstück für den Mann zuzubereiten, umfasst sämtliche Hausarbeiten, das Holzsammeln in den Bergen, die Versorgung der Kinder und endet abends nach 16 bis 18 Stunden Arbeit (Siller, 2008). Diese Situation, die bis 1994 auch in den zapatistischen Gebieten vorherrschte, wird von Comandanta Esther als „dreifache Unterdrückung“ beschrieben:

„Als Frauen werden wir nicht beachtet, wir werden erniedrigt und gering geschätzt. Als Indigene werden wir aufgrund unserer Kleidung, Farbe, Sprache und Kultur diskriminiert. Als Arme haben wir kein Recht auf Gesundheit und Erziehung – man hat uns vergessen. Deshalb haben wir beschlossen, uns zu orga-

nisieren und gemeinsam zu kämpfen, um aus dieser Situation herauszukommen.“
(Comandanta Esther, 2005)

Bereits am 8. März 1993 wurde in der damals noch klandestin organisierten Bewegung das „Revolutionäre Frauengesetz“ beschlossen, das Frauen grundlegende Rechte innerhalb der Gemeinschaft und die Selbstbestimmung über ihren Körper zusichert, darunter das Recht auf Arbeit, Bildung, freie Partnerwahl und Familienplanung, den Schutz vor körperlicher Gewalt und die gleichberechtigte Teilnahme an politischen Versammlungen und öffentlichen Ämtern. Das Aufbegehren der Frauen, die bis dahin nur als *insurgentas*, als bewaffnete Kämpferinnen der EZLN, die Möglichkeit hatten, ihre traditionelle Geschlechtsrolle zu überwinden, wurde damit als Prinzip und Teil des zapatistischen Selbstverständnisses verankert und bekam weiteren Auftrieb. Frauen übernahmen vor allem in den Zeiten der direkten militärischen Repression wesentliche Funktionen im kollektiven Widerstand und stellten sich selbstbewusst den Soldaten, aber auch ihren eigenen *compañeros* entgegen, um die gewonnenen Rechte und Freiheiten zu verteidigen. 1996 wurde das Revolutionäre Frauengesetz von 10 auf 21 Punkte erweitert, darunter auch das Verbot von Alkohol und Drogen (Kerkeling, 2012, S. 139 ff.).²² Diese „Revolution innerhalb der Revolution“ (Topitas, 1998, S. 87) ist nicht abgeschlossen, sondern wie die gesamte zapatistische Bewegung ein Prozess, der darauf ausgerichtet ist, eine unbefriedigende Ausgangssituation zu transformieren. Die Schwierigkeiten sind unübersehbar, doch auch die Fortschritte: Besonders die jungen Zapatistinnen der dritten Generation treten heute mit einem ganz neuen Selbstbewusstsein auf. Sie reklamieren neben dem Anspruch auf Partizipation in allen Bereichen auch ihr Recht auf ein glückliches und erfülltes Leben - eine Forderung, die vor weniger Jahren noch vollkommen ausgeschlossen war (Siller, 2008). Das Zapatistische Frauengesetz fungiert dabei als Referenzrahmen für die Anerkennung und Durchsetzbarkeit ihrer Rechte und bildet ein zentrales Bezugsmoment im Alltag zapatistischer Frauen. Nach außen hin gut sichtbar ist die Übernahme von öffentlichen Ämtern innerhalb der zapatistischen Bewegung: Stellten Frauen in den ersten Jahren der JBG nur eine kleine Minderheit dar, so ist ihr Anteil seither deutlich gestiegen (Trezeciak und Meuth, 2013).

4.2.4 Zapatistische Bildung, Gesundheit und Ökonomie

Der Aufbau eines eigenen Systems im Bildungs- und Gesundheitsbereich gehört zu den Eckpfeilern autonomer Entwicklung. Politische und kulturelle Autonomie, so eine frühe Erkennt-

²² Der Konsum von Alkohol führte aus Sicht der zapatistischen Frauen zur ökonomischen Abhängigkeit (Verschuldung) und war ein wesentlicher Auslöser von häuslicher Gewalt und Verwahrlosung. Die Durchsetzung des Verbots gilt als eine der wichtigsten Errungenschaften im konkreten Alltag der zapatistischen Frauen.

nis der zapatistischen Bewegung, benötigt jedoch auch eine wirtschaftliche Grundlage. Im Vordergrund stehen die Sicherung der Grundbedürfnisse mittels meist kollektiv ausgeführter Subsistenzwirtschaft (hauptsächlich Mais und Bohnen) und der Austausch zwischen den Gemeinden. Der Zugang zu den städtischen Märkten war traditionell nur über Zwischenhändler, sogenannte *coyotes*, möglich, die den Großteil der Gewinne für sich beanspruchten. Die Gründung von agrar-ökologischen Kooperativen, der Bau eigener Lagerhallen und die Anschaffung von Fahrzeugen sollten Unabhängigkeit schaffen und stellen heute die (rudimentäre) Infrastruktur für den Vertrieb zapatistischer Produkte auf den regionalen Märkten, wobei die Verbindungen bis nach Mexiko-Stadt, Nordamerika und Europa reichen. Zapatistischer Kaffee kann inzwischen in dutzenden Ländern der Welt getrunken werden: Zahlreiche zapatistische Bäuer*innen haben sich zu Kaffeekooperativen zusammengeschlossen und vertreiben ihre Ernte mit Hilfe der internationalen solidarischen Zivilgesellschaft vor allem in Mexiko-Stadt, in der USA und Europa.²³

Im *caracol* von Oventic, dem für Außenstehende am Leichtesten erreichbaren zapatistischen Zentrum, gibt es Läden der Frauenkooperativen *Mujeres por la dignidad*, *Xulum chon Dinosaurio* und *Nichim Rosas*, in denen etwa 700 Produzentinnen organisiert sind, die hier gemeinsam Kunsthandwerk, Schmuck und Bekleidung herstellen und verkaufen.

Die Überschüsse der einzelnen Kooperativen und Kollektive werden für die Bedürfnisse der Gemeinden, für das Funktionieren der Regierungs- und Verwaltungsstrukturen, aber auch für den Bildungs- oder Gesundheitsbereich verwendet (Moser, 2009).

4.2.5 Widerstand und Demokratie

Nicht zu Unrecht bezeichnet Noam Chomsky die Zapatistas als „symbol of resistance“ (Chomsky, 2003, S. 17). Das zapatistische Selbstverständnis ist ein widerständiges. Es befindet sich im direkten Widerspruch zu den vergangenen Jahrhunderten der Ausbeutung, widersetzt sich der Domestizierung durch staatliche Autoritäten und fordert die Selbstbestimmung über sämtliche Bereiche.

„*No tenemos que pedir permiso para ser libres*“²⁴, lautet die zapatistische Konsequenz aus dem Scheitern der Friedensverhandlungen als Auftakt zur revolutionären Umgestaltung des eigenen Lebens. Diese Forderung gilt jedoch nicht nur für die Zapatist*innen im lakandonischen Urwald, sondern richtet sich an alle Menschen von links unten, die sich der neuen

²³ Der 1997 gegründeten, ersten zapatistischen Kaffeekooperative Mut Vitz im Hochland von Chiapas gehören etwa 600 Familien an. 1998 folgte Yachil Xojobal Chulchán, 2001 Yochin Tayel K'in al und 2005 entstand die Kooperative Ssit Lequil Lum (KaffeeKollektiv Aroma Zapatista, 2015).

²⁴ Dt: „Wir brauchen nicht um Erlaubnis bitten, um frei zu sein!“ (Übersetzung: PF)

Weltordnung, dem „vierten Weltkrieg“ (Marcos, 1997), den die wirtschaftliche Elite gegen die unterdrückten Massen führt, widersetzen möchten.

Der Fragmentierung, die sich aus der neoliberalen Besetzung der sozialen Beziehungen ergibt, wird das Kollektiv gegenübergestellt, der Ohnmacht gegenüber einem unüberwindbar scheinenden System die gemeinsame transformative Aktion. Die Umgestaltung der Gesellschaft und die Festlegung neuer Regeln und Grundlagen des demokratischen Zusammenlebens sollen über die Vernetzung der Zivilgesellschaft, insbesondere der sozialen Bewegungen, erfolgen.

4.3. Tagesablauf

Der theoretische Unterricht in der *Escuelita Zapatista* fand meist vormittags und im Kreis der Familie statt, indem die ausgeteilten Texte gemeinsam gelesen und diskutiert wurden. Ziel war, über die (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit der Selbstverwaltung der rund 1.000 autonomen Gemeinden die Erfahrungen der letzten zwanzig Jahre weiterzugeben. Die Teilnehmenden sollten die Organisationsstrukturen der Bewegung kennenlernen und verstehen, wie die zapatistischen Gemeinschaften im Alltag funktionieren. Dabei sehen sich die Zapatistas ausdrücklich nicht als Vorbild, sondern betonen stets, dass ihre Art und Weise nur eine von vielen Möglichkeiten ist, die inspirieren, aber nicht kopiert werden soll.

Zu verfolgen war dieser Teil auch per Internet: Täglich wurden etwa vier Stunden Vortrag, Fragen und Antworten per Live-Stream aus dem CIDECI in die Welt übertragen.



Abb. 4: Die Lernunterlagen der *Escuelita Zapatista*.

Am Nachmittag gab es die Gelegenheit, den zapatistischen Alltag und die selbstverwalteten Strukturen persönlich mitzuerleben. Dies umfasste die Teilnahme an Versammlungen der Dorfgemeinschaft, aber auch an der kollektiven landwirtschaftlichen Arbeit auf den Mais- und Bohnenfeldern. Die Schüler*innen erhielten eine Machete in die Hand gedrückt, eine kurze Demonstration der erforderlichen Handgriffe und sollten die Maisernte durch Probieren und eigene Erfahrung lernen. Ein Teilnehmer berichtet, dass er nach einiger Zeit von einem der Zapatistas gefragt wurde: „Und, wie gefällt dir die Freiheit, in der wir leben?“

Sein Kommentar:

„Eine sehr tiefgründige Frage. Denn durch diese Art des Lernens, durch Ausprobieren und Erfahrungen sammeln, leben und entwickeln die Zapatistas erst ihre Freiheit. Des Weiteren wurde durch die Feldarbeit klar, dass der zapatistische Schlachtruf ‚Land und Freiheit‘ nicht einfach ein Spruch, sondern die gelebte Wahrheit der Zapatistas ist.“ (Informationsbüro Nicaragua, 2013)

Die Prüfungsfrage der Abschluss-Klausur wurde bereits im Vorhinein veröffentlicht, laut Subcomandante Moisés „die schwierigste, die ihr euch vorstellen könnt: [...] Die Prüfung wird eure eigene Realität vornehmen, euer Prüfungsvorsitzender wird ein Spiegel sein. Dort werdet ihr sehen, ob ihr die einzige Frage des Abschluss-Examens beantworten könnt: Was ist die Freiheit für dich?“ (Moisés, zitiert nach: Informationsbüro Nicaragua, 2013).

4.4. Reflexion von Seiten der Zapatistas

In ihrer Rückschau auf die Begegnung mit den Schüler*innen der *Escuelita Zapatista* werten die Zapatistas es als wichtigen Schritt, auf dieser direkten Ebene mit Menschen aus der ganzen Welt kommuniziert und ihre Erfahrungen, aber auch die ungelösten Probleme und die alltäglichen Schwierigkeiten sowohl innerhalb der Bewegung als auch aufgrund der Attacken und Spaltungsversuche von Seiten der Regierung weitergegeben zu haben.²⁵

„Ahí nos levanta el ánimo de luchar, en seguir adelante con nuestra lucha, que es un paso muy importante con esta nueva forma de hacer la escuela, tal vez es un

²⁵ Aus diesem Anlass wurde die von 2003 bis 2011 als Sprachorgan der EZLN publizierte Zeitschrift „Revista Rebeldía“ wiederbelebt, die im Jänner 2014 als „Rebeldía Zapatista Nr. 1/2014“ erschien. Die folgenden Zitate sind ebendieser Ausgabe entnommen.

paso muy grande, podría haber un cambio muy grande en todo el mundo.”²⁶
(Romario; zitiert nach: Acoronab, 2014)

Positiv erwähnt wurden die Disziplin der meisten Kursteilnehmenden, das Interesse, die Bereitschaft und die Atmosphäre der gegenseitigen Wertschätzung. Und die Hoffnung, dass diese Lektionen nicht nur als Bereicherung des Denkens, sondern ausdrücklich auch als Aufforderung zum eigenen Handeln verstanden würden.

„Lo que estamos esperando es que se organicen allá en sus propios lugares. Porque cada uno de ellos y ellas tienen sus propios conocimientos, como pueden organizar para construir la autonomía. Nosotros, nosotras, no los llamamos para que vienen a copiarnos tal como estamos haciendo.”²⁷ (Margarita)

„Es para practicarlo, estudiar y practicarlo, porque si sólo lo estudian no sirve para nada.”²⁸ (Yareni)

Kritische Kommentare bezogen sich auf die engstirnige Erwartungshaltung mancher Gäste: Einige hätten die Zapatistas als distanzierten Untersuchungsgegenstand ihrer Forschungen betrachtet, andere seien gekommen, um - anstatt die Einladung zum Dialog anzunehmen - ihre eigenen Ideen zu verbreiten (Rebeldía Zapatista, 2014).

„Algunos alumnos solo vinieron como para investigar lo que estamos haciendo.”²⁹ (Edwina)

„Algunos alumnos que vienen de fuera eso es lo que tienen en mente, que quieren superarse más para llegar a la cima. Lo que puedo ver yo en esa parte es que tienen el pensamiento que tiene el mal gobierno.”³⁰ (Memo)

„Ach ja, und kommt, um zuzuhören und zu lernen, denn es gab welche, die kamen, um einen Lehrstuhl über Feminismus oder Vegetarismus oder über Marxismus

²⁶ Dt: „Es ermutigt uns, mit unserem Kampf fortzufahren, diese neue Form, die escuelita zu machen. Vielleicht ist es sogar ein großer Schritt, der die ganze Welt verändert.“ (Übersetzung: PF)

²⁷ Dt: „Wir hoffen, dass sie [Anm.: die Schüler*innen] sich an ihren eigenen Orten organisieren. Denn jeder und jede von ihnen verfügt über eigenes Wissen, wie Autonomie geschaffen werden kann. Wir haben sie nicht eingeladen, damit sie es genauso machen wie wir.“ (Übersetzung: PF)

²⁸ Dt: „Es [das vermittelte Wissen] muss angewendet werden, gelernt und angewendet, denn wenn man es nur lernt, dann bringt es überhaupt nichts.“ (Übersetzung: PF)

²⁹ Dt: „Manche kamen nur, um Forschungen anzustellen über das, was wir tun.“ (Übersetzung: PF)

³⁰ Dt: „Manche Schüler*innen von auswärts wollten sich wichtig machen und über die anderen stellen. Für mich sieht das so aus, als hätten die das selbe Denken wie die schlechte Regierung.“ (Übersetzung: PF)

oder andere -ismen abzuhalten. Und jetzt sind sie beleidigt, weil wir Zapatistas nicht befolgen, was sie gekommen sind uns zu lehren.“ (Marcos, 2013)

Im Mai 2013 kündigte Subcomandante Moisés die Fortsetzung der *Escuelita Zapatista* an: „Einige haben bestanden, das heißt, sie können aufsteigen, aber nicht alle haben vollständig erreicht, was sie als Schüler*innen erreichen hätten sollen“ (Moisés, 2014b). Daher, so Moisés weiter, könnten nur jene, die die erste Stufe bestanden hätten, in die zweite Stufe aufsteigen.

Der Hinweis auf den gegenseitigen Respekt als notwendige Voraussetzung für einen solidarischen Austausch, in der hinsichtlich Kultur und Lebensumstände verschiedene, jedoch an Würde ebenbürtige Subjekte mit einander in Beziehung treten, drückt das Selbstverständnis aus, mit dem die Zapatistas der Welt gegenüberstehen. Sie bitten weder um Mitleid noch Bewunderung, nicht um Almosen und schon gar nicht Bevormundung, sondern darum, die eigenen Lebensumstände zu reflektieren und Partner*innen im gemeinsamen Kampf um Befreiung von kapitalistischer Herrschaft zu werden.

„Wir haben die kleine Schule gemacht, damit die Worte der zapatistischen compañeras und compañeros der Unterstützungsbasen sich weit weg bewegen, Tausende von Kilometern weit, nicht so wie unsere Kugeln im Morgengrauen des Jänner 1994, die kaum 50 Meter weit flogen. [...] Das Wort der kleinen Schule überquert Meere, Grenzen und Räume, wenn es zu euch fliegt, compañeras und compañeros.“ (Moisés, 2014a)

Dieses Bündnis ist für die Zapatistas ein existenzielles, denn im von Regierungsseite mit unverminderter Brutalität geführten Krieg niedriger Intensität stellen die Mobilisierung der nationalen Zivilgesellschaft und die internationale Aufmerksamkeit zwei wichtige Elemente der Verteidigung des Autonomieprojekts und des Schutzes vor einem direkten militärischen Angriff dar.

Klassischen Entwicklungskonzepten erteilen die Zapatistas jedoch eine klare Absage: Ziel der Vernetzung ist nicht die Übernahme westlicher Lebensformen und Denkweisen, sondern der solidarische Austausch mit anderen engagierten Menschen im gemeinsamen Kampf gegen die neoliberale Zerstörung der Welt. Dazu gehören auch der Widerstand gegen Normierung und

Homogenisierung und die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt und Verschiedenheit.³¹

Statt bedürftig auf Unterstützung aus dem reichen Norden zu warten, positionieren sich die Zapatistas als handelnde Subjekte und kehren das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis um.

„Das paternalistische Konzept von »Entwicklungshilfe« wird radikal negiert: Hier lehren nicht vermeintlich schlaue Köpfe aus dem globalen Norden oder den Hauptstädten die Menschen in ärmeren Ländern, wie sie ihre Grundversorgung verbessern können. Hier unterrichten aktive Menschen aus den Reihen der EZLN mit viel Kampferfahrung, wie sie ihre Autonomie in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Justiz, Produktion und Medien trotz Militarisierung, paramilitärischem Terror, Falschinformationen und Bestechungsgeldern seitens der Regierung im Alltag verwirklichen.“ (Kerkeling, 2013)

5. Die zapatistische Pädagogik

Die ideologische Sprengkraft, mit der der Zapatismo „einen grundsätzlichen Wandel in der Art, wie Politik zu denken sei“ (Kastner, 2014) einleitete und zu „Wiedergewinnung linker Perspektive und Handlungsfähigkeit“ (Haug; zitiert nach: Kastner 2014) führte, wurde von philosophischer und politikwissenschaftlicher Seite bereits ausführlich diskutiert. An zentraler Stelle stehen hier die radikale Ablehnung der Eroberung der Staatsmacht und das zapatistische Prinzip des dialektischen Vorwärtsschreitens, das sich im Slogan *preguntando caminamos*³² ausdrückt. Wichtig ist der kollektive Weg, der über gemeinschaftliche Anstrengungen zu gesellschaftlichen Veränderungen führt. Die Konzentration gilt der Gegenwart, Entwicklung erfolgt als Prozess mit offenem Ausgang, da jede Festlegung auf eine konkrete Erscheinungsform der zukünftigen Gesellschaft zu dogmatischen Restriktionen führt (Holloway, 2002).

„Wir haben sicher Fehler gemacht auf unserem Weg: So lernt man. Wir haben auch einige Probleme gelöst. Mit diesem Prozess des Ausprobierens neuer Wege, der Fehler und Selbstkorrektur haben wir eine neue Gesellschaft aufgebaut. [...] Wir haben gezeigt, dass wir unsere eigene Regierung bilden, eigene Gesetze aus-

³¹ In diesem Sinn wehren sich auch die Zapatistinnen gegen Vorwürfe aus der städtischen Frauenbewegung, dass ihre Forderungen nicht revolutionär genug seien und bestehen auf ihrem eigenen Weg, auf der selbst bestimmten Richtung und Geschwindigkeit ihrer Emanzipation (Zwischenzeit e.V., 2009).

³² Dt: fragend schreiten wir voran.

*arbeiten und uns mit verschiedenen Kamerad*innen zusammenschließen können. [...] Wir begehen manchmal Fehler, aber wir machen aus unseren Fehlern Erfahrungen. Wir verbessern uns ununterbrochen.” (Elvira; zitiert nach: Robert, 2014)*

Noch deutlicher hat es Subcomandante Marcos bereits 2003 formuliert:

„Die theoretische Reflexion über die Theorie heißt »Metatheorie«. Die Metatheorie der Zapatistas ist unsere Praxis.” (Marcos, 2003)

5.1. Pädagogische Einflüsse

Unverkennbar in der pädagogischen Praxis der Zapatistas sind die Grundzüge von Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten und Peter McLaren's Ansatz der Kritischen Revolutionären Pädagogik.³³ Als Ausgangspunkt dient die Erkenntnis, dass Phänomene der Ausgrenzung und Verdinglichung nicht notwendigerweise oder gottgewollt bestehen, sondern lediglich Ausdruck bestehender Machtverhältnisse und daher veränderbar sind.

5.1.1 Paulo Freire und die Pädagogik der Befreiung

Bildung und Erziehung sind nach Ansicht Paulo Freires immer politisch. „Es gibt keine andere als politische Pädagogik, und je unpolitischer eine Pädagogik sich versteht, desto gefährlicher sind ihre politischen, herrschaftsstabilisierenden Wirkungen“ (Lange, 1985, S. 17). Er kritisiert das „Bankiers-Konzept“, das die Menschen zu Objekten degradiert, die mit Wissen gefüllt werden und lediglich die Illusion haben, selbst zu handeln. Solcherart werden die Mythen der Herrschaft³⁴ reproduziert und verinnerlicht, die bestehende Hierarchie zwischen Unterdrücker*innen und Unterdrückten wird nicht nur aufrechterhalten, sondern sogar verstärkt. Die Akzeptanz dieser Zuschreibungen drückt sich auch im Verlust der Sprache aus: Unfähig, die eigene Situation zu formulieren, entwickelt sich die „Kultur des Schweigens“ (Freire, 1970).

Möchte Pädagogik hingegen befreiend wirken, so muss sie mittels problemformulierender Bildungsarbeit an Lebenssituation und -bedingungen der Betroffenen ansetzen.

³³ Beide Ansätze können im Rahmen dieser Arbeit natürlich nur extrem gekürzt wiedergegeben werden, was sich allein schon in der Beschränkung auf jeweils einen einzigen exemplarischen Vertreter einer ganzen Denk- und Handlungsorientierung ausdrückt.

³⁴ Dazu gehören beispielsweise der Fortschrittsmythos („Alles wird immer besser“), der Leistungsmythos („Wer nicht erfolgreich ist, ist entweder zu faul oder zu dumm“) oder die Überzeugung, in einer freien Gesellschaft zu leben, ohne die bestehende Unterdrückung wahrzunehmen (Lütjen-Menk, 2010; S. 5).

„In der problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess zu sehen, in der Umwandlung.“ (Freire, 1973, S. 67)

Die Wahrnehmung der Welt als eine veränderbare und mitgestaltbare, nimmt das Gefühl, dem Treiben der Herrschenden ohnmächtig zusehen zu müssen. Zuerst muss die Dehumanisierung im Individuum selbst erkannt werden, dann gilt es, aus dieser Erniedrigung herauszutreten und schließlich aktiv an der eigenen Befreiung zu arbeiten, die jedoch nur im Kollektiv, über Dialog und Kommunikation und als Wechselspiel von Reflexion und Aktion erfolgen kann.

„Die Thematik, die von den Leuten kam, kehrt zu ihnen zurück nicht als Inhalte, die eingelagert werden, sondern als Probleme, die es zu lösen gilt“ (Freire, 1973, S. 103)

Als unterste Stufe und Ausgangspunkt definiert Freire das naiv-transitive Bewusstsein, in dem der Mensch die Welt als unveränderlich sieht. Im Dialog bietet sich die Möglichkeit, die eigene Lebenswirklichkeit und die in ihnen vorhandenen Widersprüche zu erkennen und somit semi-transitives Bewusstsein zu entwickeln. Ziel der befreienden Pädagogik ist es, die Stufe des kritisch-transitiven Bewusstseins zu erreichen, in der Missstände nicht nur wahrgenommen, sondern kritisch reflektiert werden und die Unterdrückten beginnen, Lösungen zu entwickeln. Dieser Bewusstwerdungsprozess ist nötig, „um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen“ (Freire, 1985, S. 25). Die Rebellion der Unterdrückten ist für Freire eine Geste der Liebe, ein Akt des Mutes, eine Verpflichtung gegenüber sich selbst und anderen.

5.1.2 Peter McLaren und die Kritische Revolutionäre Pädagogik

Peter McLaren schließt an Freires pädagogisches Konzept an, das er von den brasilianischen Slums in die US-amerikanischen Großstädte transponiert. Er erkennt, dass sein liberal-humanistischer Ansatz als Lehrer an einer öffentlichen Schule nicht ausreicht, um im Leben seiner Schüler*innen, die zum überwiegenden Teil aus der Unterschicht stammen, einen Unterschied zu machen. Während das System gleiche Chancen für alle und beruflichen Erfolg entsprechend dem eigenen Einsatz und Fähigkeiten verspricht, so führt McLaren in Anleh-

nung an Bourdieus Kulturtheorie aus, scheitern die Kinder der weniger Wohlhabenden an den strukturellen Hürden und den Anforderungen des „versteckten Stundenplans“, da sie nicht über das (implizit vorausgesetzte) Kapital verfügen:

“Research has shown that one of the greatest predictors of academic success is socioeconomic status. In other words, although we profess to believe in equal opportunity for rich and poor alike, the fact remains that an individual’s social class and race at birth have a greater influence on social class later in life than do many other factors – including intelligence and merit. Put simply, each child appears to get as many chances for success in school as his or her family has dollars and privileged social status.” (McLaren, 1998, S. 153)

Kulturelles Kapital drückt sich beispielsweise über die Sprache aus: Diejenige der akademischen Mittelschicht wird belohnt und über schulischen Erfolg in ökonomisches Kapital verwandelt. Schwarze Schüler*innen finden sich oft in einem System wieder, das den kulturellen Werten, die ihr familiäres und soziales Leben prägen, widerspricht und fordert, jene der Mehrheitsgesellschaft zu übernehmen. Pädagogik, die sich an den individuellen Defiziten orientiert, gibt den Betroffenen die Schuld an ihrem Versagen und übersieht die Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Strukturen. Widerstand von Seiten der Schüler*innen ist aus McLarens Sicht daher Ausdruck von Loyalität, Selbstbehauptung und einer realistischen Einschätzung der eigenen (praktisch nicht vorhandenen) Aufstiegschancen (McLaren, 1998). Sein frühes Werk steht im Zeichen der Beschäftigung mit der Bildung von Identität im (schulischen) Kontext einer neoliberalen Gesellschaft und der Entwicklung emanzipativen Bewusstseins. Mittels kritischem Lesen und Hinterfragen analysieren Lehrende und Lernende gemeinsam die in Unterrichtsmaterialien und im Alltag versteckten Inhalte und Zuschreibungen und setzen sich auch mit ihrem eigenen Rollenverständnis und den damit verbundenen Verhaltenscodes auseinander. So entstehen kritisches Bewusstsein und ein soziales Gefüge, das seine kollektive Autonomie begreift und Interventionen von außen Widerstand entgegen setzen kann.

Mitte der 90er Jahre wendet McLaren sich noch stärker der marxistischen Kritik der politischen Ökonomie zu. Während er die erkenntnistheoretischen und ideologischen Implikationen des vorherrschenden demokratischen Systems durchleuchtet, geraten historische Zusammenhänge und alltägliche Zwänge in seinen Fokus. Herrschaft wird im Gegensatz zu früher weniger über direkten Zwang und offene Gewalt ausgeübt, sondern vor allem über kulturelle Muster und die Konstruktion von Wahrheit (vgl. Foucaults Diskurstheorie). Ausbeutung erfolgt

dadurch, dass der von den Arbeitenden geschaffene Gewinn über ungleiche Machtverhältnisse und die kapitalistische Organisation der sozialen Beziehungen so gut wie ausschließlich den Eigentümer*innen der Fabriken zugute kommt. Kultur umfasst neben der hierarchischen Konstruktion von Trenn- und Ausschlusslinien anhand von Kategorien wie Geschlecht, Rasse, Alter, sexueller Orientierung, etc. also auch eine Produktionsweise, in der unterschiedliche Gruppen ihre Ziele innerhalb unterschiedlicher Machtverhältnisse anstreben. Zentrale Elemente dabei sind die Produktion, Legitimierung und Verbreitung bestimmter Formen des Wissens und der Erfahrung. Hegemonie – die Zustimmung der Unterdrückten – wird gesichert über Symbole, Repräsentationen und Praktiken des sozialen Lebens, die so zur Verfügung gestellt werden, dass die Ausübung der Macht und die ungleiche Verteilung von Macht und Privilegien unsichtbar bleiben (Pruyn & Huerta-Charles, 2005).

McLarens Aufmerksamkeit gilt der Art und Weise, in der Diskurs und soziale Praxis im Alltag sowohl Machtbeziehungen konstituieren und reproduzieren, als auch Schauplätze für Widerstand und Transformation sein können. Ziel ist die konstante Reflexion der kulturellen Konstruktion der persönlichen und kollektiven Identität durch Schüler*innen, Lehrende und Forscher*innen und die Verbindung dieser Reflexion mit politischer Aktion als Ausdruck von „radikaler Hoffnung“ und „utopischer Militanz“ (Farahmandpur, 2014).

„The critical pedagogy which I support and practice advocates non-violent dissent, the development of a philosophy of praxis guided by a Marxist humanism, the study of revolutionary social movements and thought, and the struggle for socialist democracy. It is opposed to liberal democracy, which only serves to facilitate the reproduction of capital.“ (McLaren, 2014)

5.2. Die Selbstermächtigung der Unterdrückten

Die „Kleine Zapatistische Schule“ beruft sich weder auf wissenschaftliche Autoritäten noch andere Vordenker*innen, sondern manifestiert sich als Prozess, der vorhandene Impulse aufnimmt und in kollektiven Auseinandersetzungen in die Zukunft weist.

Ausgangspunkt sind folgende politisch-philosophische und epistemologische Elemente, die auch Freires pädagogischem Konzept zugrunde liegen:

- ★ **Klassenkampf und Hegemonie:** Die Gesellschaft wird geprägt vom antagonistischen Gegenüber zwischen oben und unten - zwischen der herrschenden Klasse, die aus einer kleinen Minderheit der politischen und ökonomischen Elite besteht, und den Unterdrückten und Ausgebeuteten, die die überwältigende Mehrheit der Weltbevölkerung dar-

stellen. Der Kapitalismus als herrschendes Wirtschaftsmodell prägt unsere sozialen Beziehungen, indem er Mensch und Natur zu Waren macht, den Gesetzen der Profitoptimierung unterwirft, von einander isoliert und zu einander in Konkurrenz setzt. Hegemoniale Subjektkonstruktionen, ergänzt McLaren, sichern die Partizipation der Unterdrückten, die das Ausmaß ihrer aktiven Anteilnahme an der eigenen Unterdrückung nicht erkennen bzw. keine Verhaltensalternativen sehen.

- ★ Hoffnung und Utopie: Doch die Welt ist veränderbar. Die Zukunft ist offen. Geschichte wird gemacht, und zwar am besten von links unten. Als die Zapatistas der mexikanischen Regierung den Krieg erklärten, rechneten sie mit der militärischen Vernichtung als würdevolle Alternative zum Dahinvegetieren in Elend und Vergessen. Dass sie doch nicht vernichtet wurden und statt dessen die Möglichkeit erhielten, selbstbestimmte Formen der sozialen Organisation zu schaffen, die sich an den Prinzipien der Freiheit und der Gerechtigkeit orientieren, beweist die Macht der Zivilgesellschaft gegenüber den traditionellen Autoritäten. Vielleicht ist hier einer der Gründe zu sehen, warum die Zapatistas seither unbeirrt an der Vision eines solidarischen Zusammenlebens und einer antikapitalistischen Gesellschaft festhalten. Der politischen Ohnmacht angesichts einer als zu komplex empfundenen Welt, die laut Adorno kennzeichnend für das kleinbürgerliche Denken ist, setzen sie das Prinzip der Hoffnung entgegen, die konkrete Utopie, die im Sinne Ernst Blochs zwar bisher noch nicht wirklich geworden ist, es durch unser Tun aber werden kann.
- ★ Systemkritik und Selbstbestimmung: Während sich viele westliche Vertreter*innen der Kritischen Theorie mit Veränderungen innerhalb des bestehenden Systems beschäftigen, sehen die Zapatistas dieses jedoch als nicht reformierbar an, sondern nur grundsätzlich ersetzbar. Mit der *sexta*, der Sechsten Erklärung aus dem Lakandonischen Urwald, wurde die Alternative klar formuliert: Die neue Gesellschaft soll durch eine Vernetzung oppositioneller Strömungen, Basisbewegungen und sozialer Organisationen gleichzeitig als Widerstand gegen das herrschende System und als Vorwegnahme einer anderen, besseren Welt geschaffen werden. Es geht um die Überwindung der bestehenden Verhältnisse von Ausbeutung, Unterdrückung und Fremdbestimmung, die das Wesen neoliberaler Gesellschaftsordnungen bestimmen, und um den Aufbau einer Gesellschaft, die

Unterschiede als Bereicherung sieht und nicht als Bedrohung: „*Un mundo donde quepan muchos mundos*“³⁵.

5.3. Kernelemente zapatistischer Pädagogik

Der Weg dorthin führt über die zapatistische Pädagogik:

- ★ Bildung ist kritisch: Bildung ist der alltäglichen Realität unmittelbar verbunden. Dabei zählt nicht nur die Weitergabe von Wissen, sondern auch die kritische Betrachtung der Welt und die Überwindung der naiven Einstellung. Was für die Kritische Theorie ein Ziel ist, ist für die Zapatistas gleichzeitig der Ausgangspunkt.
- ★ Bildung setzt in der eigenen Realität an: Die behandelten Themen sind für die Betroffenen relevant.³⁶ Basis ist das bereits vorhandene Wissen der Beteiligten, das Vertrauen darauf, bestehende Verhältnisse mittels kritischer Reflexion zu erfassen und in einem weiteren Schritt auch beeinflussen zu können.³⁷
- ★ Bildung erfolgt dialektisch: Bildung dient der Befreiung aus unterdrückenden Umständen. Sie findet statt als auf einander bezogener Wechsel zwischen theoretischem Nachdenken und praktischem Handeln: (Schwierigkeit -) Idee - Erprobung - Reflexion - ...
- ★ Bildung erfolgt kollektiv: Als Methode finden wir einen emanzipativen Lernprozess, der im Kollektiv stattfindet und stets Bezug auf das soziale Umfeld der Beteiligten nimmt. Im Mittelpunkt stehen der solidarische Dialog, das Erkennen von ähnlichen Erfahrungen der Repression und Ohnmacht, die Anerkennung von Unterschieden und der stärkende Austausch eigener Handlungsansätze. Dieser Zugang verhält sich selbstbewusst offensiv gegenüber dem System von oben, aber demütig und solidarisch gegenüber dem Anderen, um Räume des Dialogs zu öffnen³⁸. Der Umgang miteinander ist respektvoll und

³⁵ Dt: „Eine Welt, in der viele Welten Platz finden“ (Übersetzung: PF).

³⁶ Besteht für die Betroffenen die Möglichkeit, ihre politischen Forderungen selbst zu artikulieren, so knüpfen diese in der Regel an ihre realen Lebensbedingungen an und zielen auf existenzielle Fragen der Daseinsberechtigung, statt auf akademische Feinheiten und die Befriedigung von Luxusbedürfnissen. Abschreckendes Beispiel in dieser Hinsicht ist m.E. etwa die Forderung nach einer verbilligten Jahreskarte für den öffentlichen Verkehr als zentraler Wahlkampfslogan, womit suggeriert wird, dass diese Maßnahme relevante Auswirkungen auf die ökonomische Ungleichverteilung hätte.

³⁷ Dieser Widerspruch zur hegemonialen Darstellung der Welt als komplex und unveränderbar ist unverzichtbar, wenn Widerstand und Versuche gesellschaftlicher Veränderung nicht reine Verzweiflungstaten, sondern Ausdruck einer real möglichen anderen Gestaltung menschlicher Beziehungen sein sollen.

³⁸ So gab es in den 20 Jahren des zapatistischen Aufstands zwischen jenen Momenten, wo massiv versucht wurde, den öffentlichen Diskurs mit eigenen Inhalten zu besetzen, immer wieder jahrelange Phasen des Rückzugs und des Schweigens, die mit dem Aufruf an andere Sektoren der Zivilgesellschaft verbunden waren, diesen Raum zu nutzen und die Stimme zu ergreifen. Besonders schön zu sehen ist dies etwa im Umgang mit dem Volksaufstand in Oaxaca, der 2006 nur durch einen mehrmonatigen und brutal geführten Großeinsatz von Militär und Polizei beendet werden konnte, und der Kampagne der Angehörigen der 43 entführten Studenten von Ayotzinapa. Die Zapatistas nützen ihren Einfluss immer wieder, um auf Widerstände und soziale Bewegungen

freundschaftlich, die Atmosphäre schafft Vertrauen und Sicherheit - laut Ivan Illich notwendige Voraussetzungen, um Lernen überhaupt zu ermöglichen (Gregorcic, 2009, S. 360 f.).

Inhaltlich deckungsgleich argumentieren Freire und McLaren (Freire, 1970; Freire, 1996; McLaren / Lankshear, 1993; McLaren, 2000, S. 162).

5.4. Kritische Theorie vs. Zapatismo

Betrachten wir verschiedene Positionen der Kritischen Pädagogik im europäischen Raum, so finden wir zunächst einmal einige Übereinstimmungen der gesellschaftspolitischen Analyse und der pädagogischen Perspektive: Heydorn, Negt, Koneffke u.a. vertreten wie McLaren eine klare Kritik am Kapitalismus. Auch sie sehen Bildung als dialektischen Prozess, hinterfragen etablierte Institutionen und strukturelle Bedingungen, die der herrschenden Klasse dazu dienen, ihre Dominanz abzusichern und auszubauen.

5.4.1 Positionen der Kritischen Theorie

In seiner bahnbrechenden „Theorie der Halbbildung“ kritisiert Theodor W. Adorno das Wesen der modernen Bildung als „punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit, [...] bereit, jede ungefragte Frage konsequenzlos zu beantworten“ (Adorno, 2003, S. 136 f.). Psychotische Prozesse, die historische Phänomene personalisieren und bis zur industriellen Massentötung im Nationalsozialismus geführt haben, ersetzen die Einsicht, können die Realität zwar nicht bewältigen, kompensieren aber die Angst vor dem Unbegriffenen. Er konstatiert das Kleinbürgertum als herrschenden Sozialcharakter, dessen von Ressentiments geprägtes Weltbild den Einzelnen für ohnmächtig und zivilgesellschaftliche Veränderungen für nahezu unmöglich erklärt, und warnt vor dem „destruktive[n] Potenzial der Halbbildung unter der Oberfläche des herrschenden Konformismus“ (ebenda, S. 137). Einen Ausweg sieht Adorno lediglich in der kritischen Selbstreflexion der eigenen Halbbildung, am besten von frühester Kindheit an.

Heinz-Joachim Heydorn weist auf die notwendige Ergänzung der kritischen Bildungstheorie durch politisches Handeln hin. Die bundesdeutsche Bildungsreform gegen Ende der 1960er Jahre analysiert er im Zuge der ins Bildungssystem strebenden Arbeiter*innenklasse und den damit verbundenen zusätzlichen Kosten, die strukturelle Umwälzungen und eine Neuvertei-

in anderen Teilen des Landes und der Welt aufmerksam zu machen, ohne aber zu versuchen, diese Bewegungen zu vereinnahmen oder zu repräsentieren.

lung des Sozialprodukts erfordert hätten: „Eine Aufhebung der Bildungsrestriktion [...] hätte zum Umsturz geführt, zur Vernichtung der kapitalistischen Prämissen, zum Sprung in eine Bildungsgesellschaft, die Überfluss und Verschwendung in menschliche Dienste stellt.“ (Heydorn, 2004 [1970], S. 154). Dies wurde erfolgreich verhindert, u.a. über „die Vernichtung der geschichtlichen Sprache“ (ebenda, S. 150) durch den Neopositivismus und die Besetzung progressiver Begriffe im Interesse der herrschenden Klasse, deren Bildungssystem darauf abzielt, die Entwicklung von revolutionärem Bewusstsein zu unterbinden.

Disziplin wird hergestellt über räumliche Anordnung, erkennt Michel Foucault in „Überwachen und strafen“: Es gilt, sämtliche Elemente (Individuen) zu klassifizieren, in hierarchische Strukturen zu ordnen, ihre Bewegungen zu überwachen, freie Kommunikation und die Entstehung von Kollektiven zu unterbinden. Die Gliederung des Disziplinarraums ermöglicht der Großindustrie die Rationalisierung der Arbeitskraft, im Bildungsbereich geht es um die Ökonomie der Lernzeit und um die Normierung des Denkens (Foucault 1994 [1976]).

Gernot Koneffke reklamiert Bildung als umfassendes „Freiheitsbegehren“ (Koneffke, 2006, S. 30), das sich historisch im Spannungsfeld zwischen Verwertung und Emanzipation entwickelte, und kritisiert die mittlerweile erfolgte „Selbstunterwerfung unter das Wertgesetz“ (ebenda, S. 38). Der heimliche Lehrplan zielt darauf ab, das im Widerspruch zur Mündigkeit blinde Dschungeltier zu schaffen. Positiv wären die Erkenntnis dieser Zusammenhänge, die unter dem Deckmantel einer freien, demokratischen Gesellschaft ablaufen, von Seiten der Marginalisierten und die Aufdeckung des Widerspruchs zwischen vom System vereinnahmten Grundwerten der Bildung und deren Einbettung in den kapitalistischen Verwertungsprozess. Dessen Selektionsfunktion wird unterstützt durch eine Theorie, die die sich real vollziehende Segregation, das Auseinanderdriften in Gewinner und Verlierer argumentativ absichert (Pongratz, 2010).

Das Bildungssystem reproduziert soziale Ungleichheit: Das Elternhaus prägt den Habitus, die Verfügbarkeit über ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital bestimmt den möglichen Aktionsrahmen, und die viel gepriesene soziale Mobilität als Errungenschaft der modernen Demokratie stellt sich als Mythos heraus. Selbst die „Bildungsexpansion“ trägt nur dazu bei, dass formale Abschlüsse an Wert verlieren, und Absolvent*innen aus niederen Schichten schlechtere Möglichkeiten haben, ihr durch Schulbildung erworbenes kulturelles Kapital angemessen umzusetzen (Bourdieu, 1994 [1982]; Bittlingmayer, 2002). Eine zukunftsfähige Bildung hingegen sollte folgende emanzipative Schlüsselqualifikationen vermitteln: Identitäts- und Gerechtigkeitskompetenz, technologische, ökologische und historische Kompetenz, die u.a. den Umgang mit bedrohten und gebrochenen Identitäten, das

Begreifen gesellschaftlicher Wirkungen von wirtschaftlichen Strukturen und technischen Entwicklungen sowie die Fähigkeit zur Utopie umfassen (Negt, 1999).

Bei aller Kritik am System und der vehementen Forderung nach Aufhebung der bestehenden Ungleichheit richtet die europäische Kritische Theorie ihren Fokus also daraufhin aus, die auch im neoliberalen Bildungssystem noch immer präsenten „Grundmomente der bürgerlichen Bildungstradition“ als „Arsenal unabgegoltener emanzipativer Intentionen, Ideen und Prinzipien“ (Bernhard, 2010, S. 125) einzufordern, die „von Beginn an verknüpft mit den Ansprüchen auf Humanität, Vernunft, Solidarität und Glück“ (ebenda, S. 128) waren. Die theoretischen Ausführungen kritisieren zwar den modernen Kapitalismus, beschränken sich bei ihren Schlussfolgerungen aber auf den Bildungsbereich und bleiben weitgehend im Rahmen demokratischer Reformen.

Dies trifft in gewisser Hinsicht selbst auf Armin Bernhard zu, der den politischen Analphabetismus in Freires Worten kritisiert, an die Überwindung des im Hinblick auf bestehende Machtverhältnisse funktionellen eigenen Habitus appelliert, und „radikale Gesellschaftskritik und realutopische Gegenentwürfe“ fordert. Kritische Bildung, die sich notwendigerweise „im Widerstreit zu den zentralen gesellschaftlichen Grundtendenzen befindet“ (ebenda, S. 133), meint Bernhard, muss von der Basis der gesellschaftlichen Lebens- und Sozialisationsverhältnissen ausgehen. Ziel ist es, „naive Auffassungen des Menschen vom Menschen und seiner Wirklichkeit [...] zu verstören, um die positivistische Wirklichkeitssicht zu überwinden“ (ebenda, S. 137). Doch auch Bernhard übersieht, dass der Prozess der Bewusstwerdung von der widerständigen Handlung, in der er sich manifestiert, nicht getrennt werden kann, sondern definiert ihn als „Voraussetzung des politischen Kampfes für eine Erneuerung der Gesellschaft in emanzipatorischer Perspektive“ (ebenda, S. 141). Damit aber werden eben jener Kampf als konkrete, unmittelbare, mit der theoretischen Reflexion Hand in Hand gehende Auseinandersetzung mit herrschenden Strukturen und das zivilgesellschaftliche Aufbegehren in eine vage Zukunft verschoben.³⁹

Ähnlich wie Holloway die Herrschaftsanalyse von Seiten Hardt und Negris kritisiert, weil diese – trotz der Einführung des Begriffs der *multitude* – die Aufmerksamkeit dann doch wie-

³⁹ Ich möchte hier ausdrücklich auf meine Hochachtung für Bernhards brillante Analyse der herrschenden Bildungspolitik und seine Verdienste um die Rückgewinnung wissenschaftlicher Kritikfähigkeit hinweisen. Doch meiner Meinung nach ist nichts so wertvoll für die Entwicklung des kritischen Denkens wie die aufmerksame Diskussion befreundeter Positionen, daher sei mir die Anregung gestattet, Handlungsorientierung und Optionen der Umsetzung stärker in den Blick zu nehmen. „Solidarity does not mean that everyone thinks the same way, it begins when people have the confidence to disagree over issues because they ‘care’ about constructing a common ground“ (Kobena Mercer, zitiert nach: McLaren, 2000, S. 260).

der auf das *empire* lenken (Holloway, 2002), geht auch Rudi Dutschke als einer der bekanntesten Wortführer der Student*innenbewegung von 1968 weiter als die Denker der Frankfurter Schule. Im zapatistischen Sinn fordert er den konkreten Widerstand, betont die internationale Solidarität und engagiert sich außerparlamentarisch (Dutschke, 1967), während die Gründerväter der Kritischen Theorie (Adorno, Marcuse, Habermas) auf akademische Distanz zu den studentischen Protesten auf der Straße gehen.

Im entscheidenden Moment, als es darum geht, praktische Konsequenzen aus der theoretischen Analyse zu ziehen und faschistische Tendenzen in der Gesellschaft nicht nur zu kritisieren, sondern sich diesen Strukturen aktiv entgegenzustellen, zieht sich die westliche Intelligenz (mit wenigen Ausnahmen) auf die Unverbindlichkeit der theoretischen Betrachtung zurück.⁴⁰ Möglicherweise macht sich hier das belastete Erbe bemerkbar, das die Pädagogik von früheren Epochen übernahm. So finden wir bis heute kaum Kritik an Platons Entwurf des weisen, gebildeten Philosophenherrschers, dem auch Kants edler Fürstenkönig entspricht. Die viel zitierte Pflicht zum kritischen Denken wird dem Gehorsam gegenüber herrschenden Autoritäten und bestehenden Strukturen klar untergeordnet. Veränderungen erfolgen ausschließlich von oben, während uns – den Beherrschten – jede Handlungsoption abgesprochen wird.⁴¹

Ganz anders McLaren:

„Eine revolutionäre Kritische Pädagogik ist gebunden an einen Zukunftsentwurf, der die Aufhebung der Lohnarbeit und der Klassengesellschaft an sich anstrebt. Aber eine solche Pädagogik wird nicht in unserer Vorstellung entstehen können, solange wir sie nicht aus einer eigenen Praxis heraus begründen.“ (McLaren, 2002)

⁴⁰ In weiterer Folge wirkt dieser Schritt auch auf die Theorie zurück, die sich mit den Herrschenden versöhnt, die „realistische Wende“ ausruft und im Folgenden auf Ideologiekritik verzichtet bzw. sogar die „Unmöglichkeit proletarisch-revolutionärer Praxis trotz fortbestehender Klassenherrschaft“ (Keckeisen, 1992, S. 119) argumentiert. Es kommt zu einem „Verlust ihrer wissenschaftlichen Kritikfähigkeit [...] und ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung“ (Bernhard / Rothmel, 1997, S. 11). Kritische Theorie wird domestiziert (McLaren, 2000, S. 97).

⁴¹ Ganz sicherlich ist es in jenen Gegenden der Welt, wo die Unterscheidung zwischen Regierung und organisiertem Verbrechen selbst konservativen Beobachter*innen schwerfällt, auch naheliegender, eine radikale Distanz zur kapitalistischen Demokratie zu entwickeln, als in Mitteleuropa, wo sich viele Menschen zumindest in ökonomisch-materieller Hinsicht zu den Gewinner*innen gegenüber großen Teilen der Weltbevölkerung zählen und um Privilegien und Annehmlichkeiten fürchten.

5.4.2 Die Option der verständlichen Formulierung

Der größte Unterschied zwischen den Zapatistas und den Proponent*innen der Kritischen Theorie besteht zweifellos in der Verwendung der Sprache: So genial Bourdieu z.B. ist, so unmöglich ist der Zugang für viele, da seine Lektüre selbst für viele Akademiker*innen eine Herausforderung darstellt. Kritische Theorie wird damit zu einer elitären Angelegenheit, von der die Betroffenen oft von vornherein ausgeschlossen sind.

Die Zapatistas verwenden eine solche, die von den Menschen verstanden wird. Die Lernunterlagen der *Escuelita Zapatista* sind ein hervorragender Beleg dafür, dass eine kritische Analyse der Welt auch so formuliert werden kann, dass sie von den „Menschen auf der Straße“ verstanden wird, ohne an Schärfe einzubüßen.⁴²

Sie benutzen politische Metaphern und einprägsame Symbole, ihre Slogans werden weltweit übernommen, weil sie die Realität der Menschen existentiell erfassen und begreifbar formulieren. Sie schaffen sogar, was wir sonst nur umgekehrt erleben: die Besetzung von Begriffen und Symbolen mit emanzipativen Inhalten. Deutlich wird das u.a. an der dreifachen Forderung nach Freiheit, Gerechtigkeit und Demokratie (Begriffe, die im öffentlichen Diskurs in Österreich eher durch die FPÖ, als Kosmetik neoliberaler Inhalte oder zur Diffamierung herrschaftskritischer Positionen verwendet werden) oder an der Idee, der mexikanischen Regierung vor laufenden Kameras die Nationalflagge zu überreichen, um mit dieser einfachen Geste die Einheit der Nation (gegenüber neoliberaler Zerstörung) zu fordern und auf das (marginalisierte) kulturelle indigene Erbe hinzuweisen, das dem mexikanischen Staat zugrunde liegt.

5.4.3 Perspektiven für eine Kritische Pädagogik der Gegenwart

Die Zapatistas sehen sich in existentiell bedrohlicher Weise mit einem System konfrontiert, das weit über nationale Grenzen und zwischenmenschliche Grausamkeiten hinausgeht. Sie erkennen die alltäglich erfahrene Verachtung und Zerstörung als immanente Symptome der weltweiten neoliberalen Wirtschaftsordnung und suchen innerhalb der Zivilgesellschaft nach Verbündeten. In scharfen Worten kritisiert Subcomandante Marcos die Feigheit und den Zynismus der reformistischen Intellektuellen Mexikos, die daran festhalten, gesellschaftliche Veränderungen über politische Parteien und etablierte Institutionen zu erwirken.

⁴² Man könnte sogar argumentieren, dass erst durch diese didaktische Entscheidung intellektuelle Partizipation und Kritische Bildung überhaupt möglich werden.

„[Sie] beweisen damit nicht nur ihren Mangel an Vorstellungskraft und Wissen über die Landes- und Weltgeschichte. Auch und vor allem stricken sie damit wieder die Falle, die als Argument für die Intoleranz und die Forderung nach einer faschistischen und rückständigen Einstimmigkeit [...] gedient hat. [...] Ich glaube aufrichtig, dass eine tiefgehende kritische Reflexion versuchen müsste, den Blick vom hypnotischen Karussell der politischen Klasse zu wenden und andere Wirklichkeiten zu sehen.“ (Marcos, 2011)

Diese „anderen Wirklichkeiten“ entgehen auch den Blicken Heydorns, Koneffkes, Negts und vieler anderer Vertreter*innen der Kritischen Theorie oft oder spielen nur eine untergeordnete Rolle, während sie für Freire und McLaren zentrale Bestandteile ihrer pädagogischen Konzepte sind. Letzterer entwickelt aus diesem Grund den Begriff der Kritischen Revolutionären Pädagogik. Die radikale Demokratisierung, die in den späten 70er und frühen 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Ziel der Kritischen Pädagogik war, wurde durch einen reformistischen Ansatz abgelöst, der auf die Verbindung zu sozialen Freiheitskämpfen verzichtet. Scheinbar weltoffen und tolerant verkleiden sich Zynismus und Ignoranz im Dienste der hegemonialen Dominanz, kritisiert McLaren und rückt die Frage nach herrschaftlichen Bedingungen und die Suche nach unmittelbaren Möglichkeiten der Transformation in den Mittelpunkt. (McLaren, 2002).

Im Unterschied zur Vorstellung einer „Allianz von emanzipatorischer Bildungspolitik und sozialer Gegenbewegung zum Neoliberalismus“ (Bernhard, 2010, S. 143) findet hier keine Trennung zwischen diesen beiden Positionen statt: Kritische Pädagogik ist keine akademische Angelegenheit, sondern wird geformt im täglichen Kampf der Unterdrückten. Sie ist untrennbar verknüpft mit konkreter gesellschaftspolitischer Aktivität. Übereinstimmend meint Marta Gregorcic in ihrem Beitrag „Cultural capital and innovative pedagogy“:

“The innovative pedagogic practices from Latin America might be important critics for Western educational systems, which seem to maintain a sharp division between pedagogy and everyday life, strengthen fragmentation, alienation, stratification of (convenient) knowledge, and disentangling politics from the process of thinking through situations in everyday life.“ (Gregorcic, 2009, S. 364)

Engagierte Forscher*innen wie etwa das *colectivo situaciones* in Argentinien verstehen sich nicht als Beobachter*innen oder gar Vordenker*innen der sozialen Bewegung, sondern als integralen Bestandteil der Proteste, die in den Anfangsjahren des 21. Jahrhunderts als „urbaner Zapatismus“ mittels Fabriksbesetzungen, Straßensperren und Stadtteilversammlungen auf

öffentlichen Plätzen das Stadtbild von Buenos Aires prägten und neue Formen der selbstbestimmten Organisation und des Zusammenlebens entwickelten (Kühberger, 2004).

Mit diesen Zugängen teilen die Zapatistas auch die Betonung von Würde und Hoffnung als pädagogische Bezugspunkte: Die Würde als unabdingbares Recht des Menschen, das es in jeder Konfrontation mit staatlichen Strukturen und Institutionen zu verteidigen und als unantastbaren Wert zu behaupten gilt, und die Hoffnung, die den utopisch anmutenden Schrei gegen Resignation und Zerstörung in einen Ausdruck kreativer Macht transformiert (Holloway, 2002).

„Quién dice que no se puede, compañeras y compañeros de la escuelita. Sí se puede, porque es el propio pueblo, organizadamente lo deciden cómo quieren, en todos los aspectos de la vida.“⁴³ (Moisés, 2014a)

Die konkreten Formen dieser Organisierung bleiben den Betroffenen überlassen und können nur innerhalb der jeweiligen lokalen und regionalen, aktuellen und historisch gewachsenen, kulturellen, ökonomischen und politischen Bedingungen und von den Betroffenen selbst anhand eigener Bedürfnisse und Voraussetzungen gefunden und entwickelt werden. Die Zukunft ist offen, der Weg ist bunt, aber die Richtung ist klar. Die abschließende Aufforderung an die Teilnehmer*innen der „Kleinen Zapatistischen Schule“ ist genau jene Antwort, die die Zapatistas seit vielen Jahren geben, wenn sie gefragt werden, wie man sie am besten unterstützen kann:

„Organisiert euch dort, wo ihr lebt, gegen jede Form von Ausbeutung und Unterdrückung und baut Alternativen auf!“ (Zapatista, zitiert nach: Kerkeling, 2013)

Die Zivilgesellschaft tritt hier als Subjekt in Erscheinung, das in einer Vielzahl von Widerständen, autonomen Projekten und Basisorganisationen jene neue Gesellschaft mündiger Menschen manifestiert, von der im akademischen Diskurs zu oft nur die Rede ist. Aus dieser Perspektive hinkt die Kritische Theorie dem Basiswissen der Neuen Sozialen Bewegungen⁴⁴

⁴³ Dt: „Wer will uns da weismachen, dass es nicht geht, compañeras und compañeros der *Escuelita Zapatista*?! Und ob es geht, denn hier ist es das Volk selbst, das sich organisiert hat und entscheidet, was geschieht, in allen Aspekten des Lebens!“ (Übersetzung: PF)

⁴⁴ Ich beziehe mich hier auf die *multitude*, die *altermundistas*, die „Bewegung der Bewegungen“, also auf dieses lose und globale Netzwerk autonom organisierter Menschen, die im Zug der globalisierungskritischen Proteste seit Seattle 1999 immer wieder versuchen, die inszenierte Idylle der Herrschenden zu stören, den hegemonialen Konsens zu durchbrechen, eine andere Welt einzufordern und es zumindest schaffen, die Brutalität des Systems im Umgang mit Opposition aufzuzeigen.

hinterher, für die die Kritik am Kapitalismus nicht das Ende der Analyse, sondern der Ausgangspunkt des politischen Engagements ist.

Die moderne Demokratie teilt uns nach Rasse, Klasse und Geschlecht, spaltet uns so, dass lokale und globale Solidarität nicht entsteht. Die Zustimmung der Unterdrückten (die sich dessen nicht bewusst sind) wird gesichert durch die Akzeptanz der Werte und sozialen Praktiken, die die herrschenden Gruppen etabliert und zur Norm erhoben haben, vor der alternative Einstellungen und Verhaltensweise als deviant und minderwertig erscheinen.

„Der sichtbare Kolonialismus verbietet, der unsichtbare überzeugt dich davon, dass das nicht geht.“ (Galeano, zitiert nach: McLaren, 1998, S. 7, Übersetzung: PF)

Hegemonie bedeutet die Aufrechterhaltung der Macht über konsensuelle soziale Praktiken und Strukturen, die von Kirche, Staat, Schule, Massenmedien, politischem System und Familie zur Verfügung gestellt werden. Die Basis der sozialen Autorität und ungleiche Machtbeziehungen bleiben verborgen. Unterdrückung erfolgt nicht nur über die klassische Form der offenen und brutalen Tyrannenherrschaft, sondern über „a form of domination in which the labor of working-class groups is transferred to benefit the wealthy, reproducing and causing class division and relations of inequality“ (Iris Marion Young, zitiert nach: McLaren, 1998, S. 18).

McLaren beschreibt die Unterdrückten als aktive Teilnehmer*innen ihrer eigenen Unterdrückung. Dieses Argument der Komplizenschaft öffnet die Möglichkeit für Handlungsfähigkeit: Ebenso wie sie sich selbst unterdrücken, könnten sie sich auch selbst befreien.

Schulen sind nicht nur Orte der Indoktrinierung, sondern auch des Widerstands, der Ermächtigung und Selbstentfaltung. Bildung stellt die Basis dafür, eigene Intentionen, kreatives Potenzial und kritische Perspektiven auszudrücken.

Kritische Pädagogik lädt ihre Student*innen dazu ein, eigene Beobachtungen der Wirklichkeit zu analysieren und in Frage zu stellen: Wer profitiert von diesen Beziehungen? Wie werden ungerechte Strukturen reproduziert? Wie sehen sie ihre eigene Positionen in einem System ungleicher ökonomischer, rassistischer und geschlechtlicher Beziehungen?⁴⁵

⁴⁵ Eigene Werte und Glaubensvorstellungen zu hinterfragen bedeutet auch, Familientraditionen und sämtliche sozialisierten Werte in Frage zu stellen. Für viele ist es daher einfacher, an der Kritischen Perspektive zu zwei-

“For Freire to encourage them to study the conditions of their existence is implicitly to persuade them to study the power relations that define their current and future identities.” (JanMohamed, zitiert nach: McLaren, 2000, S. 157)

Arbeitet man mit einer Gruppe, die im Schweigen gefangen ist, geht es darum, Wege zu finden, dieses Schweigen aufzubrechen. Man muss die Grenzen und Ängste jeder Person respektieren, sie aber gleichzeitig immer wieder an diese heranführen.

“Freire emphatically did not relegate the role of the teacher to that of a ‘guide on the side’ or backstage ‘facilitator’ who moves forever sideways, slipping out of his or her responsibility to actively direct the pedagogical process. His was not a sidwinger pedagogy but rather cobra-like, moving back and forth and striking quickly when the students’ conditioning was broken down enough so that alternative views could be presented.” (McLaren, 2000, S. 151)

Die eigene Erfahrung ist der Ausgangspunkt, genügt aber nicht: Sie muss erschlossen werden über Ideologie, Theorie und Problematisierung, interpretiert mittels kritischem Diskurs in der Arena der Macht. Ziel auf individueller Ebene ist die Überwindung der internalisierten Kolonisation:

„Ultimately, we need to reinvent ourselves.“ (McLaren, 1998, S. 261)

Schulwissen allein schafft keine Veränderung. Nur die dialektische Beziehung zwischen Wissen / Erkenntnis und transformativer Tat verändert das gesellschaftliche Leben und die beteiligten Subjekte, die aus Erfahrungen und Wissen die Richtung ihres Lebensprojektes festlegen. Veränderung erfolgt über problemformulierende Fragen, die im sozialen Gefüge ihren Ausgang nehmen.

“Teaching and learning should be a process of inquiry, of critique; it should be a process of constructing, of building a social imagination that works within a language of hope. [...] Knowledge is relevant only when it begins with the experience students bring with them from the surrounding culture; it is critical only when these experiences are shown to sometimes be problematic (i.e., racist, sexist); and it is transformative only when students begin to use the knowledge to help empower others, including individuals in the surrounding community.” (McLaren, 2000, S. 192)

feln und anzunehmen, in einer globalen Welt des allgemeinen Wohlstands glücklicher und zufriedener Menschen zu leben.

Eine Pädagogik, die sich an diesen Grundsätzen orientiert, kommt an radikalen Konsequenzen nicht vorbei, wie sie im von Freire, Illich und anderen verfassten „Manifest von Guernavaca“ zu finden sind, das mit einer vernichtenden Kritik am bestehenden Schulsystem, dessen menschenverachtende Züge sich von Brasilien bis Österreich nur im Detail unterscheiden, beginnt. Der kapitalistischen Verwertungslogik halten die Autor*innen eine gänzlich andere pädagogische Konzeption entgegen:

„Wir sind der tiefen Überzeugung, dass alle Menschen, welchen Alters auch immer, das Recht haben, selbst zu entscheiden, was sie lernen wollen, wie, wann und wo. [...] Lernen, Leben und Arbeiten sollen ständig miteinander verwoben sein. Während wir leben, lernen wir. Lernen ist ein Ausdruck von Leben.“ (Freire / Illich / et al, 1974)⁴⁶

Daraus ergeben sich weitreichende gesellschaftliche Konsequenzen für den Umgang mit Wissen, die Gestaltung des Arbeitsprozesses und die pädagogische Tätigkeit:

*„Expert*innen [...] sollen verpflichtet sein, andere an ihren Fähigkeiten, ihrer Fachkenntnis und ihrem Wissen teilhaben zu lassen. [...] Arbeitnehmer*innen muss am Arbeitsplatz Zeit zur Verfügung stehen, dessen Bedingungen zu erforschen, [...] um die Arbeitsorganisation und ihren Arbeitsplatz kontinuierlich nach ihren Bedürfnissen neu zu gestalten. Noten, Zeugnisse und Prüfungen sind abzuschaffen. [...] Die Fähigkeit einer Person, einen Beruf qualifiziert auszuüben, soll von den Mitarbeiter*innen am Arbeitsplatz oder den Klient*innen beurteilt werden. Individuen und Gruppen sollen ermutigt werden, in ihren Gemeinden Werkstattseminare zu entwickeln und Gemeinschaftszentren aufzubauen, die jedermann/jedermann offenstehen, die durch ihre Benutzer*innen kontrolliert werden, in denen Lernen und Tun verbunden ist, um kritische Analyse und Selbstvertrauen zu fördern. [...] Jedermann/jedermann soll [...] das Recht haben, seine/ihre Erfahrung, sein/ihr Wissen oder seine/ihre Fähigkeiten mit anderen zu teilen. Darum wenden wir uns gegen jede Professionalisierung der Erwachsenenenerzieher*innen.“ (ebda.)*

⁴⁶ Nachzulesen u.a. unter: http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/MANIFESTvon_Cuernavaca.pdf. Die gendersensible Schreibweise wurde von mir für diesen Text ergänzt.

6. Resumée

Die Zapatistas sind ein Spiegel, in dem sich die Unterdrückten der Welt wiederfinden. Ihre Lektion ist die, jede Erwartung als Heilbringer zurückzuweisen und die Verantwortung zurückzugeben: Wir alle sind aufgefordert, uns aus unserer Unterdrückung zu befreien. Freire sagt, sich nicht zu wehren, verstößt gegen unsere Würde und widerspricht unserer Menschlichkeit.

Die Zapatistas bieten eine kraftvolle politische Vision: Negativ dialektisch zur bestehenden neoliberalen Demokratie, in der die herrschende Klasse ihre Dominanz über hegemoniale Diskurse absichert, verweigern sie elitäre Gesellschaftskonzeptionen: Es bringt nichts, die Macht zu übernehmen. Positiv dialektisch zu künftigen Möglichkeiten wird die Zivilgesellschaft zur entscheidenden Gestaltungskraft: Es geht darum, Machtstrukturen zu zerstören und über kollektive Prozesse eine bessere Welt zu schaffen.

“The revolutionary thought by Freire does not presuppose an inversion of the oppressed-oppressor poles, rather, it intends to reinvent, in communion, a society where exploitation and the verticalization of power do not exist, where the disenfranchised segments of society are not excluded or interdicted from reading the world.” (Ana Maria Araújo Freire und Donaldo Macedo, 1998, zitiert nach: McLaren, 2000, S. 156)

Im Mittelpunkt steht das Verständnis der Welt als eine von Menschen gestaltete und daher durch gemeinsame Aktion veränderbare (McLaren / Lankshear, 1993). Die kapitalistische Gesellschaftsordnung wird mitsamt ihrer pseudodemokratischen Fassade als System erkannt, dessen Zerstörungskraft das Überleben der Menschheit bedroht.

Therefore capital must go if we are to survive as a civilization and, indeed, a species; and all partial measures and reforms should be taken in the spirit of bringing about capital's downfall. Nothing could seem more daunting than this, indeed, in the current balance of forces, it seems unconceivable. Therefore the first job must be to conceive it as a possibility, and not to succumb passively to the given situation. Capital expresses no law of nature; it has been the result of choice, and there is no essential reason to assume it cannot be un-chosen. (Kovel, 1997, zitiert nach: McLaren, 2000, S. 111)

Dieser Bruch mit dem herrschenden System, die Abwendung von Kapitalismus und der zur Fassade verkommenen Demokratie, markiert einen der Eckpfeiler der zapatistischen Revolu-

tion, die viele Menschen weltweit inspiriert hat und deren Botschaften insbesondere von den Aktivist*innen der Neuen Sozialen Bewegungen aufgenommen wurden:

“Many who attended the first »encuentros« went on to play key roles in the protest against the World Trade Organization in Seattle and the World Bank and IMF in Washington DC, arriving with a new taste for direct action, for collective decision-making and decentralized organizing.” (Klein, 2003, S. 24)

Die Kritische Pädagogik deckt sich in vielen Bereichen mit dem zapatistischen Ansatz: Die kritische Analyse des Bestehenden führt zu einer radikalen Kritik des herrschenden Systems und zur Formulierung von moralischen, sozialpolitischen und pädagogischen Vorstellungen, die zur Überwindung des kapitalistischen Systems und zum Aufbau alternativer Formen des Zusammenlebens beitragen.

„In the multiculturalism that preserves the genuine identity of each group of people in a totality that has to be fraternal, diverse and in solidarity, and with a true dialogical basis, there is no place for any kind of violence. There must be coherence within difference, tolerance in unlikeness, humility in diversity, solidarity in the face of injustice.” (Casali / Freire, 2005, S. 26)

„Armed with an understanding of absolute negativity as a seedbed for new beginnings, a critical / revolutionary pedagogy guided by the imperative of class struggle, and a philosophy of praxis, this possibility [of a postcapitalist society] can become a reality.“ (Peters / De Alba, 2015)

Einigkeit herrscht auch darüber, dass diese neue Welt nur über kollektive transformative Prozesse von links unten geschaffen und nicht am Büchertisch entworfen werden kann. Die Betonung der Handlungsperspektive fällt jedoch unterschiedlich aus: Vor allem im deutschen Sprachraum stehen die Kritik am herrschenden Bildungssystem und die individuelle Entwicklung von Mündigkeit im Vordergrund der Aufmerksamkeit, während andere Strömungen die Verwobenheit von theoretischer Analyse und praktischer Handlung, von Erkenntnis und Aktion, Hinterfragen und Verändern betonen und die Trennlinie zwischen forschendem Subjekt und beforschtem Erkenntnisgegenstand ablehnen.

In diesem Sinn geht es in erster Linie um die Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen und Zielen der eigenen Bewegung, um Möglichkeiten des Widerstands und der Organisation,

um den alltäglichen, konkreten Kampf, der nicht erst dann stattfindet, wenn das Individuum zu Bewusstsein gekommen ist, und anschließend wieder endet. Im Gegenteil: Dieses Ringen um Befreiung, dieser Prozess der Bewusstwerdung kann nur im Kollektiv und im Zuge gesellschaftspolitischer Auseinandersetzung erfolgen und endet nie. Er ist bereits Teil der Revolution, auf die wir nicht warten brauchen, sondern die in jedem Augenblick und an jedem Ort möglich und notwendig ist. Nicht die Macht des Systems wird betont, sondern unsere Gegenmacht, unsere Möglichkeiten, uns zu widersetzen und Neues zu schaffen.

„Solange ich Präsenz in der Geschichte und in der Welt bin, kämpfe ich voller Hoffnung für den Traum, für die Utopie, für die Hoffnung in der Perspektive einer Kritischen Pädagogik. Dies ist kein leerer, kein vergeblicher Kampf.“ (Freire, 1997, S. 10).

„Im Anfang ist der Schrei“, meint John Holloway (Holloway, 2002, S. 10). Für Kritische Pädagog*innen geht es darum, jenen, die schreien, also uns, ein Instrument zur Verfügung zu stellen, um unsere verzweifelten, vereinzelt Schreie zu einer gemeinsamen Stimme zu fügen, die zu Bewusstsein kommt, sich ihrer Würde besinnt, aus dem Schweigen tritt und nach einem überzeugten „¡Ya basta! Es reicht!“ drei Worte spricht, die die neue Welt formen: „Freiheit, Demokratie, Gerechtigkeit!“

7. Nachwort

Die Regierung antwortete wie gewohnt mit Repression. So kam es am 2. Mai 2014 zu einem Überfall auf das *caracol* von La Realidad, wobei die autonome Klinik, zwei Säle der autonomen Schule und die Wasserversorgung zerstört wurden. Der Basisaktivist José Luis Solís López, Kampfname Galeano, wurde gezielt attackiert und mittels Kopfschuss hingerichtet, fünfzehn weitere Zapatistas zum Teil schwer verletzt. Der ermordete Galeano war Mitglied der JBG, Lehrer der autonomen Bildung und auch Lehrer der *Escuelita Zapatista* (Rat der Guten Regierung von La Realidad, 2014).⁴⁷ Die Zapatistas weigern sich, Rache an den indigenen Mitgliedern der CIOAC-H⁴⁸ zu nehmen, sondern erkennen diesen Vorfall als Teil der

⁴⁷ Die verschwundenen und wahrscheinlich ermordeten 43 Student*innen der Raúl Isidro Burgos Universität von Ayotzinapa waren Indigene vom Land, die studierten, um als Lehrer*innen in ihre Gemeinden zurückzukehren. Die Vermutung, dass der Staat die autonome Bildung als besondere Gefahr betrachtet, ist nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen.

⁴⁸ Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos - Histórica, dt: Unabhängige Zentrale der Landarbeiter und Bauern – historisch.

systematischen Aufstandsbekämpfung und verlangen die Bestrafung der Verantwortlichen auf allen drei Ebenen der schlechten Regierung (Marcos, 2014).

Kurz vor seiner Ermordung hatte sich Galeano noch zu den Vorstellungen mancher Schüler*innen der *Escuelita Zapatista* bezüglich der Zapatistas geäußert:

*„Ellos pensaban que los Zapatistas estaban en las montañas, así lo dicen ellos, nunca pensaron que los Zapatistas somos de carne y hueso y como somos seres como ellos, que estamos en las comunidades y que nos estamos organizando. [...] En sus comentarios expresaban que de alguna manera ellos están explotados, que ellos también sufrían lo que sufrimos los indígenas. [...] Por eso veo que para mí la escuela [...] es como un puente para comunicarnos.“*⁴⁹ (Galeano, 2014)

Dies entspricht auch dem Bericht eines Teilnehmers der *Escuelita Zapatista*:

„Ich spüre, dass mir die Zapatisten ein Geschenk gemacht haben, für das es kein Gegengeschenk gibt, und es brauchte viel Bescheidenheit, dies anzunehmen. [...] In der Tat ist die Escuela ein Geschenk der Zapatisten an die Zivilgesellschaft Mexikos und darüber hinaus. Liegt darin das Geheimnis ihrer Pädagogik? Ein Geschenk anzunehmen, das man nie aufwiegen kann – ist das nicht eine Lektion in grundlegender Demut?“ (Robert, 2014)

⁴⁹ Dt: „Sie dachten, die Zapatistas wären in den Bergen, so sagten sie. Niemals hätten sie gedacht, dass wir aus Fleisch und Knochen wären, dass wir uns in unseren Dörfern aufhalten und organisieren. In ihren Beiträgen beschrieben sie auch ihre eigene Ausbeutung und ihr Leid, das unserem ähnlich ist. [...] Für mich ist die *escuelita* daher wie eine Brücke, um uns kennenzulernen.“ (Übersetzung: PF)

8. Literaturverzeichnis

- Abbildung 1, S. 1: Einladung zur *Escuelita Zapatista*. Dt. „Wir bewerben nicht den bewaffneten Kampf, sondern die Organisation und die Autonomie für die Freiheit“ (Übersetzung: PF). In: <https://autonomiaenmovimiento.wordpress.com/> [8. Dezember 2014].
- Abbildung 2, S. 1: Abschlussveranstaltung der *Escuelita Zapatista* im Caracol V Roberto Barrios, Chiapas, Mexiko, vom 16. August 2013. In: <http://caracolazul.espora.org/tag/escuelita-zapatista/> [8. Dezember 2014].
- Abbildung 3, S. 7: Verhandlungsrunde zwischen der EZLN und der mexikanischen Regierung unter Vorsitz des Bischofs von San Cristóbal Samuel Ruiz in San Andrés de Larrainzar, Februar 1996. In: <http://www.telesurtv.net/telesuragenda/Ejercito-Zapatista-20141225-0008.html> [4. August 2015].
- Abbildung 4, S. 12: Lernunterlagen der *Escuelita Zapatista*. In: <https://fronterasurmx.wordpress.com/> [8. Dezember 2014].
- Acoronab (2014): Entradas etiquetadas como ‘zapatismo’. Extractos de la nueva revista *Rebeldía Zapatista*. In: <https://acoronamx.wordpress.com/tag/zapatismo/> [8. Dezember 2014].
- Adorno, Theodor W. (2003) [1959]: Theorie der Halbbildung. In: Dzierzbicka, Agnieszka / Bakic, Josef / Horvath, Wolfgang (2008) (Hg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien: Löcker Verlag, S. 135 - 142.
- Bittlingmayer, Uwe H. (Hg.) (2002): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1994) [1982]: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Casali, Alípio / Araújo Freire, Ana María (2005): Peter McLaren: Creative dissent. In: Pruyun, Marc & Huerta-Charles, Luis: Teaching Peter McLaren. New York: Peter Lang Publishing, S. 22 - 29.
- Chomsky, Noam (2003): Chiapas – symbol of resistance. In: Vodovnik, Žiga: ¡Ya basta! Ten years of the Zapatista uprising. Ljubljana: Študentska založba, S. 17 – 18.
- Clausing, Peter: Mexikos Regierung wendet den Januskopf. In: Chiapas 98 Nr. 1 vom 26. Mai 1998, S. 3 – 4.
- CNI (1996): Dieses Gesetz ist unwürdig! Comunicado, 27. April 2001. In: http://chiapas.at/beitraege/cni_gegen_gesetz.htm [3. August 2015].
- Comandanta Esther (2005): Rede bei der Eröffnung der Nationalen Vollversammlung der Anderen Kampagne, 16. September 2005. In: <http://www.chiapas.eu/news.php?id=1138> [5. August 2015].
- Delgado, Gabriel & Ramos, Amanda (2007): Encuentro de los pueblos Zapatistas con los pueblos del mundo. In: Revista Rebeldía No. 50, S. 15 - 25. In: <http://revistarebeldia.org/revistas/numero50/03encuentro.pdf> [15. August 2015].
- Deutsche Menschenrechtskoordination Mexiko (2009): Menschenrechtsverletzungen in den Bundesstaaten Chiapas, Oaxaca und Guerrero. Stuttgart: Eigenverlag.
- Dutschke, Rudi (1967): Eine Welt gestalten, die es noch nie gab. Interview, gesendet am 3. Dezember 1967. In: <http://labandavaga.org/node/121> [7. Dezember 2015].

- Eisenmann, Barbara (2014): Das Netz des Geldes. In: Der Tagesspiegel; 6. Dezember 2014. In: <http://www.tagesspiegel.de/politik/wirtschaftsbeziehungen-20-jahre-nafta-das-netz-des-geldes/11082792.html> [3. August 2015].
- Farahmandpur, Ramin (2104): Peter McLaren's Critical Pedagogy. In: <http://www.solidarity-us.org/node/516> [8. Dezember 2014].
- Foucault, Michel (1994) [1976]: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1970): Zeugnis der Befreiung. In: Schreiner, Peter; Mette, Norbert; Oesselmann, Dirk; Kinkelbur, Dieter in Kooperation mit Bernhard, Armin (Hg.) (2007): Paulo Freire, Paulo. Unterdrückung und Befreiung. Münster: Waxmann Verlag.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Reinbek.
- Freire, Paulo / Illich, Ivan / et al. (1974): Das Manifest von Guernavaca. Der Preis lebenslanger Erziehung. In: Dauber, Heinrich / Verne, Etienne (Hg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. In: http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/MANIFESTvon_Cuernavaca.pdf [21. Dezember 2015].
- Freire, Paulo (1985): The Politics of Education. Culture, power and liberation. Westport: Bergin & Garvey.
- Freire, Paulo (1996): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. In: Schreiner, Peter / Mette, Norbert / Oesselmann, Dirk / Kinkelbur, Dieter (Hg.) (2008): Pädagogik der Autonomie. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Freire, Paulo (1997): Vorwort. In: Bernhard, Armin und Rothermel, Lutz (1997): Handbuch Kritische Pädagogik: Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Friedrich, Paul (2007): Chiapas Reader. Empfohlene Texte zur Vorbereitung für einen Aufenthalt als MenschenrechtsbeobachterIn in zapatistischen Dörfern. Weiz: Eigendruck. In: <http://chiapas.at/projekte/chiapas-reader.pdf> [8. Dezember 2014].
- Friedrich, Paul (2014): Die Zeit der Parteien ist vorbei. Interview mit John Holloway. In: Graswurzelrevolution Nr. 394, Dezember 2014, S. 6 – 7.
- Galeano (2014): El compañero zapatista Galeano. In: Rebeldía Zapatista. La palabra del EZLN, Nr. 1, Februar 2014, S. 10 – 11.
- Gregorcic, Marta (2009): Cultural capital and innovative pedagogy: a case study among indigenous communities in Mexico and Honduras. In: Innovations in Education and Teaching International, Nr.46, November 2009, S. 357 – 266.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004) [1970]: Industrielle Revolution. Ungleichheit für alle. In: Dzierzbicka, Agnieszka / Bakic, Josef / Horvath, Wolfgang (2008) (Hg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien: Löcker Verlag, S. 150 - 157.
- Holloway, John (2002): Die Welt verändern, ohne die Macht zu übernehmen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Interview JBG: eigenes Interview, geführt am 11. Jänner 2007 mit dem Rat der Guten Regierung, Caracol II, La Realidad, Chiapas, Mexiko. In: Friedrich, Paul (2008): Impressionen einer Reise (Film). Weiz: Eigenproduktion.

- KaffeeKollektiv Aroma Zapatista (2015): Kooperativen. In: <https://www.aroma-zapatista.de/kooperativen> [15. August 2015].
- Kastner, Jens (2014): Ab in die Schule. In: Jungle World Nr. 1, 3. Jänner 2014. In: <http://jungle-world.com/artikel/2014/01/49069.html> [8. Dezember 2014].
- Keckeisen, Wolfgang (1992): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, Dieter / Mollenhauer, Klaus (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 1, 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 117 - 138.
- Kerkeling, Luz (2012): La lucha sigue. EZLN – Ursachen und Entwicklung des zapatistischen Aufstands. 3. aktualisierte Auflage. Münster: Unrast Verlag.
- Kerkeling, Luz (2013): Eine Schule der Würde und der Freiheit. In: Sozialistische Tageszeitung Neues Deutschland, 20. August 2013. In: <http://projekte.free.de/bankrott/basta/n20130819.html> [8. Dezember 2014].
- Kerkeling, Luz (2014): Angriff auf Zapatistas – Mexiko. Verwaltungssitz der Rebellen attackiert. Reaktion auf Mobilisierungserfolge der EZLN. In: junge welt, 10. Mai 2014, S. 7.
- Klein, Naomi (2003): The unknown icon. In: Vodovnik, Žiga: ¡Ya basta! Ten years of the Zapatista uprising. Ljubljana: Študentska založba, S. 19 – 26.
- Koneffke, Gernot (2006): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In: Keim, Wolfgang / Steffens, Gerd (Hg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg, Frankfurt/M., S. 29-44.
- Kühberger, Leo (2004): we make history. Graz: Grüne Akademie / Crew8020.
- Lütjen-Menk, Jutta (2010): Grundzüge der „Pädagogik der Unterdrückten“. In: <http://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/sose11/gpu.pdf> [8. Dezember 2014].
- Matías, Pedro (2010): Dampfkochtopf Oaxaca. In: Lateinamerika Nachrichten Nr. 427, Jänner 2010, S. 35 - 37.
- McLaren, Peter (1998): Life in schools. An introduction to Critical Pedagogy in the foundations of education. New York: Longman.
- McLaren, Peter (2000): Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- McLaren, Peter (2002): Kritische Pädagogik und der Rückzug der Linken. Gegenwärtige Herausforderungen für eine revolutionäre Pädagogik. In: <http://www.linksnet.de/de/artikel/18301> [4. Dezember 2015].
- McLaren, Peter (2014): Statement of purpose. In: <http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/mclaren/> [8. Dezember 2014].
- Moser, Bettina (2009): Autonomie statt Entwicklung: Zapatismus und Post-Development. Wien: Diplomarbeit.
- Muñoz Ramírez, Gloria (2004): EZLN: 20 + 10. Das Feuer und das Wort. Münster: Unrast Verlag.
- Nadine & Hannah (2014): Neuer Schritt des Zapatismus. Auf Augenhöhe. In: Kurdistan Report 175, September / Oktober 2014. In: <http://www.kurdistan-report.de/> [8. Dezember 2014].

- Negt, Oskar (1999): Kompetenzerwerb und Schlüsselqualifikationen. In: Jelich, Franz-Josef / Schneider, Günther (Hg.): Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Essen, S. 393 – 402.
- o. A. (2014): Was die Freiheit für die Zapatistas ist: Die „Kleine Zapatistische Schule“. In: Informationsbüro Nicaragua (2013): Rundschreiben 2014, November 2013, S. 12 - 16.
- Peters, Michael A. / De Alba, Alicia (2015): Subjects in process. Diversity, mobility, and the politics of subjectivity in the 21st century. Routledge: Ebook. In: <https://www.routledge.com/products/9781594519031> [15. Dezember 2015].
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Pruyn, Marc & Huerta-Charles, Luis (2005): Teaching Peter McLaren. New York: Peter Lang Publishing.
- Rat der Guten Regierung von La Realidad (2014): Öffentliche Anklage. Denuncia vom 5. Mai 2014. In: http://chiapas.at/denuncias/denuncia_14_05_05.htm [9. Dezember 2015].
- Rebeldía Zapatista (2014): Valoración de las Zapatistas sobre la *Escuelita Zapatista*. Nr. 1, Jänner 2014. Chiapas: Eigendruck [Hg.: EZLN].
- Rico, Angélica (2014): Educate in resistance: the autonomous Zapatista schools. In: <http://roarmag.org/2014/01/zapatista-autonomous-education-chiapas/> [8. Dezember 2014].
- Robert, Jean (2014): Chiapas. Eine ungewöhnliche Schule. In: <http://www.forumcivique.org/de/comment/reply/2081> [8. Dezember 2014].
- Siller, Nikola (2008): "Wir können viel vom Mut der Zapatistinnen lernen". In: http://chiapas.at/beitraege/vom_mut_lernen.htm [5. August 2015]
- SIPAZ (2013): Blog vom 17. August 2013. In: <http://sipaz.wordpress.com/2013/08/page/2/> [8. Dezember 2014].
- Subcomandante Marcos (1994): Chiapas: Der Südosten in zwei Winden, einem Sturm und einer Prophezeiung. In: Subcomandante Marcos (2005): Botschaften aus dem lakandonischen Urwald. Hamburg: Edition Nautilus, S. 18 - 40.
- Subcomandante Marcos (1997): Sieben Teile des Weltpuzzles. Über den Neoliberalismus. In: <http://www.sterneck.net/politik/marcos-puzzle/index.php> [5. August 2015].
- Subcomandante Marcos (2001): Dieses Gesetz ist nur Verrat. Stellungnahme der EZLN zum sogenannten Autonomiegesetz der Regierung. Comunicado, April 2001. In: <http://chiapas.at/EZLN/autonomiegesetz.htm> [4. August 2015].
- Subcomandante Marcos (2003): Die Welt: Sieben Gedanken. In: <http://www.anarchismus.at/ueber-den-tellerrand-blicken/zapatismus-EZLN/538-subcomandante-marcos-die-welt-sieben-gedanken> [8. Dezember 2014].
- Subcomandante Marcos (2004): Ein gelesenes Video. Leipzig: Eigendruck [Hrsg.: Ya Basta – Netz für Solidarität und Rebellion].
- Subcomandante Marcos (2005): Sechste Erklärung aus der Selva Lacandona. Münster:: Eigendruck [Hrsg.: Ya Basta – Netz für Solidarität und Rebellion].
- Subcomandante Marcos (2007): Gemeinsamkeiten und Bündnisse der Linken und Rechten. In: http://chiapas.at/EZLN/gemeinsamkeiten_der_linken_und_rechten.htm [8. Dezember 2014].

- Subcomandante Marcos (2011): Der Krieg von oben (II). In:
http://chiapas.at/EZLN/krieg_von_oben_2.htm [6. Dezember 2015].
- Subcomandante Marcos (2013): Schlechte und nicht ganz so schlechte Nachrichten. In:
<http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/11/07/schlechte-und-nicht-ganz-so-schlechte-nachrichten/> [8. Dezember 2014].
- Subcomandante Marcos (2014): Der Schmerz und der Zorn. In:
http://chiapas.at/EZLN/schmerz_und_zorn.htm [9. Dezember 2015].
- Subcomandante Moisés (2013): Die zapatistische Schule – ausgebucht. In:
<http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/06/16/die-zapatistische-schule-ausgebucht/>
 [8. Dezember 2014].
- Subcomandante Moisés (2014a): Editorial. In: Rebeldía Zapatista Nr. 1, Jänner 2014; In:
<http://javiersoriaj.wordpress.com/2014/03/01/numero-1-de-la-revista-del-EZLN-editorial-rebeldia-zapatista-la-palabra-del-EZLN/> [8. Dezember 2014].
- Subcomandante Moisés (2014b): Kleine Schule, Friedenscamp, Austausch und Wiederaufbau. In: <http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/> [8. Dezember 2014].
- Subcomandante Moisés (2015): Gemeinsam schreiten wir voran! In:
http://chiapas.at/EZLN/gemeinsam_schreiten_wir_voran.htm [15. Dezember 2015].
- Topitas (Hrsg., 1998): Ya basta! Der Aufstand der Zapatistas. Hamburg: Verlag Libertäre Assoziation.
- Trzeciak, Miriam und Meuth, Anna-Maria (2013): „Todas somos iguales – todas somos diferentes“. Widerstandsperspektiven von zapatistischen Frauen. In: Peripherie, 28. März 2013. In: <http://www.linksnet.de/de/artikel/28742> [5. August 2015].
- Wedes, Justin (2014): 7 Lessons for Social Justice Activists from the Zapatistas. In:
<http://occupywallst.org/article/7-lessons-social-justice-activists-Zapatistas/> [5. August 2015].
- Zwischenzeit e.V. (2009): Das Recht glücklich zu sein. Der Kampf der zapatistischen Frauen in Chiapas, Mexiko. Münster: Interpress.