

Prof. Dr. Bernd Fichtner:

Die Zukunft von öffentlicher Bildung und Erziehung

Das Beispiel Porto Alegre

Gegenwärtig werden rund um den Globus in fast allen Ländern die Systeme „Öffentlicher Erziehung und Bildung“ vom Kindergarten bis zur Universität in Institutionen des Marktes verwandelt. Wir sind mit Frage konfrontiert: Wird es in Zukunft noch eine öffentliche allgemeine, allgemeinbildende Schule geben?

Eine Antwort darauf gibt gegenwärtig die WORLD TRADE ORGANIZATION, die GATS (General Agreement on Trade in Services) initiiert hat und es gegenwärtig mit unglaublicher Energie vorantreibt. Seit 1996 wurde GATS auf den Bereich von Erziehung und Bildung ausgedehnt. Gegenwärtig haben über 38 WTO Mitglieder zugestimmt, diesen Bereich zu „liberalisieren“ - dem Ziel, die Barrieren zu reduzieren oder vollständig zu beseitigen, die dem System von Bildung und Erziehung als Dienstleistung für einen offenen und freien Markt entgegenstehen

Erfahrungen mit der Kommerzialisierung und Privatisierung liegen aus zahlreichen Ländern und Regionen vor, aus den USA, aus Kanada Australien, Neuseeland, Chile, Argentinien, Mexiko u.a. Auch wenn die Resultate im einzelnen sehr unterschiedliche ausfallen, drei Effekte hat die neoliberale Umstrukturierung überall, wie die detaillierten Analyse von I. Lohmann zeigen (u.a. 2002a; 2002b):

- Die Staatsausgaben für den Bildungssektor sinken;
- die soziale Ungleichheit im Zugang zum Wissen verschärft sich dramatisch;
- die Mittelschichten, die heimlichen Verlierer neoliberalere Globalisierung sympathisieren stark mit diesem Trend.

Um die bestehenden Systeme von „Öffentlicher Bildung und Erziehung“ ist es weltweit schlecht bestellt. GATS ist nur eine Form und Tendenz der Umwandlung von Wissen und Bildung in Ware. Auf die zahlreichen anderen Formen und Tendenzen kann in diesem Beitrag nicht eingegangen werden.

Dieser Situation wird gegenwärtig politisch mit der Forderung nach freiem Zugang aller zu Bildung und Erziehung begegnet. Begründet wird sie mit dem Menschenrecht auf Bildung. Ich halte die Forderung in *dieser Form* für problematisch. Mit ihrer impliziten Ausrichtung auf den Erhalt des Status quo der Systeme von „Öffentlicher Bildung und Erziehung“ ist sie *nur* defensiv.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die ich in meiner Tätigkeit in Brasilien gewonnen habe, möchte diese Einschätzung mit folgenden Thesen begründen:

1. Die Forderung ist in dieser Form un-geschichtlich und abstrakt. Sie ist normativ und moralisierend. Sie enthält keine Perspektive für die aktuellen politischen Kämpfe gegen die Verwandlung von Wissen, Wissenschaft und Bildung in Ware.

2. „Öffentliche Bildung und Erziehung“ ist nicht nur wesentlich und fundamental für die Basis-Bedürfnisse eines jeden Individuums – sie ist *zugleich* wesentlich und fundamental für jede Gesellschaft im Blick auf ihre kulturelle und technologische Entwicklung.
3. Der Kampf für eine „Öffentliche Bildung und Erziehung“ braucht den Horizont und die Ebene einer nicht euro-zentrischen, globalen, öffentlichen Sphäre. Auf dieser Ebene entwickeln sich gegenwärtig weltweit von unten, von der Praxis vielfältige neue Formen. Diese Praxis enthält Perspektiven für die aktuellen politischen Kämpfe.
4. Das „World Education Forum“ kann eine solche nicht euro-zentrische, globale öffentliche Sphäre darstellen¹.

Mit einem Blick in die Geschichte und einem Praxis-Beispiel, das über den aktuellen Status quo von „Öffentlicher Erziehung und Bildung“ hinausweist, möchten wir diese Thesen diskutierbar und kritisierbar machen.

1. Zur Geschichte der „öffentlichen allgemeinbildenden Schule für alle“

Schulen entstehen über dort, wo man schreibt und liest. Schreiben- und Lesenlernen gelingt nicht nebenbei, im einfachen Mittun, im Nachvollzug eines Handwerks bzw. einer Technik. Besondere Veranstaltungen sind hierzu erforderlich: Schule und Unterricht. Wir können ihr ältesten Formen auf das erstaunliche Alter von über 5000 Jahren zurückdatieren. Die „öffentliche Schule für alle Kinder des Volkes“ ist dagegen kaum älter als 200 Jahre. Hierzu einige Stichworte.

Die "Erklärung der Menschenrechte" in der Französischen Revolution fixiert nicht nur ein umfassendes System politischer Garantien für die Entfaltung bürgerlicher Öffentlichkeit, sondern auch zum ersten Mal das soziale Grundrecht auf Unterricht. Im Artikel 22 heißt es: "Der Unterricht ist ein allgemeines Bedürfnis. Die Gesellschaft muss mit aller Kraft den Fortschritt der öffentlichen Vernunft fördern und den Unterricht für alle Staatsbürger öffnen". Condorcet begründet im Jahre 1792 vor der Legislative ausführlich einen Gesetzesentwurf, der die Schaffung aller institutionellen und inhaltlichen Voraussetzungen zur Verwirklichung dieses Grundrechtes vorsieht.

Am 13. Juli verliest Robespierre im Konvent den Plan des Abgeordneten Lepeletier, der zum erstenmal Erziehungsforderungen vom *Standpunkt der Besitzlosen* enthält. Um die tatsächliche Gleichheit auf dem Gebiet der Erziehung zu erreichen, schlägt Lepeletier vor, allen Kindern eine gemeinsame, gleiche und obligatorische Primärerziehung zu geben. Alle Kinder sollen hier „ohne Standesunterschied und ohne Ausnahme gemeinsam erzogen werden auf Kosten der Republik. Alle genießen unter dem heiligen Gesetz der Gleichheit dieselben Kleider, dieselbe Nahrung, denselben Unterricht, dieselbe Sorgfalt“.

Der Plan stößt zunächst auf großen Beifall, bei Änderung der politischen Lage wird er dann zunächst kritisiert, entschärft und schließlich überhaupt nicht verwirklicht. Durch die Freiheit für Privatschulen und Privatlehrer wurde das Bildungsmonopol der besitzenden Schicht gesichert. Nach dem Sturz der Jakobiner war es mit einer radikalen Erziehungsreform

¹ Die ersten beiden Foren fanden in Porto Alegre im Jahr 2001 und 2003 statt, das 3. wird 2004 in Sao Paulo stattfinden und erwartet mehr als 60.000 Teilnehmer.

endgültig vorbei. Die Volksschulen wurden der Aufsicht der Gemeinden unterstellt, d.h. praktisch dem Einfluss der Kirche. Die mittleren und höheren Schulen kamen fest und rigide unter die Aufsicht des Staates, d.h. des Besitzbürgertums. Die breiten Massen mussten sich mit Moralunterricht und mit Lesen, Schreiben und Rechnen begnügen. Frankreich, das klassische Land der bürgerlichen Revolution, ist ein Beispiel dafür, das sich in der „Öffentlichen Schule“ relativ früh in der Geschichte das Problem der Chancengleichheit stellte.

Systeme von Öffentlicher Bildung und Erziehung hatten in Europa eine wichtige Funktion für die Konstituierung des Bürgertums und seines Nationalstaates. Öffentliche Erziehung hat - wenn auch in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich - immer den Zweck, die Herrschafts- und Besitzinteressen der nationalen Bourgeoisien zu reproduzieren. Die Systeme Öffentlicher Bildung und Erziehung waren von Anfang an ein politischer Kampfplatz und sie sind es bis heute².

Es gibt also keinen Anlass, die bestehende traditionelle Form von öffentlicher Schule zu glorifizieren. **Diese Form ist ein Übergangsphänomen, das scheinbar nur noch eine historische Bedeutung hat.** Diese Sicht führt jedoch zu Einseitigkeiten und Verkürzungen, die unseres Erachtens durch eine epistemologische Perspektive überwunden werden können.

Die revolutionäre, in der 5000-jährigen Geschichte der Formen von Schule und Unterricht neue Qualität besteht darin, dass sich die öffentliche Schule auf die Gesellschaft als ein Ganzes bezieht. Wesentliche Voraussetzung hierfür war die Herausbildung einer eigenständigen Sphäre des Politischen. Damit ist erstmalig die Möglichkeit gegeben, Gesellschaft als ein Ganzes wahrnehmen und denken zu können. Ingrid Lohmann hat sehr schön herausgearbeitet, warum in diesem Kontext es nicht mehr als selbstverständlich angesehen werden kann, wie die nachwachsende Generation in die Gesellschaft hineinwächst (vgl. 2002; 1984, 443 ff). Der Bezug auf Gesellschaft als ein Ganzes erzwingt, wenn auch in den einzelnen Ländern Europas in ganz unterschiedlichen Weise, eine *relative Autonomie des Bildungswesens* mit seiner institutionellen und inhaltlichen Autonomie pädagogischer Prozesse gegenüber der Gesellschaft und ihren Praxisformen. Gerade diese Autonomie verschafft der Schule erst ihre -wie widersprüchlich im einzelnen auch immer - verallgemeinerte Wirksamkeit in Bezug auf Gesellschaft (1984, 444f) „Ihre Eigenständigkeit gegenüber der gesellschaftlichen Sozialstruktur ... brachte die Schule dadurch zum Ausdruck, dass sie in einem Teilbereich der Gesellschaft eine soziale und kommunikative Funktion vorwegnahm, die im übrigen vermisst wurde“ (445)

Die öffentliche Schule hat sich als eine gleichsam historische Universalie in den letzten zweihundert Jahren weltweit durchgesetzt. Welche Bedeutung hat dieses utopische Potenzial, in welcher Weise wird es wirksam in den neuen Formen, die zur Zeit ebenso weltweit sich herausbilden wie die Tendenz weltweiter Kommerzialisierung und Merkantilisierung von Bildung. An einem Beispiel möchten wir diese Fragen konkretisieren.

² Die Beziehung zwischen der öffentlichen allgemeinbildenden Schule und Besitz ist ausführlich analysiert und kritisiert worden - exemplarisch z. B. von Bourdieu/Passeron und dem in Deutschland zu Unrecht wenige bekannten Beiträgen des Portugiesen Stoer (vgl. Stoer 2001).

2. Das Projekt der „Schule des Citoyen“ (Escola Cidadã) von Porto Alegre

In Lateinamerika treten die mit der Globalisierung einhergehenden neuen Verwertungs- und Ausbeutungsformen offener, unverhüllter aber auch brutaler auf als in Europa.³ Als Antwort darauf gewinnt Demokratie gegenwärtig eine völlig neue Bedeutung. An ihr wird zur Zeit auf unterschiedlichsten Ebenen und in vielfältigsten Formen gearbeitet, wobei die Frage in das Zentrum rückt, was beinhaltet Demokratie, wenn man sie als Kontrolle über die politischen Bedingungen der Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens versteht.⁴

In welcher Weise stellt nun die „Schule des Citoyen“ von Porto Alegre eine Antwort auf neoliberale Globalisierungsprozesse dar? Dieses Projekt stellt für mich bei allen Defiziten, Widersprüchen und Mängeln und ungelösten Problemen ein Experiment dar, dessen Ansatz ein Potential für eine neue Perspektive für „Öffentliche Erziehung und Bildung“ darstellt.

1. Die „Schulen des Citoyen“ richten sich mit ihrer pädagogischen Konzeption und in ihrer Alltagspraxis auf etwas, was es in der Gesellschaft noch gar nicht gibt. Die Schüler sollen Citoyens, Subjekte ihrer gesellschaftlichen Beziehungen werden, indem sie befähigt werden, sich selbst und ihre Verhältnisse zu verstehen und zu begreifen sowie diese zu gestalten.
2. Die besondere Qualität der „Schule des Citoyen“ von Porto Alegre ist von der traditionellen Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft her nicht zu begreifen. In den „Schule des Citoyen“ reorganisiert sich schulisches Lernen und Lehren reflexiv als Tätigkeitssystem: Schüler, LehrerInnen und Eltern arbeiten in einem widersprüchlichen und konfliktvollem Prozess daran, Schule in ein kollektives Instrument des Gemeinwesens zu verwandeln.
3. Die Realität der „Schule des Citoyen“ von Porto Alegre, ihre pädagogische Konzeption und Alltagspraxis stellt eine Wissensform dar, in welcher die soziale und politische Realität der Globalisierung in seltener Klarheit begriffen ist. In der Art und Weise, wie diese Schulen eine Antwort auf diesen Prozess darstellt, überschreitet sie ihn.

Das Experiment der „Schule des Citoyen“ ist ohne den politischen Kontext der „direkten Demokratie“ von Porto Alegre nicht verstehbar. Ich brauche diesen Kontext hier nicht eigens vorzustellen (vgl. Fedozzi 1997; Souza Santos 1998).

Die Ethik, die hier entwickelt wird, zeigt eine radikale demokratische Rationalität. Die „Leute von Porto Alegre“ treten in den Prozess des „Orçamento Participativo“ ein, weil sie praktische Probleme und Bedürfnisse haben; in der Diskussion dieser Bedürfnisse entwickeln sie ihre kollektive Interessen; sie entdecken Ursachen und Wirkungen; sie lernen zu reden,

³ Dies war ein beherrschendes Thema auf dem ersten „Welt-Sozial-Gipfel“ (Januar 2001) in Porto Alegre mit über 25.000 Teilnehmern, der sich selbst als Alternative zu dem gleichzeitigen Gipfel von Davos verstand. (www.forumsocialmundial.org.br)

⁴ Die Vielfalt und Intensität der Formen, in denen an einer solchen neuen Bedeutung von Demokratie gearbeitet wird, überrascht. Die „Landlosen – Bewegung“ Brasiliens z. B. stellt gegenwärtig die größte soziale Bewegung Latein-Amerikas dar. Von ihrem Grund und Boden vertriebene Klein-Bauern besetzen brachliegende Ländereien der Latifundien, fangen in kooperativen Netzwerken an, dieses Land zu bearbeiten und entwickeln dabei neue Formen von Produktion und Verteilung und nicht zuletzt von Schule und Unterricht – zugleich lehnen sie strikt alle Angebote der Regierung ab, juristische Eigentümer von kleinen Parzellen zu werden. Eigentum an Grund und Boden ist für sie ein überholte Rechtsform der Vergangenheit – ein Argument, das schon für Rousseau zentral war.

zuzuhören und zu planen – vor allem weil ihre eigenen Aktivitäten Änderungen hervorrufen, die ihr Leben verbessern. Das kollektive Bewusstsein, selbst Urheber der Veränderungen in den eigenen Strassen und der eigenen Stadt zu sein, ist vermutlich ein fundamentales Werkzeug, mit dem dies neue ethisch-politische Prinzip eine soziale und rational strukturierte Solidarität hervorbringt.

Vielleicht erlaubt Spinozas Konzept der „multitudo“ diese Vorgänge genauer zu verstehen. Er hat es in seinem „Politisch-Theologischen Traktat“ und in den letzten drei Büchern der „Ethik“ entwickelt, in denen er seine Ontologie in eine Phänomenologie der Praxis oder auch Politik der Praxis übersetzt: Die politische Gesellschaft ist für Spinoza keine Ordnung, die von außen den individuellen Bestrebungen und Wünschen aufgesetzt ist; sie ist auch keine Übertragung des Rechts an einen Repräsentanten, aus dem sich dann eine Verpflichtung oder ein Bürgervertrag ergibt. So gibt es in der Konsequenz bei Spinoza auch keine Aufspaltung und Dissoziation zwischen ziviler und politischer Gesellschaft, wie auch nicht die geringste Idealisierung des Staates und sei es des demokratischen selbst. „Multitudo“ ist bei Spinoza das konstitutive Vermögen, das einem Gemeinwesen als reflexives Verhältnis der vielen Individuen zukommt, als ein Verhältnis der Masse zu sich selbst. In einer beeindruckenden Metapher charakterisiert er dieses Vermögen auch als „amor intellectualis dei“, als eine menschliche Praxis, die durch das Wissen, das sie über sich selbst entwickelt, autonom wird.

Auf den ersten Blick haben die öffentlichen Schulen der Stadt Porto Alegre all das, was Schulen generell haben: Schüler und LehrerInnen, ein Curriculum, eine Bewertungssystem, eine institutionelle und organisatorische Struktur usw. Aber all das, was die traditionelle Schule hat, ist hier „aufgehoben“ in eine fundamental neue Qualität.

Über den Kontext der „direkten Demokratie“, über die konkrete und praktische Beziehung mit dem Gemeinwesen verwandeln zur Zeit LehrerInnen, Schüler, Eltern diese Schulen in ein kollektives Mittel. Dabei werden radikal das Schul-Wissen und seine sozialen Funktionen, die Beziehungen zwischen Lernen und Lehren und die Rolle der LehrerInnen verändert. Über diesen Kontext reorganisiert sich die einzelne Schule reflexiv als ein Tätigkeitssystem.⁵

Ein Vergleich mit den auf „Community Education“ basierenden Schulen in England, USA und Deutschland (Göhlich, 1997)) macht die radikal andere Qualität der „Schule des Citoyen“ deutlich. In der „Community Education“ geht es um die Öffnung der Schule zum Stadtteil, d.h. es geht

- um die Nutzung der räumlichen, materiellen und zeitlichen Ressourcen der Schule für den Stadtteil sowie
- um die optimale Nutzung der Ressourcen der Gemeinde, bzw. des Stadtteils für schulische Zwecke.

All diese Ansätze, so bedeutsam und wichtig sie im einzelnen für eine Reform von Schule und Unterricht sind, verbleiben auf der Ebene, diese methodisch-technisch zu verändern, zu entwickeln und zu verbessern, kurz sie behandeln die Isolierung der Schule, die Trennung von Schule und Gemeinwesen *kompensatorisch*. Die Radikalität der „Schule des Citoyen“ besteht dagegen in der Umwandlung der Schule in ein kollektives Instrument des Gemeinwesens selbst, indem alle Beteiligte Schule in ein Tätigkeitssystem verwandeln, das die spezifische Qualität eines selbstreflexiven Prozesses hat. Nach meiner Einschätzung führte die Erfahrung

⁵ Ich benutze hier den Begriff „Tätigkeit“ im Kontext der Kulturhistorischen Schule und ihrer Tätigkeitstheorie (vgl. Fichtner 1996; Engeström 1996).

eines Widerspruch, nämlich des Gegensatzes zwischen der Praxis der politischen Demokratie und der traditionellen Schulpraxis, zu dieser Qualität von Selbstreflexivität.

Ausgehend von diesen Befunden wurde die Frage „Welche Schule wollen wir?“ bearbeitet. Auf der „Verfassungsgebenden Schulversammlung“ von 1995 wurden die Leitlinien für eine neue Organisation von Lehren und Lernen sowie pädagogische Praxis formuliert und zwar als Demokratisierung des Zugangs zur Schule, als Demokratisierung des Schul-Wissens und als Demokratisierung der Schulmanagements, die ich hier im einzelnen nicht darstellen kann (Clovis de Azevedo 2000; Heron da Silva 1999; Silvio Rocha 1999).

In meiner Sicht haben die Schulen von Porto Alegre die mit der Globalisierung verbundenen Prozesse einer neuen Vergesellschaftung präzise erfasst. An die Stelle der Privatisierung von öffentlicher Erziehung realisieren sie deren Rückgabe an das Gemeinwesen. Dabei entwickeln die LehrerInnen praktisch, real und konkret etwas Neues: Erziehung ist nicht Ausstattung mit Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die man für notwendig hält – Erziehung ist Teilnahme an der Kultur. Erziehung ist sowohl der Bildung der Subjekte wie den gesellschaftlichen Veränderungen verpflichtet.

Diese Aufgabe – so meine Schlussfolgerung - kann die Schule nur angehen, wenn sie sich selbst reflexiv als ein Tätigkeitssystem organisiert. Das Subjekt dieses Tätigkeitssystem ist nicht mehr der einzelne Schüler, sondern die „Schulgemeinde“ als Team von Schülern, LehrerInnen, Eltern, Praktikern des Gemeinwesen, die für Praxisfelder stehen. Der Gegenstand dieses Tätigkeitssystem ist nicht mehr Wissen, vor allem als Text wie in der traditionellen Schule, sondern Wissen im Kontext von Kritik, Entdeckung und praktischer Anwendung im weitesten Sinn. Das Resultat dieses Tätigkeitssystem ist zum einen orientiert auf ein Verständnis von Wissen als sozial konstruierter Praxis und auf ein Lernverhalten, das die Beziehung zu sich selbst und zur Wirklichkeit reflektieren kann. Die Mittel in diesem Tätigkeitssystem sind nicht nur Lernmethoden, wie das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten, Mittel der Entdeckung, der Kritik und der Anwendung.. Vielmehr zeigen sich in der Schule des Citoyens Ansätze einer Bewusstheit darüber, dass die Schule sich selbst zunehmend in ein Mittel verwandelt, und zwar in ein kollektives Mittel des Gemeinwesens.

Diese Schulen gehen aus von dem Gemeinwesen, sie gehen aus von den wirklichen, praktisch tätigen, ihr Leben und damit die gesellschaftlichen Verhältnisse produzierenden Menschen. Sie gehen aus vom Fühlen und Denken, vom Tun, Einbilden und Wünschen, die allesamt individuell-gesellschaftliche Praxen der Menschen dieses Gemeinwesens sind. Diese Schulen gehen aber auch wieder zurück zu ihrem Gemeinwesen. Der Gegenstand und das Resultat dieses Tätigkeitssystem beziehen sich auf das Gemeinwesen, aber nun auf einer neuen Ebene.

Der Alltag dieser Praxis macht vielleicht etwas Allgemeines deutlich, nämlich dass gegenwärtig sich für jede soziale Praxis die Formen einer kollektiven und reflexiven Selbstorganisation als Notwendigkeit darstellen. Spinoza nennt diese Form „amor intellectualis dei“. Vermutlich hat diese Notwendigkeit ihre Grundlage darin, dass wörtlich „Not zu wenden“ ist.

Bibliografie

- Condorcet, M-J. Antoine: Sur instruction public. In: Oevres de Condorcet. Paris 1847
- Clovis de Azevedo, J. (2000): Escola Cidadã. Desafios, Diálogos e Travessias. Petropolis: Editora Vozes.
- Escola Municipal Neusa Goulart Brizola (1997): Diálogo com a Realidade. In: Paixão de Aprender. (Secretária Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Porto Alegre) No 10, 12-21.
- Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Eingeleitet und erläutert von Robert Alt. BerlinLeipzig 1949
- Fedozzi, L. (1997): Orçamento Participativo. Reflexões sobre a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: FASE.
- Göhlich, M. (Ed.) (1997): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik Reggiopädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Heron da Silva, L. (1999): Escola Cidadã. Teoria e Prática. Porto Alegre: Editora Vozes.
- Lohmann, I. (2002a) Commercialism in Education – Historical Perspectives, Global Dimensions & European Educational Research Field of Interest. In: European educational research Journal N. 4/2002, <http://www.triangle.co.uk/eej>
- Lohmann, I.(2002b): The Cooperate Takeover of Public Schools. US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet. <http://erwiss.uni-hamburg.de/Personla/Lohmann/corptake.htm>
- Lohmann, I, (1984): Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Frankfurt/M: Lang Vlg.
- Marx, K: Elementos Fundamentales para la Critica de la Economia Política (grundrisse) 1857-1858. Edidtora Veintuno 1972
- OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development (2001): Trade in Educationale Services: Trends and Emerging Issues. Working Paper , November
- Rocha, S. (1999): Reflexão sobre a investigação sócio-anthropológica na Escola Cidadã. In: Paixão de Aprender. (Secretária Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Porto Alegre) No 10, 56-67.
- Spinoza, B. (1976): Ethik (1661-1675). Hamburg: Meiner.
- Spinoza, B. (1976): Theologisch-Politischer Traktat (1670). Hamburg: Meiner.
- Souza Santos, B. (1998): Participatory Budgeting in Porto Alegre: Toward a Redistributive Democracy. In: Politics and Society. Vol.26. No. 4, 461-510.
- Stoer, Stephen, R. (2001): Educação como direito: o papel estrategico da educacao pública na construção da igualdade e justiça social. Eröffnungsvortrag des Fórum Mundial de Educação 24-27 Oktober 2001. Porto Alegre