

Dialogisches Handeln und Forschen Mit Freire die neoliberalen Verwüstungen überwinden

Heinz-Peter Gerhardt

Zorn und Hoffnung 2020

Jutta Lütjen

Anthropologische Grundannahmen im Werk von Paulo Freire

Arnold Köpcke-Duttler

Paulo Freire, die Theologie der Befreiung und die Menschenrechte

Timm Kunstreich & Michael May

Partizipation als Arbeitsprinzip – zur Praxis gemeinsamer Aufgabenbewältigung

Ronald Lutz

Von den Menschen ausgehen. Skizzen einer befreienden und dialogischen Sozialen Arbeit

Dietlinde Gipser

Spielen, was ist, verändert die Welt – Die Theatermethoden von Augusto Boal als Praxis des dialogischen Forschens und Handelns

Dirk Oesselmann

Schulparlamente – ein Beispiel für Bildung zur Demokratie

Heinz-Peter Gerhardt & Philipp Andrae

Bildung ist politisch: Warum Freire erneut aus Brasilien verbannt werden soll

Manfred Peters

Das subversive Potential des sprachlichen Handelns: Judith Butler und Paulo Freire

Heiner Zillmer

Denken – Sprache – Wirklichkeit: Politische Alphabetisierung mit Paulo Freire und Siegfried Landshut

Forum

Tarkan Tek

Der Neokolonialismus und der Schleier. Eine Debatte

Joachim Weber

Chronik einer verhinderten Abschiebung. Ein Beispiel für die sogenannte „konsequente Abschiebepolitik“



Widersprüche

Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich

40. Jahrgang, März 2020

Herausgegeben vom Widersprüche e.V.

Verein für kritische Analyse und Bildung im Sozial-, Gesundheits- und Bildungsbereich

Redaktion: Manfred Kappeler, Friedhelm Schütte, Arne Sprengel (Berlin); Holger Ziegler (Bielefeld); Henning Schmidt-Semisch (Bremen); Friedemann Affolderbach (Leipzig); Uwe Hirschfeld (Dresden); Anne van Rießen (Düsseldorf); Marcus Balzereit, Karl August Chassé, Helga Cremer-Schäfer, Kirsten Huckenbeck (Frankfurt); Albert Scherr (Freiburg); Christof Beckmann, Timm Kunstreich (V.i.S.d.P.), Annita Kalpaka, Michael Lindenberg, Tilman Lutz, Barbara Rose, Wolfgang Völker, Heiner Zillmer (Hamburg); Dietlinde Gipsler (Hannover); Ellen Bareis, Kerstin Herzog (Ludwigshafen); Thomas Wagner, Joachim Weber (Mannheim); Maria Bitzan, Eberhard Bolay (Reutlingen); Günter Pabst (Schwalbach/Ts.); Holger Adam, Michael May, Arne Schäfer, Marcel Schmidt (Wiesbaden); Gertrud Oelerich, Andreas Schaarschuch, Heinz Sünker, Fabian Kessl (Wuppertal).

Die Schwerpunkte der nächsten Nummern sind:

Widersprüche 156 Praxen der Migration zwischen Partizipation und sozialer Ausschließung (Juni 2020)

Widersprüche 157 Gesellschaftliche Institution(en) – Kritik und Perspektive der Institutionalisierung von Bildung und Sozialem (September 2020)

Widersprüche 158 Digital Society – binäre Codierung von Arbeit und Alltag (Dezember 2020)

Die **Widersprüche** erscheinen regelmäßig mit vier Nummern im Jahr mit einem Gesamtumfang von mindestens 520 Seiten. Einzelheft € 15,00. Jahresabonnement € 42,00; StudentInnenabonnement (Studienbescheinigung belegen) € 27,00; Preise jeweils zzgl. Versand. Das Abonnement kann mit einer Frist von acht Wochen zum Jahresende schriftlich gekündigt werden.

Hinweis der Redaktion: Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder. Manuskripte zur Veröffentlichung nimmt die Redaktion gerne entgegen. Für eingesandtes Material wird keine Haftung übernommen.

Redaktionsadresse: Widersprüche, Nicoletta Rapetti c/o Redaktion express/AFP e.V., Niddastr. 64, 60329 Frankfurt a.M., Tel.: 069 679984

E-Mail: widersprueche@gmx.de, Internet: <https://www.widersprueche-zeitschrift.de>

Verlagsadresse: Verlag Westfälisches Dampfboot, Nevinghoff 14, 48147 Münster, Tel.: 0251 384400-20, Fax 0251 384400-19, E-Mail: info@dampfboot-verlag.de, Internet: <http://www.dampfboot-verlag.de>

Vertrieb an Einzelkunden: Germinal GmbH, Siemensstr. 16, D-35463 Fernwald, Tel.: +49 (0) 641 41700, E-Mail: bestellservice@germinal.de

Vertrieb an Institutionen/Buchhandlungen: ProLit Verlagsauslieferung, Siemensstr. 16, D-35463 Fernwald, Tel.: +49 (0) 641 9439333, Fax: +49 (0) 641 9439339, E-Mail: R.Eckert@prolit.de

© 2020 Verlag Westfälisches Dampfboot. Alle Rechte, auch das der Übersetzung vorbehalten
Druck und Bindung: Rosch-Buch Druckerei GmbH, Scheßlitz

ISSN 0721-8834 ISBN 978-3-89691-025-7



Widersprüche

Knochenbrüche
Z'sammenbrüche
Bibelsprüche
Lehrerflüche
Mutters Küche
sind 'ne Menge
Widersprüche
(Volksmund)

Dialogisches Handeln und Forschen Mit Freire die neoliberalen Verwüstungen überwinden

Zu diesem Heft. 3

Schwerpunkt

Heinz-Peter Gerhardt
Zorn und Hoffnung 2020 11

Jutta Lütjen
Anthropologische Grundannahmen im Werk von Paulo Freire. 21

Arnold Köpcke-Duttler
Paulo Freire, die Theologie der Befreiung und die Menschenrechte. 39

Timm Kunstreich & Michael May
Partizipation als Arbeitsprinzip – zur Praxis gemeinsamer
Aufgabenbewältigung. 49

Ronald Lutz
Von den Menschen ausgehen. Skizzen einer befreienden und dialogischen
Sozialen Arbeit. 63

Dietlinde Gipser
Spielen, was ist, verändert die Welt – Die Theatermethoden von Augusto
Boal als Praxis des dialogischen Forschens und Handelns 77

<i>Dirk Oesselmann</i>	
Schulparlamente – ein Beispiel für Bildung zur Demokratie.....	87
<i>Heinz-Peter Gerhardt & Philipp Andrae</i>	
Bildung ist politisch: Warum Freire erneut aus Brasilien verbannt werden soll ..	93
<i>Manfred Peters</i>	
Das subversive Potential des sprachlichen Handelns: Judith Butler und Paulo Freire	99
<i>Heiner Zillmer</i>	
Denken – Sprache – Wirklichkeit: Politische Alphabetisierung mit Paulo Freire und Siegfried Landshut	111

Forum

<i>Tarkan Tek</i>	
Der Neokolonialismus und der Schleier. Eine Debatte	123

Rezensionen

<i>Marcel Schmidt</i>	
Aus dem Scheitern Lernen!	
Über: <i>Sandra Küchler 2018: Partizipation als Arbeit am Sozialen. Eine qualitative Studie zu partizipativen Praktiken Professioneller in der Sozialen Arbeit</i>	133

Kritische Soziale Arbeit: Eingriffe und Positionen

<i>Joachim Weber</i>	
Chronik einer verhinderten Abschiebung. Ein Beispiel für die sogenannte „konsequente Abschiebepolitik“	139

Zu diesem Heft

Der brasilianische Befreiungspädagoge Paulo Freire (1921–1997) gilt als Vorreiter einer emanzipatorischen Pädagogik. Zeitlebens analysierte er die Beziehungen zwischen Herrschenden und Unterdrückten. Er war überzeugt, dass eine emanzipatorische Pädagogik Macht- und Herrschaftsverhältnisse transformieren könne. Sein Wirken und Werk erfährt bis heute weltweite Anerkennung und Resonanz. Zentrale Konzepte wie die „Kultur des Schweigens“ oder die „Bewusstseinsbildung als Praxis der Freiheit“ geben auch heute noch wichtige Impulse für eine dialogische Pädagogik und politische Reflexion im globalen Kontext. Sich der Schwierigkeit von Veränderung bewusst, begriff er Geschichte stets als *Zeit der Möglichkeiten* und verweigerte sich einem deterministischen Weltbild. Früh warnte Freire vor den Gefahren einer *fatalistischen Ideologie*, die uns glauben machen möchte, dass wir nichts gegen die gesellschaftliche Wirklichkeit tun können; außer uns ihr anzupassen.

Das vorliegende Heft nimmt Freires frühe Kritik der neoliberalen Ideologie in den Blick und unternimmt den Versuch, seine theoretischen und praktischen Ansätze sowie seine unzähligen Erfahrungen vor dem Hintergrund der Globalisierung und Digitalisierung neu zu bewerten.

Nach einer emphatischen Rezeption von Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ (1970) in der BRD, nachvollziehbar in der Publikation „Die Methode Paulo Freire. Pädagogik der Dritten Welt“¹, herausgegeben von der Hamburger AG Freire, gab es Phasen der Verbreitung seiner Ideen und der Organisierung von Gruppen und Instituten, die aber, zermürbt im Gemenge des Kulturkampfes um Bildung und Schule, immer weniger präsent waren.

Die Paulo-Freire-Kooperation (PFK e.V.) unternahm im Herbst 2018 das Wagnis, mit einer Konferenz zum Thema „Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit. Mit Freire den Herausforderungen einer inklusiven Gesellschaft begegnen“, den Einfluss seiner Pädagogik in der deutschen Bildungslandschaft zu bilanzieren und alte wie neue Interessierte zusammen zu bringen. Über hundert

1 AG Paulo Freire an der Universität Hamburg 1973: Die Methode Paulo Freire. Pädagogik der Dritten Welt, in: *betrifft:erziehung*, Heft 7, 14-38.

Teilnehmende aus aller Welt trafen sich für drei Tage an der Universität Hamburg. Die Beiträge der Tagung sind in einem Band² kürzlich publiziert worden. Ermutigend war die inspirierte Atmosphäre, kommentiert von Hans-Peter Gerhardt: „Warum wollen pfk Mitglieder, warum wollen andere mit den Freireschen Praxis – und Theorieansätzen, auch 22 Jahre nach seinem Tod immer wieder aufs Neue ihre Welt entdecken? In meiner Wahrnehmung spürten sie auf Tagungen wie dieser, dass ein ‘Mehr sein’ (Freire) möglich ist, sie spüren das mögliche ‘Noch nicht’ (Bloch) bei diesem Zusammentreffen.“³

Und nicht zuletzt ist auch dieses Heft der *Widersprüche* angestoßen worden von den Debatten, die auf der Tagung geführt worden sind.

Der Themenkomplex Sprache, Denken, Praxis wird in diesem Heft weiter ausgefächert. Mit seiner Pädagogik der Unterdrückten hat Freire 1968 (vor 50 Jahren) eine tiefgreifende Untersuchung der gesellschaftlichen Verhältnisse vorgelegt, innerhalb derer – mithilfe der Alphabetisierung – ein Prozess politischer Bewusstwerdung möglich wurde. Die kolonisierten Gedankenwelten von den ideologischen Setzungen zu befreien, ist ein stetiger Prozess. Es ging und es geht noch immer um die Eroberung eigenständiger Sichtweisen und der selbständigen Gestaltung der Lebenswelten, in der Auseinandersetzung mit den politischen und ökonomischen Kräften.

Heutige Gegner von politisch agierender Bildung sind das weltweite Finanzkapital und die globalen Konzerne, vor allem die der digitalen Technik. Gespeist von den Ideen und Mythen des Neoliberalismus (von Hayek, Milton Friedman et al.) geht es um die totale Unterwerfung aller menschlichen Bedürfnisse und Gedanken unter die Interessen des Profits. Als neues Glaubenssystem durchdringt es mittlerweile alle Lebenswelten und hat weltweit alle anderen existierenden Glaubenssysteme überflügelt – und ergötzt sich dabei am Kampf der alten Konfessionen untereinander.

Das Korrektiv liegt in der Aufdeckung, Bewusstmachung und Verweigerung dieses Glaubenssystems und in der Rückbesinnung auf das, was den Menschen von Anfang und der Wiege an auszeichnet: die Kooperation. Das ist das Zusammenwirken konkreter Menschen, die mit einander kommunizieren, auch streiten, aber in gegenseitiger Anerkennung.

Es geht hier und heute um die Gestaltung einer Politischen Alphabetisierung, in der wir unsere ‘generativen Themen’ im Spannungsfeld von Denken, Sprache

2 Dabisch, Joachim; Gipser, Dietlinde; Zillmer, Heiner (Hrsg.) 2019: Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit. Paulo Freire Kongress Hamburg 2018.

3 Ebd.: 14.

und Handlungsfeldern (Wirklichkeit) neu bestimmen. Im Dialog und in kritischer Auseinandersetzung werden gesellschaftliche Antagonismen als Gegensätze analysiert, die durch die Struktur des Systems bedingt sind, aber politisch gestaltbar bleiben. Die sog. Sozialen Medien müssen als unkontrollierbare Instanzen kritisch hinterfragt und in öffentliche und demokratische Kontrolle überführt werden. Auch die uns digital fertig gelieferten Weltansichten der Medien, sind zu dekodieren und das will gelernt und gelehrt sein. Selbstregulierte Formen der Vernetzung und der Kooperation sollten untersucht und gefördert werden (Betriebsräte, Gewerkschaften, Genossenschaften, Bürgerinitiativen etc.). Im Sinne Freires „das eigene Wort“ erarbeiten, im kritischen Denken und Entwerfen von Handlungsschritten mit anderen. Als lebendige Inszenierung sozialer Konflikte, als provokante performance im öffentlichen Raum, als bunter Protest oder militanter Streik.

Das zentrale Thema Sprache und die Arbeit an den Begrifflichkeiten, mit denen wir die Welt erfassen, wird in verschiedenen Beiträgen bearbeitet, wie in der Analyse linguistischer Aspekte bei Paulo Freire und Judith Butler sowie der Untersuchung der Einflüsse von Karl Mannheim auf das Denken von Freire – und von uns allen –, sowie der Kritik von Siegfried Landshut an grundlegenden Annahmen Mannheims.

Freires Denken bündelt die humanistische Tradition und positioniert sie neu im Kampf um friedliche Formen eines inklusiven Zusammenlebens mit der Teilhabe aller an den Ressourcen – global, regional, lokal, eingebunden in die Auseinandersetzungen um ‘gender’, ‘class’ und Rassismus.

Zu den Beiträgen im Einzelnen

Der Beitrag von *Heinz-Peter Gerhardt* thematisiert zwei zentrale Begriffe des Freire’schen Denkens, Zorn und Hoffnung. Er parallelisiert sie mit den gleichfalls eschatologischen Konzepten „denúncio“ und „anúncio“. Ersteres, die Anklage, wird als Ergebnis von Untersuchungen im unterdrückerischen Umfeld interpretiert, die produktive Wendung des Zornes. Letzteres, die Hoffnung auf eine andere Welt, gibt Freire die im christlichen Glauben wurzelnde Gewissheit um die Möglichkeit von mehr Menschwerdung in Bildung und Gesellschaft. In einer ersten Annäherung an das Thema präsentiert Gerhardt Materialien in denen zornige Anklage und Hoffnung Wirklichkeit geworden sein könnten. In einer zweiten Annäherung zeigt er Risse im Bildungssystem auf, die Widerstandsmöglichkeiten beinhalten. Im Schlussteil entwickelt Gerhardt normative Leitlinien einer befreiten Bildungsarbeit in unserer Gesellschaft.

Jutta Lütjen schreibt über Anthropologische Grundannahmen im Werk von Paulo Freire. In Theorie und Praxis wird Pädagogik prinzipiell von der philosophischen Deutung der menschlichen Existenz geprägt, die sich richtungsweisend in Bezug auf Ziele, Methoden und Techniken auswirkt. Infolge sind Erziehung und Bildung nach Freire niemals neutral, sondern ein Instrument entweder zur Domestizierung oder Befreiung des Menschen.

Entsprechend wurde auch Freires befreiende Pädagogik durch ein grundlegendes Menschenbild initiiert, wengleich er dieses selbst nie explizit als eine zusammenhängende Anthropologie verfasst hat. In diesem Artikel nun soll dargestellt werden, wie eine Anthropologie Freires wohl ausgesehen haben könnte.

Arnold Köpcke-Duttler zeigt in seinem einleitenden Teil die Freire und Gustavo Gutiérrez gemeinsame Proklamation der Annäherung an das irdische Reich Gottes. Die befreiende Praxis widerstehe Systemen der Unterdrückung und Ausbeutung der Armen. Der zweite Teil umreißt Gutiérrez' Aufruf, Befreiung heiße Bekehrung zum Nächsten, Gotteserkenntnis heiße, den Armen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Von diesen Grundzügen aus wird der Bogen der umfassenden Befreiung ausgespannt zu der Kinderrechtskonvention und zu der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Der abschließende Teil nimmt die Herausforderung einer „Politik der Befreiung“ (Enrique Dussel) auf.

Lange hieß es überwiegend und manchmal hört man es heute noch: Paulo Freire ist gut für die Dritte Welt, aber er passt nicht in unsere Erste Welt. *Michael May* und *Timm Kunstreich* halten das für eine Ausrede, um sich vor den radikalen, d.h. an die Wurzeln gehenden Konsequenzen zu drücken. Insbesondere das professionelle Selbstverständnis wird herausgefordert. Das Handlungskonzept von Kodierung und Dekodierung steht im deutlichen Gegensatz zur Praxis klinischer Diagnostik. bzw. im Konflikt mit derartigen Objektivierungen. Die beiden Autoren haben ihre jahrzehntelange Erfahrung in der Umsetzung der „problemformulierenden Methodik“ in Ihrem Text zu einem Ansatz partizipativem Handelns gebündelt, um zu zeigen, dass Paulo Freire außerordentlich aktuell ist.

Paulo Freire schuf mit seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ Methoden und Praxen, die es ermöglichen sollten, dass Unterdrückte und Ausgebeutete sich ihrer selbst bewusst wurden und den Mut fanden sich gegen ihre Unterdrückung zu wehren. Eine sich politisch konzipierende soziale Arbeit, die sich ihres Anspruchs Menschenrechtsprofession zu sein und sich ihren Gründungsmythen der Gerechtigkeit, der Freiheit und eines „Guten Lebens“ aller Menschen verpflichtet fühlt, kann sich am Neulesen von Freires Gedanken in einer Zeit orientieren, die von ihr angesichts sozialer Verwerfungen eigentlich politische Positionen fordert, die sie aber offenkundig aufgegeben hat. Das beinhaltet nach *Ronald Lutz* auch

einen kritischen Blick auf ihre Ökonomisierung und ihre Einbindung in eine neoliberale Neuerfindung des Sozialen.

Dietlinde Gipsler erörtert in ihrem Beitrag die Methoden des *Theater der Unterdrückten – Theater der Befreiung* von Augusta Boal als eine mögliche praktische Umsetzung des Konzeptes von Paulo Freire. Sie formuliert 12 Thesen zum Einsatz des Theaters im und als Bildungsprozess. Sie schildert ihre langjährigen Erfahrungen mit dem TdU und erläutert anhand von Beispielen seine Bedeutung für eine emanzipatorische Forschung und für die Möglichkeit gesellschaftlicher Veränderungen.

Dirk Oesselmann berichtet über Schulparlamente in Brasilien. Sie wurden in den 1990 und 2000er Jahren zu einem wichtigen Arbeitsfeld, um den Ansatz und das Anliegen Paulo Freires verstärkt in das Bildungssystem zu tragen und weiterzuführen. Der Beitrag beruht auf Erfahrungen eines langjährigen Projekts im Amazonasgebiet, angesiedelt an der Universidade da Amazônia und unterstützt von UNICEF und dem Paulo-Freire-Institut in São Paulo. Deutlich wird, dass es dabei um mehr als Demokratielernen geht, sondern um eine veränderte Perspektive auf Bildung: Schule als Teil von Stadtteilentwicklung sowie Bildung als politische Teilhabe sind dabei zentrale Stichworte.

Hans-Peter Gerhardt und *Philipp Andrae* nehmen die aktuelle politische Situation in Brasilien in den Blick und berichten über die jüngsten bildungspolitischen Auseinandersetzungen in dem politisch und sozial gespaltenen Land. Im Mittelpunkt steht der Versuch der Regierung Bolsonaro ein Exempel an dem renommierten und weltweit anerkannten Pädagogen Paulo Freire zu statuieren und damit eine neue, neoliberale Ägide in der brasilianischen Bildungspolitik einzuleiten.

Manfred Peters liefert eine Analyse: Paulo Freire (1921–1997) und Judith Butler (*1956) haben beide ihre Zeit geprägt und prägen weiterhin unsere Gesellschaft. Freire wird weltweit als der bedeutendste Pädagoge (oder besser Andragoge) des 20. Jahrhunderts betrachtet, Butler zählt zu den einflussreichsten Denkerinnen der Gegenwart. Obschon sie sich nur indirekt mit dem Phänomen Sprache beschäftigt haben bzw. beschäftigen, geben sie auch den Linguisten wertvolle Anregungen. Freires Sprachmodell ist eindeutig handlungsorientiert; bei Butler steht der performative Aspekt im Vordergrund.

Heiner Zillmer untersucht den Zusammenhang zwischen Denken, Sprache und Wirklichkeit, mit dem sich Paulo Freire sehr intensiv auseinandergesetzt hat. Karl Mannheim hat im Rückgriff auf Marx und dessen Maxime 'das Sein bestimmt das Bewußtsein' das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in seinem Werk *Ideologie und Utopie* eingehend untersucht. Siegfried Landshut, einer der

wichtigsten politischen Denker, der lange Zeit unbeachtet geblieben war, hat den Ansatz von Mannheim kritisiert und festgestellt, dass die theoretischen Ableitungen von Mannheim dazu führen können, dass der Kampf um die soziale Vorherrschaft total wird, die Rivalität politischer Gegner zur Todfeindschaft und die Brutalität des reinen Machtkampfes gerechtfertigt werden. Landshut plädiert für einen Begriff von Politik, der dem von Freire nahe kommt und mit dem demokratische Prozesse gefördert werden können.

Die Redaktion



Lea Degener / Timm Kunstreich /
Tilman Lutz / Sinah Mielich /
Florian Muhl / Wolfgang Rosenkötter /
Jorrit Schwagerek (Hrsg.)
Dressur zur Mündigkeit?
Über die Verletzung von Kinderrechten
in der Heimerziehung
2020, 335 Seiten
Hardcover, € 34,95
ISBN 978-3-7799-6208-3
Auch als **E-Book** erhältlich



Joachim Dabisch / Dietlinde Gipser /
Heiner Zillmer (Hrsg.)
**Dialogisches Denken und
Bildung als Praxis der Freiheit**
Paulo Freire Kongress Hamburg
9. bis 11. November 2018
2019, 224 Seiten, € 26,90
ISBN 978-3-86585-053-9
www.paulo-freire-verlag.de

PERIPHERIE

Politik • Ökonomie • Kultur

Wissenschaftliche
Vereinigung für
Entwicklungstheorie und
Entwicklungspolitik e.V.

ISSN: 0173-184X

ISSN Online: 2366-4185

Jahrgang: 40. Jahrgang 2020

Umfang: ca. 140 S. pro Heft

Sprache: Deutsch

Open Access: 24 Monate nach
Erscheinen



Aktuelle Hefte:

Nr. 156: Abschiebung global (2019)

Nr. 154-155: Vertreibung durch Entwicklungsprojekte (2019)

Nr. 153: Erinnerung zwischen Exklusion und Inklusion (2019)

Nr. 152: Macht und Prognose (2018)

Nr. 150-151: Jenseits des Entwicklungsdenkens (2018)

Nr. 149: Buen vivir – gut leben, aber wie (2018)

Verlag Barbara Budrich GmbH

budrich-journals.de | budrich.de | shop.budrich.de



Heinz-Peter Gerhardt
Zorn und Hoffnung 2020

Paulo Freire (1921–1997) entwickelte seine Form der dialogorientierten, befreienden Pädagogik aus seiner Lern- und Lehrpraxis: Zunächst als Lehrer für Portugiesisch (vor und während seines abgeschlossenen Jurastudiums), während seiner Arbeit als Leiter einer von einem Unternehmerverband finanzierten Sozialadministration, später als Leiter eines universitären Kulturinstituts¹, das in der Hochschule erzeugtes Wissen lokal weitergeben wollte. Der politischen Konjunktur seiner Epoche war es zu verdanken, dass er und sein Team ihre Arbeit zunächst in einer Alphabetisierungsmethode verdichten konnten, und zwar in einem methodischen und inhaltlichen Ansatz, der es vermochte, schneller und teilweise nachhaltiger Lese- und Schreibkenntnisse an erwachsene Analphabeten zu vermitteln als konkurrierende Ansätze der Zeit. Öffentliche und internationale Gelder flossen, insbesondere weil im damaligen Brasilien das Wahlrecht an die Lese- und Schreibfähigkeit der Staatsbürger geknüpft war (Gerhardt 1979: 113-150; <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/01/12/trabalhadores-com-ensino-superior-sao-os-que-mais-demoram-para-voltar-a-mercado.ghtml>).

Der weltweite Erfolg der „Methode Paulo Freire“ nahm so seinen Anfang, insbesondere nachdem Freire mit „Pädagogik der Unterdrückten“ (Erstveröffentlichung 1970 in den USA, 1971 folgte die deutsche Ausgabe, das Buch konnte erst 1974 in der portugiesischen Originalfassung in Freires Geburtsland erscheinen) eine „zornige“ (er selbst sprach immer wieder von „justa raiva“, gerechtem Zorn)²,

1 SEC „Serviço de Extensão Cultural“ an der Universität von Recife (Februar 1962 bis März 1964).

2 Der Zorn von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen über die Verhältnisse, in denen sie leben, nimmt weltweit zu. In Deutschland nahm sich zuletzt Sloterdijk (2006: 222) mit seiner These von „Politik als Zorn und Protest Bewirtschaftung“ diesem Thema an. Mit zuletzt Koppetsch (2019), Methode einer theoriegeleiteten

mehr theoretische Begründung seiner Arbeit in Brasilien und Chile vorlegte (in Brasilien bisher 86 Auflagen, übersetzt in mehr als 35 Sprachen). Der pädagogische Autodidakt hatte sich selbst zum international nachgefragten pädagogischen Spezialisten „promoviert“.

Numerische Erfolge und verschiedenfache Anwendungen gab es vor allen in Ländern der damals sogenannten 3. Welt (Kirkendall 2014): Chile und Nicaragua. Die Ergebnisse in Angola, Guinea-Bissau und Tansania waren ernüchternder (N'Dri Therère Assié-Lumumba et al. 2019: 149-166). Es kam zu einer Multiplizierung nationaler und internationaler Organisationen, die angaben, mit der „Methode Paulo Freire“ zu arbeiten (Weltkirchenrat, UNESCO, in Deutschland: Deutscher Volkshochschulverband). Zu oft fehlten aber die situative Einbettung des Curriculums und des Bildungsprozesses als gelebte Praxis der Freiheit in den jeweiligen Lern- und Handlungsfeldern (vgl. Freire 1974).

Freire selbst unternahm zu seinen Lebzeiten keine Anstrengungen in Richtung eines Freire „TÜV“. Er antwortete seinen Kritikern eher summarisch in „Pedagogy of Hope“ (1992 Brasilien, englische Fassung 1994), in Einzel- oder Gruppendiskussionen mit seinen „gesprochenen Büchern“ (Gesprächsbänden). Er lebte den Dialog und sah sich eher als „Pilger des Offensichtlichen“³ denn als Begründer einer Schule. Er ließ 100 Blumen um und in seinem Ansatz blühen. Auch Disteln waren darunter (B. F. Skinner, Mao Zedong, Che Guevara (kritisch hierzu Paiva 2016: 6. Kap).

1. Erste Annäherung

Für die heutige Situation bleibt festzustellen:

1. Freires pädagogische Ansätze sind in seinem Heimatland Brasilien verbreitet, in non- und semi-formalen Bildungsbereichen (Erwachsenenalphabetisierung, in der Weiterbildung von staatlichen und privaten Trägern, NROs) und im formalen System der Schule, zunächst an den Primarschulen, in den naturwissenschaftlichen Fächern insbesondere. Bereits im Jahre 2005 gab es an

Empathie gegenüber Rechtspopulisten könnte die Frage diskutiert werden, inwieweit der brasilianische Populist ähnliche Antworten für die Situation heute fände.

- 3 Durch H. Dauber (1976) hat sich in der deutschen Diskussion fälschlicherweise der Begriff „Wanderprediger des Offensichtlichen“ durchgesetzt. Freire hat sich jedoch nie als Prediger verstanden. Das würde seinem gesamten pädagogischen Ansatz widersprechen.

die 500 pädagogische Einrichtungen, die den Namen „Paulo Freire“ im Titel trugen (A.M. Freire 2005: 631-652).

2. Vom politischen rechten Rand der Gesellschaft kommend, gewann seit 2014 eine Bewegung „Escola sem Partido“ (Schule ohne Partei) an Gewicht, die versuchte, Paulo Freire den Titel „Schutzpatron der brasilianischen Erziehung“ abzuerkennen zu lassen. Diesen Ehrentitel hatte er 2012 posthum vom brasilianischen Senat verliehen bekommen. Das Gesetzesvorhaben scheiterte zunächst in 2017, wird aber nach dem Antritt der Regierung Bolsonaro weiter verfolgt: Freire wird vorgeworfen, dass er mit seiner Pädagogik kommunistisches Gedankengut verbreite, seine Ideen die Qualität der öffentlichen Schulen in Brasilien beeinträchtigten, er einer freizügigen Sexualmoral das Wort rede und das Erziehungswesen für politischen Ziele instrumentalisieren wolle (vgl. auch den Beitrag von Andrea/Gerhardt in diesem Heft) Einzigartig in der pädagogischen Ideengeschichte ist es, dass zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrages (Januar 2020)) das Staatsoberhaupt die Kampagne gegen einen weltbekannten Pädagogen aus dem eigenen Land anführt (<https://youtube/KF5-qSLgZ3A>).
3. Internationale Organisationen im Bildungsbereich – insbesondere UNESCO und Europarat – fördern weiterhin eine dialogische, adressatenorientierte Pädagogik mit Erwachsenenalphabetisierung, Gemeinwesenentwicklung und Sprachvermittlung als Schwerpunkte. Sie beziehen sich dabei implizit oder explizit auf Paulo Freire und seine Arbeit.
4. In Nordamerika erlebt das Freiresche Erbe hauptsächlich in der Alternativschulbewegung und in der kompensatorischen Bildung für Migrantenkinder eine Blüte (Giroux, McLaren, Macedo)⁴.
5. Im deutschen Sprachraum konnten die Freireschen Ideen institutionell hauptsächlich über den „Situationsansatz“ im Kindergartenbereich einen größeren Einfluss ausüben. Die Übertragung in den Primarschulbereich blieb die Ausnahme. Eine Evangelische Grundschule in Parchim/Mecklenburg-Vorpommern trägt den Namen „Paulo Freire“ (Bracke 2019: 115-119). Die Erwachsenen- und Jugendbildung wandte sich nach einer kurzen Irritierung (vgl. insbesondere das Konzept der „Lebensweltorientierung“ von Thiersch 1995) den neo-liberal geforderten Kompetenzstufen zu, den anzutrainierenden Kenntnissen und Fertigkeiten für die geforderten „Ich-AGs“. Ausnahmen

4 Sehr taxativ hierzu Martin Carnoy (2019: 221): „Freire’s books and his words influenced (...) many but (...) his ideas never took hold in educational institutions, except for the relatively few who were able to implement Freire’s methods in their classrooms“.

wie der Versuch einer aufsuchenden, lebensweltlichen Sozialarbeit (Ronald Lutz – vgl. seinen Beitrag in diesem Heft –, NROs in Bremen, Dresden, Marburg z.B.) bestätigen diese Regel. Auch in den Pflegeberufen experimentierte und experimentiert man mit dem dialogischen Ansatz: Zum Beispiel in der Ausbildung von Sozialassistenten, die über den Situationsbezug besser mit Alzheimer-Patienten und Schwerkranken kommunizieren lernen (vgl. auch Zwicker-Pelzer 2013 und früher schon Bahr/Gronemeyer 1979). Die Berufsfachschule „Paulo Freire/Berlin“ bietet dazu eine zweijährige, staatlich anerkannte Ausbildung an (Hahn et al. 2019: 74-79).

6. Seit der Verschärfung der Bürgerkriege in Syrien und Libyen kommen in Deutschland und im übrigen Europa vermehrt Geflüchtete an. Ihnen werden von vielen zivilgesellschaftlichen Organisationen Sprachkurse angeboten, da die staatlichen Angebote unzureichend sind bzw. oftmals zu viele bürokratische und andere Zugangshindernisse mit sich bringen. Sowohl die bereits erwähnte Berufsfachschule „Paulo Freire“ mit „Bridge“, als auch die „Kontakt und Beratungsstelle für Geflüchtete und MigrantInnen e.V.“ haben es sich zur Aufgabe gemacht, unbürokratisch, situativ angemessen und dialogisch orientiert Kurse anzubieten: „Jeder kann bei uns Deutsch lernen, alle Kurse sind kostenlos, du musst nichts bezahlen, es ist egal wie alt du bist, egal welchen Aufenthalt du hast“, schreiben sie auf www.kub-berlin.org.

2. Was bleibt?

1. Die Lernperson wird weiterhin zumindest in vielen pädagogischen Verlautbarungen und Präambeln dort abgeholt, wo sie sich jeweils lebensweltlich und bildungsmäßig befindet. Ort und Vorwissen werden vermehrt zur Kenntnis genommen. Für die deutsche Situation vergleiche beispielhaft den Rahmenplan „Herkunftssprachenunterricht“ des Bundeslandes Rheinland-Pfalz (MBWVK 2012: 7-18). Noch fehlen Evaluationen wie die gewährten Freiräume von Lehrern, Schülern und Schulverwaltung ausgestaltet wurden.
2. Der Freire'sche Ansatz hat seit seinen Anfängen die Lehrpersonen tendenziell überlastet. Sie hatten nach seinem Dekalog (Freire 2008) die Aufgabe, das Wissen der Lernperson nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern trotz fehlender Systematik und wissenschaftlich teilweise Unhaltbarem diese „Schule der Welt“ als eine erste Annäherung an die Bildungsgegenstände in das Curriculum zu integrieren und zu „unterrichten“. Es ging und geht um eine „curriculare Reorientierung“ mit weniger wissenschaftlicher Systematik, mehr Lebensweltorientierung (O'Ádiz et al. 1998: 107-134). Diese Integration von

und dieser Respekt gegenüber dem Vorwissen, gegenüber der „Schule der Welt“ der Lernenden, führen im Curriculum und im Vorwissen der Lehrpersonen und Lernenden zu nicht vorgesehenen Umwegen. Umwegen jedoch, über die inhaltlich und methodisch vielleicht sogar Neues gelernt werden kann. Der Lehrer kann dann auch wieder zum Schüler werden, der Schüler wird als Experte und Autor seines Lebens wahrgenommen und anerkannt.

3. Vor allem die vom Situationsansatz beeinflusste Kindergartenpädagogik und ihr Lehrpersonal gingen und gehen diesen in vielerlei Hinsicht „aufregenden“ Weg. Das beispielhafte Erkunden, Analysieren und Bewältigen von Fragen und Aufgaben in der jeweiligen gegebenen Situation stärkt die Kinder für zukünftige Herausforderungen. Den Fachkräften kommt in diesem Ansatz die besondere Rolle von aufmerksamen Begleiterinnen und Begleitern zu. Sie sind selbst Lernende, die mit der Neugier der Kinder Schritt halten, eigene Ideen einbringen, mitstaunen, forschen, motivieren oder vertiefen. Das Kind ist mit seinen Ressourcen wert zu schätzen und vor dem Hintergrund seines Milieus, seiner Herkunft und seines familiären Lebensumfeldes zu sehen. Kinder sind und werden selbstwirksame Persönlichkeiten (<https://situationsansatz.jimdofree.com/>, aufgerufen am 20.2.2020).

3. Zweite Annäherung

In den staatlichen Schulen in Deutschland läuft die ‘industrielle Produktion’ von Absolventen. Die Fabrikmetapher war schon im 19. Jahrhundert gebräuchlich (Guski 2009: 206) und wird heute – virtuell sowohl verschleiert und als auch überhöht – zur „entlastenden“ Berufswirklichkeit fast eines jeden Lehrers. Bildungsverlage und Softwareproduzenten überbieten sich mit angeblich maßgeschneiderten Unterrichtsangeboten für jedwede Kompetenz, jedes Bildungsziel, jede Lehr-Lernsituation. Der Lehrer wird zum Kellner (Dabisch 2014), und je nach seiner Ausbildung und Schulkultur kennt er schon oder noch die Ingredienzien der servierten Gerichte. Pädagogische Michelin Führer vergeben Rangpunkte, heißen sie nun PISA, TIMSS, VERA etc. Viele Lehrer fühlen sich in einer solchen Produktionskette wohl. Sie werden von psychologischer und pädagogischer Feinarbeit entlastet. Der konkrete Schüler, die konkrete Schülerin hat die vom jeweiligen Dienstherrn anerkannten Angebote erhalten. Mehr geht eben nicht.

Doch die vorgeblichen Ziele staatlicher Schulen wie Individualisierung und Differenzierung der Bildungsangebote, Erziehung zur Freiheit und Demokratie (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf, aufgerufen am 20.2.2020)

werden selten erreicht, Inklusion nur organisatorisch umgesetzt, die Bildungsprivilegierten kommen weiter, die in ihrem Milieu von Geburt an weniger Geforderten werden ausgesondert oder mitgeschleppt.

Das System meldet diese Fehler (PISA etc.). Es versucht mit einem Mehr des oben Beschriebenen nachzusteuern. Die evidenzbasierte Pädagogik feiert sich. Das selbst lernende und lehrende Subjekt war bei den Bestandsbeschreibungen selten Thema, die Selbstwertung des Schülers, des Lehrers, in Abarbeitung an den Objekten und Subjekten des jeweiligen Umfeldes, ging aus dem Blick verloren (Biesta 2010). Angesichts dieser Umstände die Hoffnung nicht zu verlieren ist schwer. Zorn teilweise, Wut kommt auf. Doch Freire regt an, dabei nicht stehen zu bleiben. Nach der Denunziation der unterdrückerischen Verhältnisse muss auch die Ankündigung kommen, die Ankündigung des noch nicht da gewesenen Möglichen (im Portugiesischen „inéditos viáveis“⁵, zur theologischen Grundlage von Freires Verständnis von Hoffnung (vgl. den Beitrag von Köpcke-Duttler in diesem Heft).

Und vereinzelt regt sich Widerstand gegen die industrielle und administrative Verströmung der Schulen und der in ihr Arbeitenden. Er macht sich bemerkbar an dem massiven Anstieg der Privatschulen, den Frühverrentungen und an den Berufsflüchtlingen: „Nur raus hier“ (illustrativ hierzu: www.victoriaghorbani.de).

Die Eltern stehen seit Jahren „unter Druck“ (s. die gleichnamige Veröffentlichung von Merkle et al. 2008). Nur vereinzelt machen sie aber mobil gegen die Testserien bereits ab dem 3. Schuljahr, gegen Lehrermangel, den Investitionsstau und die Vernachlässigung der Grundschulen (Wippermann 2013).

4. Was tun?

Freire schrieb sein letztes Buch „Pädagogik der Autonomie“ (dt. Ausgabe 2008) als Brevier einer pädagogischen Ethik. Er erkannte bereits 1996 (brasilianische Erstausgabe), dass dem dominanten neo-liberalen Paradigma eine Berufsethik des pädagogischen Personals entgegengesetzt werden sollte, eine Ethik, die auf der Praxis der Pädagogen gründet und nicht hintergehbare Maximen des Berufsfeldes definiert. Er sah früh, dass Lehrer und Schüler ihr Wort, ihre Sprache finden und definieren müssen, um in einen gleichberechtigten Dialog mit ihrem Umfeld einzutreten, mit dem humanen (z.B. Politikern, Administratoren, Eltern) und mit dem gegenständlichen Umfeld (kondensiert im aktuellen Stand von Wissen und Erkenntnis). Die Entwicklung und die Praktizierung von Authentizität,

5 www.academedavidro.com

der je individuellen Aneignung war und ist gefragt, mit all ihren menschlichen Stärken und Schwächen.

Personen, die von der Aktualität des pädagogischen Werks von Paulo Freire überzeugt sind, sollten heute Systemmeldungen aufmerksam registrieren. Sie sollten sich in die Systemnachsteuerungen und -öffnungen „integrieren“ und sich gegen Systemumbauten, wie sie in Brasilien und den USA mit Privatisierungen, nationalistischen „Curricula“ und ideologischen Patrouillen im Klassenraum stattfinden, Widerstand leisten.

Jeweils vor Ort mit den von Bildung Betroffenen wäre das eigene Wort beizutragen, die eigenen Ansätze zur Lösung der anstehenden Bildungsprobleme zu zeigen, wäre es an der Zeit mehr Hoffnung zu verbreiten.

Ob diese Ansätze mehr Chancengleichheit, mehr Bildungsgerechtigkeit, umfassender denkende und handelnde Berufstätige und Staatsbürger mit sich bringen (Freires „Bewusstseinsbildung“), wird noch zu zeigen sein. Finanzmittel sind zurzeit zuhauf im System vorhanden – auf nationaler und auf europäischer Ebene –, der Problemdruck gleichfalls. Man könnte wie in den sechziger Jahren Brasiliens für Deutschland von einer günstigen politischen Konjunktur für Innovationen im Bildungsbereich und in der Gesellschaft sprechen. Es kommt darauf an, diese Konjunktur dialog- und adressatenorientiert zu nutzen.

Literatur

- Assié-Lumumba, N'Dri Therérèse et al. 2019: Freire and Africa. In: The Handbook of Paulo Freire, Hoboken, NJ, USA
- Bahr, Hans Ekkehard/Gronemeyer, Reimer (Hrsg.) 1979: Niemand ist zu alt: Selbsthilfe und Alten-Initiativen in der Bundesrepublik. Frankfurt a.M.
- Biesta, Gert 2010: **Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy**. London
- Brade, Svea 2019: Grundschule Parchim „Paulo Freire“ stellt sich vor: Fragen und Antworten zur Konzeption. In: Dabisch, Joachim et al., Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit: Paulo Freire Kongress Hamburg 2018. Oldenburg
- Carnoy, Martin et al. 2019: Paulo Freire's Continued Relevance for US Education. In: Torres, C. A. (ed.): The Handbook of Paulo Freire. Hoboken NJ, USA
- Dabisch, Joachim 2014: Der Lehrer als Oberkellner. In: Dialogische Erziehung 3-4. Oldenburg
- Dauber, Heinrich et al. 1976: Wanderprediger des Offensichtlichen. In: Bahr, Hans Eckart/Gronemeyer, Reimer: Freiheit zum Lernen. Reinbek

- Freire, Ana Maria 2006: Paulo Freire. Uma história da vida. Indaiatuba/SP/Brasil
- Freire, Paulo 2008: Pädagogik der Autonomie. Münster
- 1994: Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed. New York
- 1974: Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart
- Gerhardt, Heinz-Peter 1979: Zur Theorie und Praxis Paulo Freires in Brasilien. Frankfurt a.M.
- Gusky, Alexandra 2007: Metaphern der Pädagogik. Bern
- Hahn, Marco et al. 2019: Berufsfachschule Paulo Freire im Zentrum Überleben, ein Profil. In: Dabisch, Joachim et al. (Hrsg.): Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit: Paulo Freire Kongress Hamburg 2018. Oldenburg
- Heller, Elke 2006: „Ist der Situationsansatz heute noch aktuell“. In: Kinderleicht?! 5/06; <https://www.buhv.de/download/beispielseite/60-0605b.pdf>. Aufgerufen am 16.5.2019
- Kirkendall, Andrew J. 2010: Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy. Chapel Hill, NC, USA
- Koppetsch, Cornelia 2019: Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter. Bielefeld
- Merkle, Tanja et al. 2008: Eltern unter Druck. Stuttgart
- Ministerium für Bildung Wissenschaft Weiterbildung und Kultur 2012: Rahmenplan für den Herkunftssprachen-Unterricht für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Rheinland-Pfalz; https://static.bildung-rp.de/lehrplaene/HSU_Rahmenplan.pdf. Aufgerufen am 16.5.2019
- O’Cádiz, Maria del Pilar et al. 1998; Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo. Oxford/England
- Paiva, Vanilda 2016: National Developmentalism: its influence on Paulo Freire. Rio de Janeiro/RJ/Brasil
- <https://diariocariri.blogspot.com/2013/04/1-turma-do-metodo-paulo-freire-se.html>, 03/04/2013: „Primeira turma do método Paulo Freire se emociona ao lembrar das aulas“. Aufgerufen 15.5.2019
- Sloterdijk, Peter 2006: Zorn und Zeit. Frankfurt a.M.
- Thiersch, Hans 1995: Lebenswelt und Moral. Weinheim
- Wippermann, Katja et al. 2013: Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Stuttgart
- Zwicker-Pelzer, Renate (Hrsg.) 2013: Alter und älter werden, eine Herausforderung für Systemikerinnen und Systemiker. Kontext 3/2013, Bd. 44. Göttingen

nd
DIE WOCHE

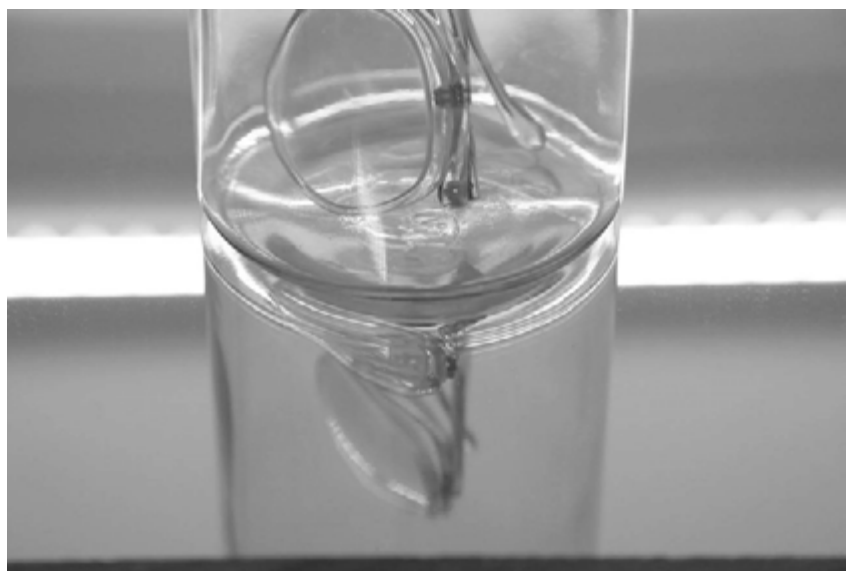


Kombi-Mini-Abo

4 Wochen testen für nur 9,90 Euro

- **Digital täglich lesen:**
im Web, als nd-App oder E-Paper
- **Gedruckt:** jeden Samstag nd.DieWoche
in ihrem Briefkasten

Jetzt bestellen: www.dasND.de/kombi
Telefon: 030 2978-1800



Jutta Lütjen

Anthropologische Grundannahmen im Werk von Paulo Freire

„Aussagen und Hypothesen über das Wesen des Menschen durch Aspekte philosophischer Anthropologie sind für die Zielproblematik von Lernen und Erziehung von entscheidender Wichtigkeit“ (vgl. Ernst Protop).

Paulo Freire schrieb selbst keine explizite Anthropologie. Dennoch sind bei ihm keine pädagogischen Aussagen auffindbar, die nicht anthropologisch untermauert wären. Denn da Pädagogik unter Menschen geschieht, gibt es keine pädagogische Theorie ohne eine Auffassung von Menschen und Welt (vgl. Hernández 1977, 43). Jeder Schritt von Freires Werk ist somit fundiert durch sein Menschenbild (vgl. ebd., 68). Seine der Befreiungspädagogik zugrundeliegende Theorie setzte sich das Ziel, Bedingungen dafür zu schaffen, dass des Menschen inhärente Wesensmerkmale sich in konkreten Situationen realisieren (vgl. Bendit-Heimbucher 1977: 37).

Zeit seines Lebens galten als Basis seines Menschenbildes und somit seiner pädagogischen Handlungen tiefer Glaube an das Gute im Menschen, Vertrauen in die Fähigkeit zur Vernunft und Liebe zum Volk (vgl. Freire 1973: 52). In der Einleitung seiner Pädagogik der Unterdrückten bekennt Freire:

„Ich hoffe, dass sich aus diesen Seiten mindestens dieses bewährt: mein Vertrauen in das Volk, mein Glaube an die Menschen und an die Schaffung einer Welt, in der es leichter sein wird, zu lieben“ (ebd.: 29).

Freires Menschenbild kann somit als Anthropologie der Hoffnung bezeichnet werden, da sie an das Vertrauen in die Gestaltungsfähigkeiten des Menschen gekoppelt ist. (vgl. Lutz 2007) Befreiung ist dabei nur von innen heraus und immer nur in der Gemeinschaft mit anderen möglich.

„Hoffnung wurzelt in der Unvollendetheit des Menschen, aus der er sich in beständigem Suchen herausentwickelt – in einem Suchen, das nur in Gemeinschaft mit anderen vollzogen werden kann“ (ebd.: 75).

Hoffnung als ontologisches Bedürfnis des Menschen braucht Praxis, um konkret werden zu können, fordert Freire. Dabei lehnt er eine Lehnstuhrevolution ab, da die Freiheit nur im Kampf mit anderen errungen werden kann. Jedoch warnt Freire davor, Hoffnung zum Programm zu machen, weil ein solches lähmen und unbeweglich machen würde und es dann unmöglich wäre, die Kraft aufzubringen, die für den Kampf, die Welt neu zu erschaffen, gebraucht wird (vgl. Freire in Grünberg 1998, 270f.). Denn festgelegte Programme stehen in Gefahr, zu einer Diktatur zu entarten und lassen keinen Raum mehr für freies, schöpferisches Handeln, genauso wenig wie sie Hoffnung brauchen können, denn Hoffnung will neue Räume erobern (vgl. Lütjen-Menk 2003: 65).

Freire als Eklektiker

Freires Erziehungskonzeption lässt unterschiedliche Wurzeln erkennen und sich nicht in irgendein System einordnen, denn er wählte als bekennender Eklektiker aus verschiedenen Denksystemen das ihm passend Erscheinende aus. In einem Interview mit Hernández sagte er 1974:

„Ihr, die Europäer, neigt zu klassifizieren, einzuordnen. Deswegen sage ich immer, ich wäre Eklektiker, um jeder Klassifizierung aus dem Wege zu gehen. Wenn ich etwas von G. Marcel finde, das mir gefällt, so zitiere ich ihn. Das heißt nicht, dass ich alles von ihm akzeptiere“ (Hernández 1977: 168f.).

Sowohl Freires christliche Erziehung als auch theologische Bildung sowie eigene Erfahrungen mit Studenten, Industrie- und Landarbeitern sind miteinander verflochten und bilden eine einmalige Einheit zusammen mit Einflüssen bedeutender Philosophen und Revolutionäre. Weitgehend stimmt Freires originelle Pädagogik der Befreiung mit der existentialistisch-christlichen Philosophie Marceles überein, stützt sich jedoch auch auf die existentialistische Philosophie Sartres.¹ Einflüsse durch Buber, Ortega y Gasset, Unamuno, Husserl und Jaspers². sind ebenfalls erkennbar. Methodentheoretisch zeigt sich der Einfluss Hegels und dessen Idealismus als auch ein Rückgriff auf den Historischen Materialismus. Vorbilder der

1 Freire entnahm Sartre den Begriff der „Integration des Menschen mit seiner Realität, ‘in’ und ‘mit’ der Welt zu sein“ (Bendit/Heimbucher 1977, 34f.). „Er bleibt in seiner Verbindung zu mir Dasein, das Sein, durch das er mich in meinem Sein bestimmt, ist sein reines Sein als ‘In-der-Welt-sein’“ (Sartre 2007, 444f.).

2 „Ich komme zu meinem Dasein nur durch Teilnahme an der Welt, in der ich wirke; ich bin nur Glied und übergreife doch in der Möglichkeit das Ganze“ (Jaspers 1932/1994, 48).

praktischen Politik sieht Freire in Che Guevara und Martin Luther King als revolutionären Pädagogen. Analysen von psycho-sozialen Prozessen mit Entfremdung und Problemen der Sozialisation und Kultur standen deutlich unter dem Einfluss von Marx, Fromm, Marcuse und Rogers (vgl. Bendit/Heimbucher 1977: 34ff). Ivan Illich, der intensiv mit Freire zusammenarbeitete, dürfte Freire insbesondere in der Frage der Bewusstseinsbildung beeinflusst haben (Wolf 2017, 53). Freires Befreiungspädagogik ist durchgehend charakterisiert von Grundannahmen der christlichen Existenzphilosophie und wie er selbst sagte, war Marcel dafür ein wichtiger Repräsentant:

„Zweifellos hat Gabriel Marcel mich geprägt. Die Auseinandersetzung in jungen Jahren mit seinen Werken haben mich neben meiner christlichen Erziehung geprägt. Wir können von einem Einfluß sprechen, und in manchen Fällen von einer Übereinstimmung des Denkens“ (Hernández 1977: 168).

Freires theologische und marxistische Wurzeln

Freire betrachtet das Christentum als Religion der Zukunft, die dem Menschen in der Geschichte die Aufgabe zuweist, sich selbst fortentwickelnd dem Bild Gottes anzunähern (vgl. Gerhardt 2003: 5). Glaube, Liebe, Demut und Hoffnung als theologische Tugenden sind entscheidende Bausteine für Freires Denken und Handeln. Befreiung ist für ihn die tätige Absage an Unterdrückung und weist auf die Möglichkeit zu einem Leben in Solidarität und Nächstenliebe hin. *Freire* sagt selbst in einem biographischen Rückblick:

„Die pädagogische Praxis als Weg zur Befreiung, der ich mich seit meiner Jugend verschrieben habe, hat viel zu tun mit meiner christlichen Überzeugung“ (Freire 1981: 118).

Dennoch verweist ihn die erschütternde und herausfordernde Realität des Volkes auf Marx, den er zwar liest und studiert, doch dabei niemals aufhört, sich mit Christus an den Straßenecken zu treffen. Somit beginnt seine Praxis mit einer christlichen Motivation, aber wird in der weiteren Entwicklung Schritt für Schritt immer politischer (vgl. ebd.). „*Im Grunde genommen hat mich Marx gelehrt, die Evangelien wieder neu zu lesen*“ (ebd.: 48). Je mehr Freire Marx begreift, desto mehr versteht er die Evangelien. Dabei wird er sich des politischen Charakters seiner Praxis bewusst und erkennt: „*daß, so wie ich zu einem Politiker wurde, weil ich Pädagoge bin, ich auch zu einem Politiker wurde, weil ich Christ bin*“ (ebd.).

Sein Handeln als Christ politisierte ihn, weil es als Christ unmöglich ist, neutral zu sein, wie es auch für einen Pädagogen unmöglich ist, neutral zu sein. Das Ringen nach Wegen aus dem Elend liegt für Freire im praktischen Bezug.

Deswegen lehnt er die Reduktion von Wirklichkeit auf eine bloß abstrakte Idee ab und kann vereinbaren, was widersprüchlich erscheint, nämlich gleichzeitig Christ und Marxist zu sein. Nur daraus erwachsen ihm neue Handlungsoptionen. Pädagogik bedeutet für ihn: „*Erziehung zum Leben, Strategie gegen den obszönen Tod einer unmenschlichen Welt*“ (Freire in Grünberg 1998: 271). Freires Pädagogik der Befreiung lebt somit von theologischen Implikationen ebenso wie von philosophischen und politischen.

Theologie ohne pädagogisches und politisches Eingreifen ist für ihn undenkbar, wenn sie sich davor bewahren will, Herrschaftsideologie zu werden.

Anthropologische Kategorien

Im Folgenden werden Freires Befreiungspädagogik zugrundeliegende anthropologische Kategorien erforscht, die sich bei ihm in Theorie und Praxis beobachten lassen.

Der Mensch als Wesen in Situation

Die ‘Situationalität’ als zum Wesen des Menschen gehörend, stellt die Ausgangsbasis des Menschen dar und bedeutet, dass er nur in und mit der Welt existiert (vgl. Hernández 1977: 43f.). Damit befindet sich *Freire* auf der Denkbasis von *Gabriel Marcel*, nach dem der Mensch als Wesen-in-Situation in Zeit und Raum verwurzelt ist, was bedeutet, dass er in seinem soziokulturellen Kontext an einem bestimmten Ort mit seinen Besonderheiten als konkreter Mensch verankert ist, sozusagen datiert und lokalisiert. Seine Situation wird dabei von seinem Bewusstsein wahrgenommen und transzendiert. (vgl. *Marcel, G.*, in Hernández 1977: 43f.). Somit ist es genauso unvorstellbar, dass der Mensch ohne Welt und getrennt von ihr existiert, wie es unvorstellbar ist, dass er ohne Körper existiert. Marcel fragt demnach: „*ob die Vereinigung von Seele und Körper sich wesentlich von der Vereinigung der Seele mit anderen existierenden Dingen unterscheidet*“ (ebd.).

Dabei sieht *Freire* den Menschen als Wesen in Situationen und Lebenslagen nie isoliert, sondern immer als Mensch mit anderen.

Der Mensch als Existierender und Wesen des Werdens

Im Vergleich zu Tieren leben Menschen nach *Freire* nicht nur, sondern existieren. Das heißt für ihn, dass Menschen sich ihres in die ‘Welt-gestellt-seins’ gewahr werden, Entscheidungen treffen und im Hinblick auf gesetzte Ziele handeln kön-

nen. Dabei durchdringen sie die Welt mit ihrer kreativen Gegenwart durch Veränderungen. Der Begriff 'Existenz' umspannt Dialoge zwischen dem Menschen und allem, was ihn umgibt sowie mit sich selbst (vgl. Freire 1974a: 27). Existenz kann als Ich-Bezogenheit charakterisiert werden, allerdings nicht im Sinne narzisstischer Verslossenheit, sondern als exzentrische Positionierung³, durch die der Mensch sich selbst gegenübersteht, „weil er sein Erleben erlebt, dadurch dass er sich weiß“ (Lütjen 2013: 32). Verbunden mit dem ethischen Postulat für den Menschen, eine Existenz zu werden, insbesondere dann, wenn ihm die Existenz entglitten ist, verwirklicht er sich in der Situation und ist präsent in seinem Körper. Das 'Ich' von 'Ich existiere' ist ein 'Ich-in-der-Welt' und ein 'Mit-der-Welt-sein' und kein Abstraktum, welches als Ego in der Luft hänge. Wenn Freire sagt, der Mensch sei konkret und keine Idee oder Abstraktion, sieht er die Existenz des Menschen nicht als etwas Statisches oder endgültig Vorgegebenes, sondern als dessen Aufgabe. Sein Dasein in dieser Welt fordert Einsatz, Tat und Hingabe als Akte, „die durch ständig wiederholte Entscheidungen in jedem Augenblick neu geschaffen werden müssen, wenn das Ich, die Existenz, nicht zusammensinken soll“ (Hernández 1977: 19). Somit ist es des Menschen Wesen, sich in Beziehung zu sich selbst und zur Welt zu setzen. Denn der Mensch lebt zwar in und mit der Welt, kann sich aber durch sein Bewusstsein über die Welt der Dinge und der Objekte erheben und steht somit zugleich außerhalb der Welt, um über sie zu verfügen, sie zu verändern und dadurch zu seiner persönlichen Welt zu machen (vgl. Freire 1974b: 81).

„Existieren“ bedeutet somit ein tiefes und nie aufgehörendes 'Verwickeltsein' in den Vorgang des Werdens (vgl. Lütjen 2013: 45). Der unvollendete Charakter des Menschen und der Übergangscharakter der Wirklichkeit als Notwendigkeit eines fortlaufenden Vorganges von Erziehung und Bildung ist für Freire somit die Basis seiner Befreiungspädagogik. Eine solche Erziehung befähigt zum kritischen Denken und dazu, in den Dialog mit der Welt zu treten, um dieser schöpferisch und gestalterisch zu begegnen.

3 Plessner fragt: „Was fundiert Existenz? [...] 'Die Lösung scheint mir der 1928 konzipierte Begriff der exzentrischen Positionalität zu bieten.' [...]“ (Plessner in Lütjen 2013, 29).

„Durch diese exzentrische Positionierung wird der besondere Standpunkt des menschlichen Seins deutlich, der ihn vom Tier nicht nur unterscheidet, sondern der ihn quasi ins Nichts katapultiert“ (ebd., 33). „Als exzentrisches Wesen nicht im Gleichgewicht, ortlos, zeitlos, im Nichts stehend, konstitutiv heimatlos, muss er 'etwas werden' und sich das Gleichgewicht – schaffen“ (Plessner 2004, 19).

Der Mensch als Protagonist seines Lebens

Freire sieht den Menschen als Protagonisten seines Lebens verbunden mit der Bestimmung, seine eigene Menschwerdung in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu erreichen und in diesem Tun zu sich selbst zu finden (vgl. Mädche 1995: 103). Alles was dem Menschen gegenübersteht, kann von ihm als problematische Wirklichkeit und als Weg versperrende Grenzsituation begriffen werden und erfordert Arbeit im außen sowie an sich selbst. Nur im aktiven Überschreiten von Grenzen wird der Mensch sich seiner selbst bewusst und zum Subjekt seiner Handlung, erkennt Situationen, in denen er sich befindet und kann diese infolgedessen überwinden (vgl. Freire 1973: 82). Menschen können somit die Kraft entwickeln,

„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 sehen, in der Umwandlung“ (ebd.: 67).

Der Mensch als Wesen der Praxis

Sich emanzipieren bedeutet, Situationen, in denen Benachteiligung entsteht, zu decodieren und statt sich selbst als defizitären Menschen zu entwerfen, als ein Wesen der Praxis zu sehen, das imstande ist, Hoffnungen und Vorstellungen auf ein anderes Leben zu entwickeln (vgl. Lutz 2002: 2). Nach Freire verwirklicht der Mensch diese Aufgaben in dem Spannungsfeld zwischen zwei Polen des Bewusstseins, erstens der Bewegung des Hervorragens und zweitens der Intentionalität. Aus diesen beiden Aspekten leitet Freire ab, dass der Mensch ein Wesen der Praxis ist, deren Elemente Reflexion und Aktion sind (vgl. Hernández 1977: 45).

Das bedeutet, dass der Mensch sich zugleich in Verbundenheit mit und zugleich in Trennung von der Welt befindet. Somit kann er, indem er sich immer wieder von seiner Welt distanziert, diese anschauen, darüber reflektieren und Handlungskapazität für die nächste Aktion gewinnen.⁴ Dagegen bedeutet Verzicht auf Aktion Verbalismus, und Verzicht auf Reflexion Aktionismus (vgl. Freire 1974b: 71).

„Verbalismus ist dabei gleichbedeutend mit Floskeln oder mit leeren Begriffen, wie sie in unserer heutigen Welt des Funktionalismus keine Seltenheit darstellen. Bewusste Sprache dagegen setzt die Reflexion über die Lebenswirklichkeit voraus, die nicht ein-

4 „Auf diesem Wege gelangen wir zu der Einsicht, dass das Prinzip des Menschseins kein einfaches, sondern ein doppeltes ist, in einer doppelten Bewegung sich aufbauend, und zwar solcher Art, dass die eine Bewegung die Voraussetzung der anderen ist. Die erste sei die Urdistanzierung, die zweite das In-Beziehung-treten genannt.“ (Buber 1978, 11)

fach hingenommen, sondern befragt wird. Wenn die Lebenswirklichkeit ausgedrückt wird, bedeutet das bereits eine Stellungnahme, also eine Aktion“ (Lütjen 2018: 244).

Reflexion und Aktion bedingen sich somit gegenseitig. Theorie weist ihre Gültigkeit in der Praxis auf, die ihren Rückhalt in der Theorie findet.

Der Mensch als Integrationswesen

Integration verwurzelt den Menschen in der Welt. Integration bedeutet jedoch nicht, dass der Mensch zur Anpassung streben sollte. Freire bemerkt dazu: „*Der erzogene Mensch ist der angepaßte Mensch, denn er paßt besser in die Welt*“ (Freire 1973: 61). Wenn Mehrheiten dahin gebracht werden, sich einer Situation und Absichten anzupassen, sind sie umso leichter beherrschbar. Das bedeutet, dass Minderheiten weiterhin Vorschriften machen können (vgl. ebd.: 59ff.)

„Je vollständiger sie die passive Rolle akzeptieren, die ihnen aufgenötigt wird, desto stärker neigen sie dazu, sich der Welt einfach so wie sie ist und der bruchstückhaften Schau der Wirklichkeit, die ihnen eingelagert wurde, anzupassen“ (ebd.).

Als Folge davon werden sie in einer neuen ‘Eintrübung’ untergehen. Durch Bewusstseinsbildungsprozesse kann der Mensch jedoch jene dunklen Dimensionen aufhellen, denen er bei seinem „*Sich einlassen auf die Welt*“ begegnet (vgl. Freire 2007a: 42f.). Dieses Einlassen auf die Welt verbunden mit Reflexion bedeutet nach Freire das Streben nach kritischer Integration in der Welt, bei welcher der Mensch entsprechend seinen Fähigkeiten seine Bedürfnisse durch schöpferisches Handeln in einem Prozess des Erkennens befriedigt und somit gleichzeitig die Realität verändert. Durch diese dialogische Auseinandersetzung mit der Welt realisiert der Mensch als unvollständiges Wesen seine ontologische Berufung, Mensch bzw. eine Existenz zu werden (vgl. Bendit/Heimbucher 1985: 35).

Der Mensch als Kulturwesen und Schöpfer der Geschichte

„Für Menschen bedeutet das ‘Hier’ nicht nur physischer Raum, sondern auch historischer Raum“ (Freire 1973: 81). Die Geschichte ist aber nicht auf ein fixes Ziel hin determiniert, da Menschen auf ihren Verlauf einwirken können (vgl. Freire 2007b, 48). „*Nicht einzig Opfer seiner Verhältnisse ist deshalb der Mensch, sondern auch deren Gestalter: Kulturfähigkeit ist die Kompetenz zur Gestaltung*“ (Lutz 2004: 78).

Freire hielt den Menschen für ein schöpferisches Wesen, welches die Welt verändern und neu konstruieren kann, was es vorfindet. Somit ist der Mensch ein Wesen der Kultur und Schöpfer der Geschichte. Durch Aktion-Reflexion verwandelt und vermenschlicht der Mensch die Natur und macht sie zur Kultur

als das Ergebnis seiner Antwort auf die Herausforderung der Welt (vgl. Hernández 1977, 47). „*Indem Menschen erschaffen, neu erschaffen und entscheiden, nehmen geschichtliche Epochen Gestalt an*“ (Freire 1974a: 11).

Die Welt ist somit nicht statische Wirklichkeit, sondern Wirklichkeit im Prozess und in der Umwandlung.

„Wenn Menschen sich mit der Welt in Beziehung setzen und auf die Herausforderungen ihrer Umwelt reagieren, beginnen sie die Realität zu dynamisieren, zu beherrschen und zu humanisieren. Sie fügen etwas von ihrem Eigenen hinzu, indem sie dem geographischen Raum eine zeitliche Bedeutung geben, das heißt, indem sie Kultur hervorbringen“ (ebd.).

Somit müssen die Bemühungen eines humanistischen und revolutionären Erziehers erfüllt sein von einem tiefen Vertrauen in die schöpferische Kraft des Menschen (vgl. Freire 1973: 60).

In dem Wesen des Menschen, das von der Fähigkeit geprägt ist, auf die eigene Umwelt und Kultur als Geschöpf und als Schöpfer Einfluss auszuüben, sieht Freire die Bedingung für die Bildsamkeit von Menschen. Der Übergangscharakter der Wirklichkeit und der unvollendete Charakter des Menschen sind die eigentlichen Wurzeln dafür, Bildung als einen fortlaufenden Vorgang zu sehen (vgl. Gerster 2001: 11). Freires Problemformulierende Bildung bestätigt den Menschen als unvollendetes, unfertiges Wesen im Prozess des Werdens in und mit einer unfertigen Wirklichkeit. Menschen begreifen durch den Dialog die Weise, wie sie in der Welt existieren und lernen diese zur Kultur zu gestalten. Erst der Dialog macht den Menschen zu einem geschichtlichen Wesen (vgl. Freire 1974a: 27).

Der Mensch als Wesen mit Bewusstsein

Dass der Mensch „*in und mit der Welt*“ ist, bedeutet keineswegs, dass er sich damit identifiziert.

Im Gegenteil hat er die Fähigkeit, mittels seines Bewusstseins aus der Natur herauszutreten und sie zu transzendieren (vgl. Hernández 1977, 44). Der Mensch ragt also aus der Welt hervor, indem er die Welt als Objekt betrachtet, gleichzeitig gehört zum Bewusstsein auch die intentionale Zuwendung zum Objekt (ebd.). Somit kann der Mensch die Welt als ein „vor ihm befindliches Objekt“ betrachten und zugleich sich selbst als einen Teil dieser Welt erkennen. Aus dieser besonderen Beziehung zur Welt bildet sich eine dialektische Subjekt-Objekt-Einheit (vgl. Bendit/Heimbucher 1985: 36).

Weil Freire den Menschen als ein Wesen mit Bewusstsein sieht, strebt er Bewusstseinsbildungsprozesse (Conscientizacáo) an – bis hin zum kritischen

Bewusstsein – mit dem Ziel der Erkenntnisgewinnung und Befreiung. Die Bewusstseinsbildung ist somit für Freire ein wichtiges Instrument zur Verwandlung des Menschen in der Wirklichkeit, da sie fortwährend entschlüsselt, was dem Menschen verborgen ist, der ohne kritische Reflexion handelt. Sie enthüllt, was in der ‘Hintergrundwahrnehmung’ des Bewusstseins schwimmt und klärt verborgene Dimensionen der Wirklichkeit nach und nach auf. Dadurch werden Menschen in die Lage versetzt, als Subjekte mündig und selbstbestimmt zu handeln. Das bedeutet keine Separation durch ein Bewusstsein hier und Welt dort, sondern dass die Wirklichkeit immer wieder durch den problemformulierenden Dialog zum Objekt kritischer Reflexion gemacht wird und fortwährender Verwandlung unterworfen ist (vgl. Freire 2007a: 42 und 1973: 60).

„Gerade in den dialektischen Beziehungen zur Wirklichkeit soll Bildung als ein Prozess beständiger Befreiung des Menschen behandelt werden; als Bildung, die deshalb weder den Menschen isoliert von der Welt begreift – ausgehend davon, dass er diese in seinem Bewusstsein schafft – noch die Welt ohne den Menschen“ (Freire 1974b: 82).

Bewusstsein kann somit nicht isoliert betrachtet werden, denn es bedeutet ein dynamisches ‘Sichvollziehen’ in der Wirklichkeit wie auch Bewusstseinsbildung niemals abgeschlossen sein kann, weil das Bewusstsein immer unfertig und suchend ist (vgl. Lütjen 2018: 244f.).

Der Mensch als erkennendes Subjekt

Nach Freire ist Bewusstsein ein Erkenntnisakt, bei dem sich der Mensch in einer dialektischen Beziehung auf die ihm erkennbar gegenüberstehenden Objekte der Welt einlässt und diese enthüllt (vgl. Mäde 1995: 130). Als entwicklungsoffenes Wesen ist er auf Erkenntnis angewiesen, um seinen eigenen Weg in dieser Welt zu finden. Bei Freire geht es zunächst um nichts anderes als um Erkenntnis, stellt Hellgermann fest (vgl. Hellgermann 2018: 150). Um einen Weg zur Erkenntnis zu ebnen, entwickelt er die problemformulierende Methode, welche *Conscientização* und damit Erkenntnis ermöglicht. Durch den Erkenntnisgewinn darüber, dass Menschen durch Aufgabencharakter und Entscheidungsfähigkeit kulturbildende Wesen sind, können Menschen zu einer Katharsis ihrer historischen Verantwortung gelangen (Wolf 2017: 266).

„Wenn nun der Mensch, gleichzeitig auf sich selbst und auf die Welt reflektierend, den Radius seiner Erkenntnis vergrößert, beginnt er seine Beobachtungen auf zuvor durchaus unauffällige Phänomene zu richten“ (Freire 1973: 66).

Als Bestandteil des Erkenntnisprozesses übt sich der Mensch anschließend in der Realisierung unerprobter Möglichkeiten.

Erziehung ist laut Freire eine bestimmte Erkenntnistheorie, die in die Praxis umgesetzt wird (vgl. Freire 1981, 43). Deswegen sollte gefragt werden: *„Was ist erkennen? Wie kann man erkennen? Für wen, gegen wen, für was, gegen was soll ich erkennen?“* (ebd.). Dadurch verdeutlicht Freire, dass es keine Neutralität im Erkenntnisakt gibt.

Im Erkenntnisakt müssen Subjekte, die erkennen, vorhanden sein, sowie auch ein zu erkennendes Objekt⁵, als das, was erkannt werden soll und das zwischen den Subjekten vermittelt. Subjekte im Erkenntnisakt sind sowohl Lehrer als auch Schüler. Freire negiert die Selbsterziehung, weil der Lehrer unerlässlich für die pädagogische Praxis ist, genauso wie er auch den allwissenden Lehrer ablehnt. Stattdessen zeigt er einen neuen Weg durch den Dialog auf. Mit Hilfe des problemformulierenden Dialoges können Lehrer zum Lehrer-Schüler und Schüler zum Schüler-Lehrer werden und somit gemeinsam Erforscher von Welt und Wirklichkeit. Eine autoritäre Haltung des Lehrers als Besitzer und Überträger des Erkenntnisobjektes wird somit verhindert als auch eine spontaneistische Haltung, welche den Schüler im Erkenntnisakt sich selbst überlässt (vgl. Freire 1981: 43f.).

Freire eruiert, dass wenn sich ein Schüler dem zu erkennenden Objekt nähert, er innerlich im Dialog mit sich selbst, sich quasi gegenübersteht und Fragen stellt. Je mehr er sich aber selbst dabei erforscht, umso größer wird seine Wissbegier am Erkenntnisobjekt, die sich aber erschöpft, wenn er sich von anderen isoliert. *„Deswegen muss er die Erkenntnisstruktur auf andere erkennende Subjekte ausweiten“* (Freire 1974b: 86). Damit geht er auch gegen ein Bankierskonzept⁶ an, bei dem Schüler nur als Behälter angesehen und mit Wissen von Lehrern abgefüllt werden. Solche Schüler sind nicht in der Lage, sich in der Welt so zu verorten, wie es Schüler können, welche Erkenntnisse im Dialog mit sich und anderen Menschen gewinnen. Somit ist der Vollzug des Erkenntnisprozesses im Dialog mit anderen besonders wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung und sollte in Schulen Umsetzung finden (vgl. Schubert 1998: 248).

5 Bei Freire ist es das generative Thema, was der Lebenswirklichkeit der Schüler entspricht und nicht als leeres Wissen über ihnen schwebt. *„Ich muss noch einmal unterstreichen, dass sich das generative Thema nicht im Menschen abgesehen von der Wirklichkeit finden läßt, auch nicht in der Wirklichkeit abgesehen vom Menschen“* (Freire 1973, 88).

6 *„Gegen das Bankiers-Modell setzte Freire eine dialogische, problemsetzende Methode der Erziehung und Bildung.“* (Tenorth 2003, 219).

Der Mensch als Wesen der Freiheit

Durch das Bewusstwerden seiner selbst und der Welt, steht der Mensch in einem dialektischen Verhältnis zwischen Bestimmtheit durch Grenzen und seiner Freiheit. Aber es wird ihm durch seine mit Reflexion verbundene Distanzierung zur Welt und dadurch, dass er Entscheidungen trifft, möglich, Grenzsituationen zu überwinden (vgl. Freire 1973: 82) und so in Denken und Handeln, zur Freiheit von inneren und äußeren Zwängen zu gelangen (vgl. Gerhardt 2003: 5f.).

Freiheit jedoch ist nicht gleichzusetzen mit Autonomie, im Gegenteil ist sie die Überwindung der Autonomie. Je vollständiger der Mensch in Aktion tritt, desto weniger kann er sagen, dass er autonom ist. Indem der Mensch schöpferisch tätig wird, verwirklicht sich die Freiheit des Menschen. In dem Sinne bedeutet Freiheit Aufgabe und Zugehörigkeit und kein leeres Wort⁷, sondern hat Bezug auf den Wert wie auch die Wurzel der freien Tat, dem Ergriffensein und dem Berufensein (vgl. Hernández 1977: 26ff. und 55).

Dass das „Freisein“ aber keine leichte Aufgabe ist, wird aus Folgendem klar:

„Freiheit wird nur im Kampf errungen, sie wird uns nicht geschenkt. Man muss ihr fortwährend und in Verantwortung auf der Spur bleiben. Freiheit ist nicht ein Ideal, das außerhalb des Menschen angesiedelt wäre, sie ist auch keine Idee, die zum Mythos wird. Sie ist vielmehr die unverzichtbare Bedingung im Kampf um die Erfüllung des Menschen“ (Freire 1973: 34).

Freire vergleicht diesen Kampf mit einem Geburtsvorgang, durch den der Mensch zum Vollzug seiner Freiheit gelangen kann. Damit Unterdrückte allerdings diesen Kampf führen können, müssen sie ihre Sicht verändern, Unterdrückung sei eine geschlossene Welt, aus der es keinen Ausweg gäbe. Zur motivierenden Kraft befreienden Handelns kann die Betrachtungsweise führen, dass Unterdrückung eine begrenzende Situation ist, die aber veränderbar ist (ebd.: 36). Dabei ist die Grenze das, wo alle Möglichkeiten beginnen und eine Lösung als unerprobte Möglichkeit noch nicht bekannt ist, sondern gesucht werden muss (vgl. Hernández 1977: 72).

Freire spricht auch von der Furcht vor Freiheit. Woher kommt diese Furcht? Ist Freiheit nicht etwas, was jeder anstrebt? Freire untersucht, wieso es dennoch Menschen gibt, die ihre Freiheit aufgeben, im Wunsch, sich an die Rolle des Unterdrückten zu binden oder die Rolle des Unterdrückers zu spielen. Er kommt

7 Marcel bestimmt Freiheit: „Negativ bestimmt sich die Freiheit also durch das Fehlen all dessen, was einer Entfremdung gleichkommt. Und positiv ausgedrückt: Ich handle frei, wenn die Motive meiner Handlung auf der Linie dessen liegen, was ich legitimerweise als die Strukturen meiner Persönlichkeit betrachten kann“ (Marcel 1968, 86).

zu dem Ergebnis, dass eine entscheidende Komponente dabei die Vorschrift ist, welche die Entscheidung eines Menschen einem anderen Menschen aufzwingt. Das Bewusstsein des Menschen, welchem etwas aufgezwungen wird, wird durch seine eigene Akzeptanz der Richtlinien und durch seine Internalisierung des fremden Bildes in ein Bewusstsein verwandelt, welches mit dem Bewusstsein dessen konform geht, der die Vorschrift erlässt. Freiheit hingegen verlangt, dass Menschen dieses Bild aus sich vertreiben und durch Autonomie und Verantwortung ersetzen (vgl. Freire 1973: 34). Freire beobachtet, wie Menschen faktisch fortwährend von anderen zum Objekt, zur Rolle und zur Versuchsperson gemacht werden. Strukturen von Ungerechtigkeit und Ausbeutung berauben die Menschen ihres Menschseins und führen zur Entfremdung von sich selbst. Doch Freire ist der Überzeugung, dass Menschen statt fremdbestimmt zu leben, Subjekt ihrer Handlungen werden sollten. Deswegen lehnt er jede Form von Sektierertum und Extremismus ab, da diese die leihweise Hergabe oder gar Übereignung des eigenen denkenden Ichs an politische, religiöse oder andere Gruppenzusammenhänge fordern. Stattdessen strebt er die Befreiung als tätige Absage von Unterdrückung mit den Möglichkeiten eines Lebens in Solidarität und Nächstenliebe an.

Durch ihre Vernunftbegabtheit können es Menschen bei kritischer Durchsicht eigener und fremder Wahrheiten schaffen, persönliche, berufliche und politische Entscheidungen in Freiheit zu treffen (vgl. Gerster 2001, 17). Das setzt allerdings das von Freire intendierte kritische Bewusstsein voraus.

Der Mensch als intersubjektives Wesen

Im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft setzt sich Freire für eine Bildung als Praxis der Freiheit ein, die sowohl bestreitet, dass der Mensch isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert, als auch, dass die Welt als Wirklichkeit unabhängig vom Menschen existiert (vgl. Freire 1973: 66).

„Denn echte Reflexion denkt weder über einen abstrakten Menschen nach, noch über eine Welt ohne Menschen, sondern über Menschen in ihren Beziehungen mit der Welt“ (ebd.).

Indem *Freire* die Intersubjektivität unterstreicht, tritt er gegen ein falsches Verständnis der Subjektivität ein. Dass er die Singularität, also Einmaligkeit der Existenz nicht leugnet, bedeutet nicht, dass die Existenz absolut in sich selbst wäre, von anderen isoliert. Das „*Ich-existiere*“ wird erst konstituiert durch das „*wir-existieren*“ statt diesem vorauszugehen (vgl. Hernández 1977: 49). Somit gewinnt die Existenz erst ihre Bedeutung durch die Intersubjektivität, welche vermittelt wird durch die Objektivität.

„Die Intersubjektivität ermöglicht die Kommunikation zwischen Subjekten in Bezug auf das Objekt“ (Freire in Hernández 1977: 50).

So sieht Buber, auf den Freire sich bezieht, dass das Werden des Ichs erst ermöglicht wird durch: „*Ich werde am Du, ich werdend, spreche ich Du. Wirkliches Leben ist Begegnung.*“ (Buber 1958/1986: 15)⁸ Auf der Suche nach einem Ziel, ist der Mensch als unvollständiges Wesen berufen, Existenz zu werden. Das kann gelingen, wenn der Mensch sich im anderen Menschen wiedererkennt, beide Teilnehmer ihre Unvollständigkeit anerkennen, dadurch eigene Grenzen durch Grenzaktionen überwinden und so die Freiheit des Menschen realisieren (vgl. Bendit/Heimbucher 1985: 35).

Der Mensch als dialogisches Wesen

„*Der Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen*“ (Freire 1973: 72). Durch das Erkennen eines Objektes von zwei Subjekten treten beide miteinander in Kommunikation.

„Es gibt kein ‘Ich denke’, sondern nur ‘wir denken’. Das ‘wir denken’ bestimmt das ‘ich denke’ und nicht umgekehrt. Diese Beteiligung am Denkakt geschieht in der Kommunikation“ (Rösch, 1987: 64).

Ein echter Dialog kann nicht einbahnig von A zu B stattfinden, sondern bedeutet, dass sich Subjekt A und Subjekt B bei der Benennung der Welt begegnen. Sie beinhaltet eine Reziprozität, die nicht unterbrochen werden darf (vgl. Freire in Hernández 1977, 50). Dialog ist Begegnung zwischen Menschen, die die Welt benennen und somit ein Akt der Schöpfung (vgl. Freire 1973, 72). Freire betrachtet die prinzipielle Dialogfähigkeit des Menschen sowohl als dessen Spezifikum als auch Grundrecht und sieht darin die Voraussetzung, die Welt zu verändern. „*Ein wirkliches Wort sagen, heißt die Welt verändern*“ (ebd.: 71) und „*Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht zugleich Praxis ist*“ (Freire in Lutz 2004: 78).

Ein Dialog kann sich nicht ereignen, wenn Menschen eine Benennung der Welt nicht wünschen oder nur einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen und dabei anderen das Recht verweigern, ihr Wort zu sagen. Solche entmenschligen

8 Freire beruft sich hier auf Buber: „Das dialogische Ich jedoch weiß, daß eben das Du (das ‘Nicht-Ich’) ist, das seine eigene Existenz ins Leben gerufen hat. Es weiß auch, daß das Du, das seine eigene Existenz ins Leben ruft, seinerseits ein Ich bildet, das in seinem Ich sein Du hat. Das Ich und das Du werden in der Dialektik dieser Beziehung zwei ‘Du’, die zwei ‘Ich’ werden“ (Freire 1973, 143).

chenden Übergriffe sollten nach Freire verhindert werden und diejenigen, denen das Wort verweigert wurde, sollten dieses Recht wiedergewinnen.

„Denn wenn Menschen die Sprache fehlt, um eigene Erfahrungen auszudrücken, fehlt ihnen die einzige unüberwindliche Waffe zur Befreiung aus der Unmündigkeit“ (Lütjen 2018: 243).

Wenn Menschen aus der ‘Kultur des Schweigens’ heraus und in den Dialog kommen, können sie ihrem Sinn als Menschen wieder gerecht werden.

Freire nennt verschiedene Voraussetzungen für den Dialog wie Glauben, Liebe, Demut und Hoffnung, damit er in einer horizontalen Beziehung und in gegenseitigem Vertrauen geführt werden kann. Dialog ohne Glauben hält er für eine Farce, weil er unausweichlich zu paternalistischer Manipulation entartet. Den Glauben an die Macht des Menschen, neu zu erschaffen wie auch an dessen Berufung, voller Mensch zu sein, hält Freire dabei für eine a-priori-Forderung. In der Liebe sieht Freire die Begründung für den Dialog und sogar den Dialog selbst. Ohne tiefe Liebe für Welt und Menschen kann der Dialog nicht existieren und die Benennung der Welt als Akt der Schöpfung und Neuschöpfung nicht stattfinden. Freire fragt zudem, wie ein Dialog als Begegnung mit der gemeinsamen Aufgabe von Lernen und Handeln stattfinden kann, wenn es an Demut fehlt und andere deswegen zu Unwissenden gestempelt werden, die ihre eigene Unwissenheit nicht bemerken. Ohne Hoffnung gerät ebenfalls kein Dialog, denn sie wurzelt in der Unvollendetheit des Menschen, aus der er sich in der Gemeinschaft mit anderen durch beständiges Suchen heraus zu entwickeln sucht (vgl. Freire 1973: 72ff).

Allerdings kann es auch ohne kritisches Denken der Dialogpartner, die die Wirklichkeit als Prozess begreifen, keinen echten Dialog geben (vgl. Freire 1973, 75). Im Dialog stehend, lernt der Mensch, sich bewusst werdend, gesetzte äußere und verinnerlichte Grenzen und Grenzsituationen, in denen der Mensch zum Ding reduziert wird, zu überwinden, um die Humanisierung von welcher Freire spricht, zu erreichen (vgl. Lutz 2004, 80 und vgl. Freire 1973: 75ff.).

Um die Identität und Integrität des Menschen als durchgängigen Entwurf stabil zu halten und dabei entwicklungsoffen, kulturschöpferisch und dialogfähig leben zu können, hält Freire die Anerkennung eines jeden Menschen durch seine soziale und kulturelle Umwelt für zwingend erforderlich (vgl. Lutz 2004: 79).

Epilog

Durch seine Befreiungspädagogik hat Freire eine Verwirklichung dessen gesucht, was er Menschwerdung nannte. Sie fand ihre Basis in seinem Bild eines nach Vervollkommnung strebenden entwicklungsoffenen Menschen, der sich aber nur

durch den bewusstseinsbildenden Dialog über seine Wirklichkeit – in der und mit der er existiert – selbstbestimmt entfalten kann.

Literatur

- Bendit-Heimbucher 1977: Von Paulo Freire lernen. München
- Buber, Martin 1978: Urdistanz und Beziehung – Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie. Heidelberg
- 1986: Das dialogische Prinzip. Gütersloh
- Funke, Kira 2010: Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität. Münster
- Freire, Paulo 1973: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg
- 1974a: Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart-Berlin
- 1974b: Pädagogik der Solidarität. Für eine Entwicklungshilfe im Dialog. Wuppertal
- 1981: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit, Reinbek bei Hamburg
- 2007a: Unterdrückung und Befreiung. Münster
- 2007b: Bildung und Hoffnung. Münster
- Grünberg, Wolfgang 1998: Die Pädagogik der Hoffnung und die Todeserfahrung. Theologische Implikationen der Befreiungspädagogik bei Paulo Freire und Ernst Lange, in Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim (Hrsg.)
- Hernandéz, Jesús 1977: Pädagogik des Seins. Paulo Freires praktische Theorie einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung. Fulda
- Illich, Ivan 1978: Fortschrittsmythen. Schöpferische Arbeitslosigkeit. Energie und Gerechtigkeit. Wider die Verschulung. Reinbek bei Hamburg
- Jaspers, Karl 1932/1994: Philosophie II Existenzherhellung, München
- Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim 1998: Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog. Münster
- Lütjen-Menk, Jutta 2004: Das Empowermentkonzept und dessen Entfesselung durch Paulo Freires Befreiungspädagogik. Eine genuine Perspektive Sozialer Arbeit. Koblenz
- Lütjen, Jutta 2013: Das Bildungswegmodell zur Rehabilitation der sokratischen Mäeutik. Pädagogische und therapeutische Transformationsarbeit. Eine hermeneutische Studie. Hamburg
- 2018: Aufklärung im Licht der Pädagogik – Möglichkeitsräume durch genuine Perspektiven. Zur Kritik des Reduktionismus in Bildung und Erziehung. Gießen
- Lutz, Ronald 2004: Rückblicke und Aussichten. Soziale Arbeit im Wandel. Oldenburg
- 2007: Befreiende Sozialarbeit. Skizzen einer Vision. Oldenburg
- Mädche, Flavia 1995: Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire. München
- Marcel, Gabriel 1968. Tragische Weisheit. Zur gegenwärtigen Situation des Menschen. Paris

- Plessner, Helmut 2004: Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart
- Protrop, Ernst 1973: Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung
- Rösch, Christoph 1987: „Die Erziehungskonzeption Paulo Freires“, Frankfurt a.M.
- Sartre, Jean Paul 2007. Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbeck bei Hamburg
- Schubert, Gerd 1998: Dritte-Welt-Pädagogik auch bei uns? „Dritte-Welt-Pädagogik“ auch bei uns? In Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim (Hrsg.). Münster
- Tenorth, Heinz-Elmar 2003: Klassiker der Pädagogik von John Dewey bis Paulo Freire. München
- Wolf, Merlin 2017: Paulo Freire und die Kritische Theorie. Heidelberg

Internetquellen

- Friesenbichler, Bianca 2007: Paulo Freire. Erschienen in der „Paulo Freire Ausgabe“ Nr. 1. 2007. URL: https://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_14_friesenbichler.pdf (11.01.20)
- Gerhardt, Heinz-Peter 2004: Befreiende Pädagogik. Ein multiparadigmatischer Ansatz. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 27. Jg., H. 4. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6151/pdf/ZEP_4_2004_Gerhardt_Befreiende_Paedagogik.pdf (20.02.2020)
- Gerster, Thomas 2001: *Der Mensch als handelndes Subjekt. Der pädagogische Ansatz Paulo Freires*. URL: <http://www.uni-hohenheim.de/~i430a/lehre/veranst/download/skripten/tpb/tpb05.PDF> (29.11.2003)
- Lutz, Ronald 2002: Freire neu lesen: *Menschenbild und dialogisches Prinzip in der Straßensozialarbeit*. URL: <https://www.mja-sachsen.de/mja-sachsen/material/bag1.pdf> (17.01.2020)
- 2000: *Gehen wir von den Menschen aus! – Anthropologische Ansätze einer Partizipativen Pädagogik*. URL: <http://www.freire.de/node/56> (10.01.2020)

Jutta Lütjen, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz
 Fachbereich 1: Bildungswissenschaften, Abteilung Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik
 56070 Koblenz
 E-Mail: luetjen@uni-koblenz.de



Forum Wissenschaft 4/2019

Umstrittene Wissenschaft

Wissenschaftsleugnung
und Fake Science

Einzelheft: 8 € · Jahresabo: 28 €

Bund demokratischer
Wissenschaftlerinnen und
Wissenschaftler (BdWi)

www.bdwi.de · service@bdwi.de
Tel.: (06421) 21395

Hunderttausende junge Menschen haben im zu Ende gehenden Jahr mit beeindruckender Kreativität und Beharrlichkeit Woche für Woche für eine lebenswerte Zukunft demonstriert. Die Akteur*innen der »Fridays for Future« gründen ihre politischen Forderungen auf wissenschaftliche Erkenntnisse und werden darin von Tausenden Wissenschaftler*innen unterstützt. Eine gesellschaftliche Minderheit leugnet diese Tatsachen, zieht sie in Zweifel oder bestreitet ihre Relevanz. Politischen Ausdruck findet die Leugnung der Klimakrise in rechts-populistischen Bewegungen und Parteien. Für Trump wie für die AfD ist die Ablehnung der wissenschaftlichen Erkenntnisse zentraler Bestandteil des politischen Selbstverständnisses.

Ähnliche Formen der Wissenschaftsleugnung lassen sich auch auf anderen Gebieten beobachten, etwa im Gesundheitsbereich (Stichwort: Impfskepsis). Kritisch wird es dann, wenn für wissenschaftlich nicht belegbare Methoden wie die Homöopathie der Anspruch der Wissenschaftlichkeit erhoben wird, um damit Anerkennung und öffentliche Finanzierung zu erhalten.



Arnold Köpcke-Duttler

Paulo Freire, die Theologie der Befreiung und die Menschenrechte

Ein unbeugsamer Christ

Als „Pädagoge mit christlichem Hintergrund“ entwirft Paulo Freire eine dynamische Vorstellung von der Geschichte der Menschheit, in der die Menschen sich zumuten, der irdischen „Utopie des Reiches Gottes“ sich anzunähern. Heinz-Peter Gerhardt spricht von der befreienden Praxis sich humanisierender Menschen und von Freires Beitrag zu dem Anbruch des Reiches Gottes auf Erden.¹ Befreiung versteht er als Aufrichtung der Menschheit in eigener Kraft gegen Systeme der Unterdrückung und Ausbeutung hin auf ein neues Leben in Solidarität, Nächsten- und Fernstenliebe. In seiner Darstellung des Engagements der Christen im Befreiungsprozess Lateinamerikas betont Freire die pädagogische Praxis als Weg zur Befreiung des Volkes, der er sich seit seiner Jugend verschrieben habe, habe viel zu tun mit seinem christlichen Glauben. Ihm geht es wie seinem Freund Gustavo Gutiérrez um die Befreiung der Menschen, um Auferweckung in dem Kampf für mehr Menschlichkeit und Gerechtigkeit.² Dieser Weg tröstet nicht hinweg über Not und Ungerechtigkeit. Vielmehr geschieht der Weg zum Reich Gottes in der zwischenmenschlichen Praxis gemäß der Gerichtsrede (Mt 25, 31-45): Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan. Was ihr für einen dieser Geringsten nicht getan habt, das habt ihr auch mir nicht getan. Freire fährt fort, bei seinen Streifzügen durch die Umgebung von Recife habe er

1 Heinz-Peter Gerhardt, Zum Geleit: Paulo Freire lesen, in: Paulo Freire, Unterdrückung und Befreiung. Hrsg. v. Peter Schreiner, Norbert Mette, Dirk Oesselmann, Dieter Kinkelbur in Kooperation mit Armin Bernhard, Münster u.a. 207: 12.

2 Sabine Seichter sieht Freires Suche nach der „Wiedergewinnung der Menschlichkeit“ inspiriert von dem christlichen Gebot der Liebe und Martin Bubers Dialogphilosophie (Paulo Freire. Pedagogia do oprimido, in: Winfried Böhm/Birgitta Fuchs/Sabine Seichter (Hrsg.) Hauptwerke der Pädagogik, Paderborn 2011: 152-154.

als Kind nahe bei Christus sein wollen und sei durch die erschütternde Realität des Lebens des Volkes auf Karl Marx verwiesen worden. Zu einem Politiker sei er geworden, weil er Pädagoge sei, zu einem Politiker auch, weil er Christ sei. Dabei kritisiert Freire ein „abstraktes Christentum“, weil seine Liebesbereitschaft nicht Fleisch geworden sei. Die Inkarnation, die Fleischwerdung, bedürfe des Wegs der Befreiung der Armen. So klagten die Dokumente von Medellín in die Realität der Unterdrückung an und forderten nach Freire von den Christen ein „neues Ostern“.³ Befreiung als historischen Prozess versteht Freire als ständige Suche nach Freiheit und nach einer gerechten Gesellschaft, die mit einer herrschaftlichen Caritas nicht zu schaffen sei. Entsprechend betont er, die Theologie der Befreiung sei nichts Vollendetes und verwirkliche sich stets neu. Keinesfalls dürfe die Theologie der Befreiung als geschlossenes System behauptet werden. Diese Theologie könne sich nur in der Praxis verwirklichen, prozesshaft, nie wie eine „verpackte Theologie der Befreiung“.⁴

Theologie der Befreiung

Gustavo Gutiérrez schlägt einen Prozess der umfassenden menschlichen Befreiung vor. Sage man, dass die Situation der armen Länder durch Beherrschung und Unterdrückung gekennzeichnet sei, müsse man auch von wirtschaftlicher, sozialer und politischer Befreiung sprechen. Doch sucht seine Theologie der Befreiung darüber hinaus nach einer integralen Sicht der menschlichen Existenz.⁵ Das Verlangen nach menschlicher Befreiung beseele die menschliche Geschichte, die Sehnsucht nach einem authentischen menschlichen Leben. Geschichte wird als Prozess verstanden, in dem der Mensch sich selber schafft und mit seiner Arbeit die Welt verändert. Hier nähert sich Gutiérrez der Sozialkritik des Karl Marx an. Er fasst die Geschichte auf als Prozess der Selbstbefreiung, als „Kampf voller Klippen“ um bessere Lebensbedingungen, als einen radikalen Strukturwandel, als nie an ihr endgültiges Ziel gelangende Schaffung einer neuen Weise, Mensch zu sein – von Gutiérrez „eine permanente Kulturrevolution“ genannt. Auf dem Spiel steht, angeregt von Ernst Bloch und Jürgen Moltmann, für die Theologie der Befreiung eine dynamische Konzeption vom Menschen, der sich schöpferisch nach der Zukunft ausstreckt. Geschichte bedeutet die Eroberung neuer, qualitativ

3 Paulo Freire, *Erziehung, Bildung und die Kirche*, in: *Unterdrückung und Befreiung*, a.a.O.: 108.

4 Ebd.: 110.

5 Gustavo Gutiérrez, *Theologie der Befreiung*, 2. Aufl. München 1976: 29.

andersgearteter Formen, Mensch zu sein, in denen in Solidarität mit der ganzen Menschheit der Einzelne sich selbst verwirklicht.⁶

Gutiérrez erfährt in herrschaftskritischem Mit-Leiden die entwürdigende Situation von Entfremdung und Beraubung, in der die größte Mehrheit der lateinamerikanischen Bevölkerung lebe.

Mit José Carlos Mariátegui sucht er nach autochthonen sozialistischen Lebensformen, danach einen „indianisch-amerikanischen Sozialismus“ lebendig werden zu lassen. Zugleich sei dies ein Werk Christi, eine neue Schöpfung in Christus. Die Heilstat Christi stelle sich dar als eine „Befreiung von der Sünde“: Von Ausbeutung, Ungerechtigkeit und Hass. Der Mensch bilde und schaffe sich selber, indem er arbeite, die Welt verändere, eine gerechte Gesellschaft aufbaue. Der Mensch verwirkliche sich, indem er mittels seiner Arbeit die Schöpfungstat Gottes fortführe. Wer gegen Elend und Ausbeutung kämpfe und eine gerechte Gesellschaft aufbaue, habe teil an einem umfassenden Heilsprozess. Die menschliche Verantwortung wird nicht dadurch entkräftet, dass Christus als Befreier erlebt wird. Sünde wird für Gutiérrez greifbar in unterdrückerischen Strukturen, in der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen, in der Beherrschung und Versklavung von Völkern. Weil Christus uns in die Gemeinschaft mit Gott und den anderen Menschen führe, besiege er die Sünde, die Negation der Liebe. Befreiung des Menschen und Wachstum des Gottesreichs seien ausgerichtet auf die vollgültige Gemeinschaft der Menschen mit Gott und der Menschen untereinander.⁷ Befreiung heißt „Bekehrung zum Nächsten“. Gott erkennen, Gott lieben heiße, den Armen und Gedemütigten Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, heiße Sym-Pathie, Mit-Leiden mit den Unterdrückten.

Wenn Gutiérrez schreibt, der Nächste sei der Samariter, der sich den Verwundeten zum Nächsten mache in brüderlicher Liebe, in politischer Liebe, so heißt das freilich nicht, dass die Befreiung den Unterdrückten und Armen auferlegt werden dürfe; vielmehr hofft Gutiérrez auf die Solidarität der Unterdrückten, auf den Weg der gesellschaftlichen Solidarität und der kämpfenden Liebe. Die Armen, die Gebeugten entdecken ihre schöpferische Freiheit und in ihrer „geistigen Kindschaft“ die Solidarität der Menschen untereinander. Christus entäußere sich (Phil 2, 6-11); die Kenosis Christi bedeute Kampf gegen den menschlichen Egoismus, „gegen alles, was die Menschen trennt und sie in Arme und Reiche,

6 Ebd.: 37.

7 Ebd.: 171.

Besitzende und Habenichtse, Unterdrücker und Unterdrückte zerreißt.“⁸ Christliche Armut ist für Gutiérrez als Ausdruck von Liebe Solidarität mit den Armen, Protest gegen das Elend, Zusammenstehen der Armen und Unterdrückten in messianischer Hoffnung. Der Befreiungsprozess, die wirkliche Kulturrevolution, die Suche nach dem neuen Menschen gehe aus von der Kraft der Liebe, die das Volk hervorzubringen vermöge.

Für Gutiérrez stellen unter dem Gesichtspunkt der notwendigen Kulturrevolution die Erfahrungen und Arbeiten Paulo Freires eines der schöpferischen und fruchtbarsten Werke dar, die in Lateinamerika je entstanden seien. Mittels einer „kulturellen Aktion“, die Theorie und Praxis miteinander verbinde, der Entfremdung entgegengetrete und so befreiend wirke, verändere der unterdrückte Mensch seine Beziehung zur Welt und zu den anderen Menschen.⁹ Den eschatologischen Grundzug seiner Theologie sieht Gutiérrez durch zwei Aspekte gekennzeichnet: Durch Anklage und Ankündigung. An dieser Stelle blickt er erneut auf Freire, auf seine Anklage der bestehenden herrschenden Ordnung und seine Ankündigung einer in historischer Praxis zu erkämpfenden „Verheißung“.

Menschenrechte

Kinderrechtskonvention

Die Option für die Armen versteht Stefan Silber als bleibende Grunderfahrung der Theologie der Befreiung. Zugleich hält er fest, dass differenzierte Theologien aus den Erfahrungen unterschiedlicher Armen heraus entstehen, und plädiert dafür, andere Arme in den Blick zu nehmen mit ihren eigenen Erfahrungen.¹⁰ Dieser Blick sei weiter zu öffnen nach Asien, Afrika, Nordamerika. Sich aussetzend konkreten Lebenswirklichkeiten, sollten die vielfältigen neuen Theologien der Befreiung an der Befreiung der Armen mitarbeiten.

Die Herausforderung der Befreiung soll nun ausgebaut werden auf der Ebene der Menschenrechte.

Begonnen werden soll mit Art. 23 der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen. Danach erkennen die Vertragsstaaten an, dass ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen

8 Ebd.: 283

9 Ebd.: 90

10 Stefan Silber, Vielschichtig und lebendig, Neuere Entwicklungen in der Theologie der Befreiung, in: Herder Korrespondenz 60, Heft 19/2006: 525.

führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern. Mit der Überschrift dieses Artikels, nämlich „Fürsorge für behinderte Kinder“, könnte sich Freire nicht anfreunden, geht er doch davon aus, dass jede Art von Fürsorge die „Befürsorgten“ daran hindert, die Wirklichkeit klar und kritisch zu sehen. Die „Fürsorge“-Konzeption der Bildung „narkotisiere“ die Lernenden, belasse sie in einer akritischen und naiven Haltung. Bildung dürfe nicht domestizieren, sondern bedeute eine konstante Suche nach Befreiung.

In seiner Abhandlung „Von der Notwendigkeit, die ganze Gesellschaft zu verändern“¹¹ gesteht Freire, dass er nie Angst davor gehabt habe, ein Junge zu sein, ein Kind.. „Wir müssen in uns das Kind erhalten, das wir waren, und auch das Kind, das wir nicht sein konnten. Denn ich denke, wenn die Erwachsenen das Kind vergessen, das sie waren, dann sind sie tot ohne Auferstehung.“¹² Die einzige Möglichkeit für einen Menschen, lebendig zu bleiben, sei die, ein Kind zu sein, ein Lernender des „brüderlichen Fühlens“.

Freires Pädagogik sollte gespannt werden in Richtung auf eine Stärkung ökologischer Kinderrechte. Sie werden in Art. 24 der Kinderrechtskonvention angesprochen, wo es unter anderem heißt, dass die Vertragsstaaten insbesondere geeignete Maßnahmen treffen, um die Säuglings- und Kindersterblichkeit zu verringern, Krankheiten sowie Unter- und Fehlernährung auch im Rahmen der gesundheitlichen Grundversorgung zu bekämpfen, unter anderem durch den Einsatz leicht zugänglicher Technik und durch die Bereitstellung ausreichender vollwertiger Nahrungsmittel und sauberen Trinkwassers, wobei die Gefahren und Risiken der Umweltverschmutzung zu berücksichtigen seien (Abs. 2 lit. c). Stefanie Schmahl betont den engen Zusammenhang zwischen dem Gesundheitsschutz und den ökologischen Kinderrechten. Darunter seien zu verstehen die Rechte von Kindern, vor Gesundheits- und Entwicklungsstörungen durch Umwelteinflüsse geschützt zu werden. Kinder sollten so weit wie möglich in einer ökologisch intakten Umwelt aufwachsen, damit sie menschenwürdige Zukunftsperspektiven entwerfen können.¹³

11 In: Hans-Jürgen Schultz (Hrsg.) *Brüderlichkeit – die vergessene Parole*, Stuttgart 1976: 103-110; ebenfalls in Freire, *der lehrer ist politiker und künstler*, Reinbek 1981: 125-132.

12 Freire, *der lehrer ist politiker und künstler*, ebd.: 130.

13 Stefanie Schmahl, *Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen*, Baden-Baden 2013, Art. 24 Rn. 22 = S. 219.

Behindertenrechtskonvention

Ein zweiter Blick führt zu der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Ihr menschenrechtliches Ethos und die Notwendigkeit seiner politischen Realisierung werden in Art. 1 der Konvention hervorgehoben, mit dem als übertragendes Ziel des Übereinkommens proklamiert wird, die Achtung der allen Menschen mit Beeinträchtigung innewohnenden Würde zu fördern.¹⁴ Kriege, aufgezwungene Armut und Zerstörungen der Umwelt bilden den Hintergrund der Entstehung dieser Menschen-Rechte. Die Universalität der Menschenrechte entsteht ja aus der universellen Entrechtung des Menschen heraus, wobei seine Würde nicht allein zu deuten ist als Gestaltungskraft seiner Autonomie, sondern die menschliche Vulnerabilität wahrzugeben und der Entwurf einer solidarischen Gesellschaft damit zu verbinden ist.

„Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung“ gibt Nancy L. Eiesland in ihrem Buch „Der behinderte Gott“.¹⁵ Sie verändert das Christus-Symbol – weg vom Bild des leidenden Knechts oder des siegreichen Herrn, hin zu einem theologischen Ausgriff, der in Jesus Christus den behinderten Gott erkennt. In Solidarität mit anderen Befreiungstheologien (gegen die Marginalisierung von Frauen, Farbigen, Armen), gerichtet gegen die Stigmatisierung von Menschen mit Behinderungen, solle er sich erheben. Eine Befreiungstheologie der Behinderung teile mit der feministischen Theologie die Wertschätzung des Körpers. Sie stelle auch das patriarchalische Gottesbild in Frage. Mit ihrer Forderung nach Gerechtigkeit knüpft eine Befreiungstheologie der Behinderung an das Anliegen lateinamerikanischer Befreiungstheologen an. So ruft diese Theologie der Behinderung wirksame Widerstandsnarrative aus gegen den Hunger, den Krieg. Seine beeinträchtigten Hände und Füße vorzeigend, werde der auferstandene Jesus offenbar als der behinderte Gott. „Jesus, der auferstandene Erlöser, fordert die bestürzten Gefährten auf, in den Malen der Beeinträchtigung ihre eigene Verbundenheit mit Gott zu erkennen, ihre eigene Erlösung. Dadurch wird der behinderte Gott auch zum Offenbarer einer neuen Mitmenschlichkeit.“¹⁶ Der behinderte Gott offenbart das wahre Menschsein; das volle Menschsein stehe im Einklang mit der Erfahrung von Behinderung – eine transformierende Kraft des

14 Arnold Köpcke-Duttler, *Ethos der Inklusion*, Oldenburg 2017: 7.

15 Würzburg 2018. – Gutiérrez wird zitiert mit seinem Gedanken, als ein Zeichen der Befreiung der Menschheit sollte die Kirche in ihrer konkreten Existenz ein Ort der Befreiung sein (S. 85; S. 133).

16 Ebd: 126; s. Andreas Möckel, *Das Paradigma der Heilpädagogik*, Würzburg 2019.

„Christus von unten“. Unsere Körper haben teil an der Gottesebenbildlichkeit – wegen ihrer Beeinträchtigungen und Bedingtheiten. Behinderung bewahrheitete die Inkarnation, deute hin auf eine fragile Vollkommenheit. Behinderung werde zum „neuen Leitbild von Ganzheit und zum Symbol von Solidarität.“ In dieser Theologie ist Christus der Hungerige, der Schwache, der Arme, eine „Person mit Behinderung“.

Politik der Befreiung

Der Philosoph Enrique Dussel schlägt eine „Politik der Befreiung“ vor, der es auch darum gehen soll, den Eurozentrismus zu überwinden und die komplexe plurinationale und lateinamerikanische Geschichte in dem Kontext der Weltgeschichte darzulegen. Bildung müsste in Solidarität mit den Bedürftigsten geschehen, mit den Opfern des derzeitigen ökologischen, wirtschaftlichen und kulturellen Systems, mit den Ärmsten. Diese Solidarität müsse die partikulare Brüderlichkeit der bürgerlichen Revolution übertreffen. Jenseits der Gleichheit der bürgerlichen Revolution begegne uns Verantwortung für die Alterität, für die distinkten Rechte der Anderen. Solidarität in der Sphäre des Rechts bedeutet die Verantwortung für die (und vor denen), die keine Rechte haben oder denen sie nicht gewährt werden. Dussel weiß, dass die „neuen Rechte“ aus den „Kämpfen von unten“ entstehen. Neue soziale Bewegungen bestimmen ihre kritische und befreiende Praxis selber, erleben ihr „fehlendes Recht“ und leiten einen Prozess der Bewusstwerdung ein. An dieser Stelle bezieht sich Dussel auf Paulo Freire.¹⁷ Befreiung als Prozess: In der Rebellion der unterdrückten und ausgeschlossenen Völker der Peripherie mit ihren Kämpfen für die „Zweite Emanzipation“ soll die Transformation in ein neues Postulat sich ereignen: „Alterität, Solidarität, Befreiung!“¹⁸

Literatur

Bloch, Ernst 1972: Atheismus im Christentum. Reinbek

Böhm, Winfried/Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.) 2011: Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn

Dussel, Enrique 2013: 20 Thesen zu Politik. Berlin

Eiesland, Nancy L. 2018: Der behinderte Gott. Würzburg

17 Enrique Dussel, 20 Thesen zu Politik, Berlin 2013: 156 .

18 Ebd.: 171.

- Freire, Paulo 1981: Von der Notwendigkeit, die ganze Gesellschaft zu verändern. In: Schultz, Hans-Jürgen (Hrsg.) Brüderlichkeit – die vergessene Parole. Stuttgart: 103-110
- 1981: der lehrer ist politiker und künstler. Reinbek
- 2007: Unterdrückung und Befreiung. Münster u.a.
- Gmainer-Pranzl, Franz/Lassek, Sandra/Weiler, Birgit (Hrsg.) 2017: Theologie der Befreiung heute. Innsbruck
- Gutiérrez, Gustavo 1976: Theologie der Befreiung. 2. Aufl. München
- Kern, Bruno 2013: Theologie der Befreiung. Tübingen
- Köpcke-Duttler, Arnold 2014: Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Würzburg
- 2017: Ethos der Inklusion. Oldenburg
- Kruip, Gerhard 2018: Gustavo Gutiérrez, Theologie der Befreiung (1971). In: Brouck, Manfred (Hrsg.) Geschichte des politischen Denkens. Das 20. Jahrhundert. Berlin: 533-547
- Möckel, Andreas 2019: Das Paradigma der Heilpädagogik. Würzburg
- Schmahl, Stefanie 2013: Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen. Baden-Baden
- Silber, Stefan 2006: Vielschichtig und lebendig. Neuere Entwicklungen in der Theologie der Befreiung. In: Herder Korrespondenz 60, Heft 19
- Sölle, Dorothee 1978: Sympathie. Stuttgart

*Arnold Köpcke-Duttler, Seinsheimstraße 48, 97199 Ochsenfurt
E-Mail: Raprof.koepcke-duttler@t-online.de*

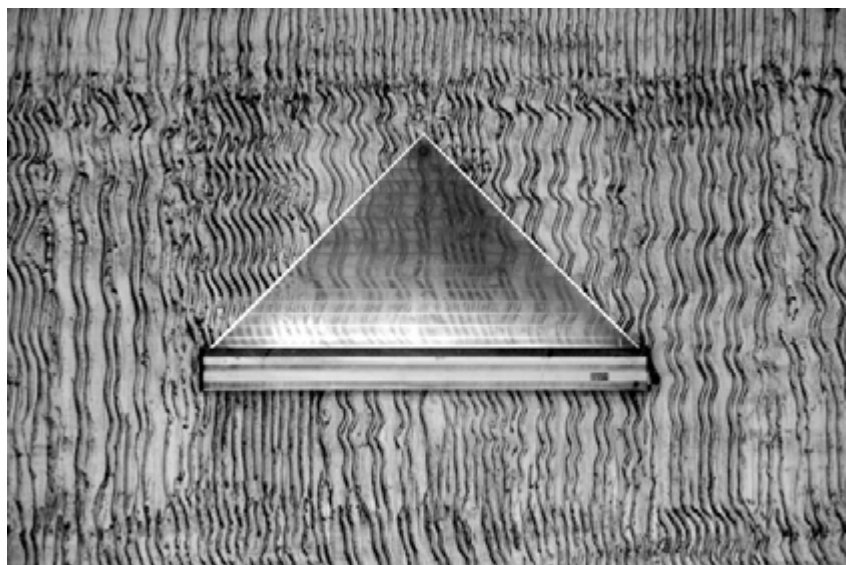
Debatten – Kommentare – Zukunftsentwürfe



auch als App!



International Quarterly Edition –
»Best of NG/FH« alle 3 Monate
in englischer Übersetzung



Timm Kunstreich & Michael May

Partizipation als Arbeitsprinzip – zur Praxis gemeinsamer Aufgabenbewältigung¹

„Das fundamentale Thema unserer Epoche ist meines Erachtens das der Herrschaft, das seinen Gegensatz, nämlich das Thema der Befreiung, mit setzt als das Ziel, das es zu erreichen gilt“ (Freire 1973: 85). Das ist keine statische Setzung, sondern dieses Verhältnis enthält einen „Komplex von Ideen, Konzepten, Hoffnungen, Zweifeln, Werten und Herausforderungen ..., die dialektisch mit ihrem jeweiligen Gegensatz verkehren und so nach dem Ganzen streben“ (ebd.: 84). Die Inhalte dieser Relationen weisen zugleich auf „anstehende Aufgaben hin. So sind historische Themen nie isoliert, eigenständig oder statisch. ... Sie sind nirgends anders als in der Mensch-Welt-Beziehung aufzufinden. Der Gesamtkomplex interagierender Themen einer Epoche bildet ihr ‘thematisches Universum’“ (ebd.).

Begreift man die Felder der Sozialen Arbeit als ein derartiges thematisches Universum und verschlüsselt man in ihnen die Themen und Tendenzen der Herrschaft, so lässt sich dafür der soziale Kode „Für“ ausmachen (vgl. Kunstreich 2014a:), denn in den dafür institutionell vorgehaltenen Settings werden die Adressat*innen Sozialer Arbeit – Freire nennt sie die Unterdrückten – „als Einzelfälle behandelt, als Randerscheinungen, die von der allgemeinen Norm einer ‘guten, organisierten und gerechten’ Gesellschaft abweichen. Die Unterdrückten werden als pathologische Fälle der gesunden Gesellschaft betrachtet, die deshalb diese ‘inkompetenten und faulen’ Leute an ihre Verhaltensformen anpassen muss, indem sie ihre Mentalität verändert. Diese Randfiguren müssen in die gesunde Gesellschaft, die ‘sie im Stich gelassen haben’, ‘integriert und inkorporiert’ werden“ (Freire 1973: 59). Dieses „Bankiers-Konzept“ führt nicht nur bei Kindern und Jugendlichen zu einer defensiven Lernhaltung (Holzkamp), sondern erneuert diese auch bei Erwachsenen in Situationen der Ausschließung.

1 Zur Erinnerung an Eberhard Mannschatz (1927–2019), der mit Bezug auf Makarenko das Konzept der „gemeinsamen Aufgabenbewältigung“ entwickelt hat (2010).

Für die Themen und Tendenzen der Befreiung hingegen gilt der soziale Kode „Mit“ (vgl. Kunstreich 2014). In der wechselseitigen Anerkennung der in einem Setting Beteiligten als gleichwertig, aber unterschiedlich ist der Gegensatz zwischen Professionellen und Adressat*innen bzw. – in der Sprache Freires – von Lehrer-Schüler aufgehoben: „Im Dialog und in der Problematisierung entwickeln Lernende-Lehrende und Lehrende-Lernende eine kritische Haltung mit dem Ergebnis, dass sie im gemeinsamen Wissen, das die Welt und die Menschen in ihr und mit ihr widerspiegelt, das die Welt erklärt, das aber vor allem durch die Veränderung dieser Welt seine Rechtfertigung findet“ (Freire 1974:55). Diese Veränderung kann nur als gemeinsame Aufgabenbewältigung realisiert werden. Derartige Settings ermöglichen expansives Lernen (Holzkamp), das nach „generativen Themen“ sucht, die „die Möglichkeit enthalten, in viele mögliche Themen weiter entfaltet zu werden, die ihrerseits nach der Durchführung neuer Aufgaben verlangen“ (Freire 1973: 84, Anm. 19).

Zwar sind in allen Feldern Sozialer Arbeit die beiden Kodes „Für“ und „Mit“ unentrinnbar miteinander verflochten, es dominiert aber fast überall das re-aktive Modell (Kunstreich 2014a). In der Regel ist klar, dass der oder die Professionelle definiert, was das Problem ist. Fachlich besonders beliebt – da mit dem Anschein eines weißen Kittels verbunden – ist das Stellen von Diagnosen, die allerdings aus der Perspektive der Betroffenen nicht selten den Charakter einer üblen Nachrede haben. Damit wird ein in der Regel manifester Konflikt unterdrückt, nämlich der, dass Betroffene häufig eine andere Problemsichtweise bzw. ein anderes Anliegen haben als die Professionellen (vgl. May 2005: 181ff.). Diesen Konflikt will das Arbeitsprinzip *Partizipation* konstruktiv austragen, indem es in allen Handlungsfeldern versucht, die pro-aktiven Muster des „Mit“ zu stärken (Kunstreich 2014a).

Ausgangs- und Bezugspunkt jeder Überlegung und jeder Handlung im Kontext Sozialer Arbeit ist deshalb die *Situation*, in der es zwei oder mehrere Menschen miteinander zu tun haben und durch ihre Handlungen ein Netz wechselseitiger Beziehungen knüpfen. Versteht man dieses aktuelle Beziehungsgeflecht als das Besondere und Eigensinnige des Sozialen, so wird deutlich, dass dieses etwas ist, was weder auf psychische Vorgänge noch auf gesellschaftliche Strukturen reduziert werden kann (genauer: Kunstreich 2014a: 7ff.). Aus dieser Perspektive gibt es keine „sozialen Probleme“ oder „individuelle Störungen“, sondern derartige Kategorisierungen werden erst in hegemonialen Settings hervorgebracht. Stattdessen entstehen situative Handlungsspielräume, die durch die Handelnden gestaltet werden können².

2 Das zu unterstützen, ist der Sinn des im Folgenden kurz skizzierten Arbeitsprinzip *Partizipation*, wie es ausführlich an anderer Stelle dargestellt und begründet wurde (Kunstreich 2014b: 266-329).

Bei diesem Ansatz geht es nicht darum, eine „neue Methode“ zu kreieren, sondern Komponenten herauszuarbeiten, die reflektiertes, dialogisches Handeln *aller* Situationsteilnehmer ermöglichen (in eine ähnliche Richtung gehen die Vorschläge, „methodisch zu handeln“ von Hiltrud von Spiegel 2018).

Erste Komponente: Problemsetzung – In welcher Situation hat wer welches Anliegen oder Problem?

Dass diese Frage nur scheinbar banal ist, wird unmittelbar deutlich, wenn wir uns vor Augen führen, dass – egal wie stark die Situation durch ihren Kontext vorgeprägt ist – die Handelnden darüber entscheiden, ob zum Beispiel latente Konflikte manifest gemacht werden. Praktisch bedeutet das: Ausgehend von dem „generativen Thema“ einer Situation (Freire 1973: 84), in dem sich alle Kontextelemente dieser Situation bündeln, müssen die in der Situation wirksamen Handlungsperspektiven von allen Beteiligten so miteinander in Beziehung gesetzt werden, dass sie eine – konsensuale oder konflikthafte – Problemsetzung oder Eindeutigkeit des Anliegens erreichen. Die wesentliche Voraussetzung dazu, dass dieses in der Praxis wirklich erreicht wird, ist die Anerkennung der Beteiligten und der in die Situation eingebrachten Wissensdomänen als gleichwertig, aber unterschiedlich. Denn „die gleiche konkrete Tatsache [kann] unterschiedliche Komplexe generativer Themen [...] erzeugen“ (ebd.: 89). Vor diesem Hintergrund zielt Freires dialogisches Konzept einer „thematischen Untersuchung“ in zentraler Weise darauf, „herauszufinden, von welchem Ausgangspunkt aus Menschen das «Gegebene» betrachten, und zu prüfen, ob sich im Verlauf der Untersuchung die Weise verändert hat, in der die Wirklichkeit aufgefaßt wird. [...] Thematische Untersuchung wird so zu einem gemeinsamen Bemühen [von Professionellen und Adressat*innen d.A.], die Wirklichkeit ebenso wie sich selbst wahrzunehmen“ (ebd.).

Kaum möglich erscheint dies, wenn herrschaftliche Normen und deren institutionelle Durchsetzung den Kontext derart prägen, dass deren Befolgung wie eine Selbstverständlichkeit erscheint. Dass man zur Schule gehen muss, ist zum Beispiel eine derartige Selbstverständlichkeit. Hier scheint es völlig klar zu sein, „den Sinn von Ereignissen und die Bedeutung von Handlungen oder Dingen nicht zu suchen, noch diese mit anderen beteiligten Akteuren auszuhandeln. In institutionellen Kontexten brauchen (sollen) Begriffe und Kategorien nicht neu entwickelt und erfunden werden“ (Cremer-Schäfer 2003: 56), sie sollen wie selbstverständlich gelten. Dass es fast unmöglich ist, in Situationen mit strukturellen Machtgefällen eine andere Situationsdefinition zu realisieren als die mit dem Kontext quasi vorgegebene, beschreibt exemplarisch Nicola Ahrens-Tilsner aus ihrer

Praxis als Schul-Sozialarbeiterin. „Da ich mir keinen anderen Handlungsraum als den mit der Überschrift ‘Schulverweigerung’ vorstellen konnte, habe ich fast ausschließlich in dieser Kategorie im Beratungsgespräch gearbeitet“ (2009: 29). Die institutionelle Durchsetzung solcher herrschaftlicher Normen und die daraus resultierenden Zwangselemente einer Situation sind jedoch die wesentliche Quelle für kaum lösbare Konflikte zwischen Professionellen in der Sozialen Arbeit und ihren Adressat*innen.

Exkurs über das Prinzip Kodierung/Dekodierung nach Paulo Freire

Damit der soziale Kode „Mit“ in einem professionellen Arbeitsbündnis zum Tragen kommen kann sind vor allem solche generativen Themen von Bedeutung, die sich um sog. *Grenzsituationen* (vgl. ebd.: 84f.) der Adressat*innen ranken. Ursprünglich geprägt wurde der Begriff der *Grenzsituation* von Karl Jaspers (1990) als ein existenzphilosophischer im Hinblick auf Situationen, in denen der Mensch endgültig und unausweichlich an die Grenzen seines Seins stößt. Aufgegriffen hat Freire ihn jedoch im Sinne von Álvaro Vieira Pinto (1960: 284), der *Grenzsituationen* „nicht mehr als Grenze zwischen Sein und Nichts“ (Freire 1973: 85), sondern als reale „Grenze zwischen Sein und Menschlicher-Sein“ (ebd.) begreift.

Widersprüche als Ausdruck eines „dialektischen Konflikt[s] zwischen entgegengesetzten Sozialgruppen“ (ebd.: 33: Anm. 2), bilden für Freire „die eigentlichen Grenzsituationen, sie schließen Themen ein und weisen auf Aufgaben hin“ (ebd.: 94). Deshalb verweist Freire auf die Notwendigkeit zu untersuchen, auf welcher Ebene Menschen „diese Widersprüche wahrnehmen, indem man ausgeht von der ursprünglichen Auffassung dieser Widerspruchskerne (die den grundlegenden Widerspruch der Gesellschaft als weitere epochale Einheit einschließt)“ (ebd.), um dann aber – „obwohl die Grenzsituationen objektive Realitäten sind, die im einzelnen Bedürfnisse erzeugen“ (ebd.) – „mit diesen einzelnen ihre Ebene der Wahrnehmung dieser Situation [zu] untersuchen“ (ebd.).

Wie skizziert sieht Freire den „grundlegenden Widerspruchskern“ im „dialektischen Konflikt“ zwischen Unterdrücker und Unterdrückten. Unterdrückung erfolgt jedoch gerade in unseren Breiten nicht allein in direkter Form – z.B. indem im Rahmen der Sozialisation bestimmte, als sozial unerwünscht erachtete Lebensäußerungen und die sich darin ausdrückenden Eigenschaften und Vermögen unterdrückt werden (May 2004: 129ff.). Sie wirkt vor allem indirekt durch Entzug der Verwirklichungsbedingungen für bestimmte Eigenschaften und Vermögen, worauf u.a. der Capability Approach (vgl. Otto 2010) hinweist. Dewe und Otto (2012: 205) sprechen zusammenfassend von *Blockierungszusammenhängen* und

fordern, diese „als solche zu erkennen“ (ebd.), um sie mit den Betroffenen „im Rahmen von deren Plausibilitäten zu interpretieren und aufgrund solcher Relationierung in Kommunikation mit ihnen »richtige«, d.h. stets auch situativ und emotional tragbare Begründungen für praktische Bewältigungsstrategien zu entwickeln“ (ebd.), ohne jedoch näher darauf einzugehen, wie dies methodisch realisiert werden kann.

Freies Prinzip von *Kodierung/Dekodierung* eröffnet hier konkrete Perspektiven. Dieses geht davon aus, dass *Blockierungszusammenhänge*, denen Menschen ausgeliefert sind und die von ihnen häufig nur diffus erlebt werden, für diese in dem Maße begreifbar werden, wie ihre Wahrnehmung auf die konkreten Bestandteile und Elemente von *Grenzsituationen* gerichtet wird. Dazu dienen von den Professionellen angefertigte *Kodierungen* als ikonographische Re-Präsentationen – z.B. in Form von Bildern, Fotos, Videosequenzen oder dramatisierten Szenen – solcher *Grenzsituationen*, in denen sich jeweils bestimmte Aspekte von *Blockierungszusammenhängen* ausdrücken, von denen die jeweiligen Adressat*innen betroffen sind. Diese zeigen jeweils einige der konstitutiven Bestandteile dieser Situationen in ihrem Zusammenwirken. In ihrer Ikonographie müssen solche *Kodierungen* den Betroffenen stets mehrere Möglichkeiten und Ansatzpunkte einer Entschlüsselung in der *Dekodierung* (d.h. der Analyse der *kodierten* Situation durch die Gruppe) eröffnen, die ihnen erlauben, ihre eigene Sichtweise zu entfalten, um so ein Bild über ihre subjektiven Relevanzstrukturen zu erhalten. „Wenn die Kodierung gelungen ist, dann führt diese Bewegung [...] vom Abstrakten zum Konkreten, die in der Analyse einer kodierten Situation entsteht, zur Überwindung der Abstraktion durch die kritische Auffassung des Konkreten, das damit bereits aufgehört hat, eine festgefügte, undurchdringliche Wirklichkeit zu sein“ (Freire 1973: 87). Nicola Ahrens-Tilsner blieb in der abstrakten Kodierung „Schulverweigerung“ stecken. Diese Blockierung hätte vielleicht dadurch aufgehoben werden können, wenn Katjas Einbindung in ihre Clique im Rahmen des Prinzips *Kodierung/Dekodierung* hätte zum Thema werden können.

Kodierungen lassen sich aber – besonders, wenn Ressourcen knapp sind – auch gemeinsam mit den Betroffenen produzieren. So hat schon Boal (2009) in seinem *Theater der Unterdrückten*, welches direkt an Freires *Pädagogik der Unterdrückten* anknüpft, die Anregung Freires, „einige Themen oder Themenkerne [...] mit Hilfe kurzer Dramen [...] als problemformulierende Situation, die es zu diskutieren gilt“ (Freire 1973: 103) zu *kodieren*, in einer Weise aufgegriffen, wie dies mit den Betroffenen selbst erfolgen kann. Und dies lässt sich entsprechend auch für die Analyse von *Grenzsituationen* im Kontext Sozialer Arbeit aufgreifen (May 2017a). Die Adressat*inn bestimmen dann selbst die Motive, die szenisch rekonstruiert oder –

in einer anderen Variante der *Kodierung* gemeinsam mit den Adressat*innen – von diesen mit einer Kamera eingefangen werden (May 2017b; 2018). Der Beitrag der Begleitung seitens der Professionellen hat sich bei letzterer Form der *Kodierung* auf Hinweise zu beschränken, unter welcher unterschiedlichen Perspektiven und welchen Kamera-Einstellungen ein von den Adressat*innen ausgewähltes *Motiv* fotografiert werden kann. Alle diese verschiedenen Perspektiven und Effekte sind für die unterschiedlichen, von den Adressat*innen ausgewählten *Motive* zu realisieren.

Der *Dekodierungsprozess* beginnt dann bereits damit, dass diejenigen, welche ein bestimmtes *Motiv* aus unterschiedlichen Perspektiven fotografiert haben, verständlicherweise daran interessiert sind, welchen Bildeffekt sie auf diese Weise erzeugt haben. Wenn sie dabei die Resultate der verschiedenen Kamera-Einstellungen vergleichend – auch in ihrer Wirkung – diskutieren und abwägen, um schließlich bestimmte Perspektiven zu präferieren, geht es dabei nicht allein um ästhetische Maßstäbe. Vielmehr werden hier die *Motive* der Einzelnen bzw. Gruppe deutlich, welche sich an das Fotografierte binden. Die Doppeldeutigkeit des Wortes *Motiv* als Bildthema und Handlungsinteresse verweist auf diese Beziehung.

Um aber die „Denksprache“ (Freire 1973: 80) zu rekonstruieren, mit der die Betroffenen „sich auf die Wirklichkeit beziehen, [...] ihre Wirklichkeit begreifen“ (ebd.) als „ihre Sicht der Welt, in der sie ihre generativen Themen finden“ (ebd.), über die sich dann auch die in welcher Weise auch immer *kodierte Grenzsituationen* als „Herausforderung innerhalb eines Gesamtzusammenhangs und als mit anderen Problemen verknüpft“ (ebd.: 66) erweisen, ist ein systematischerer *Dekodierungsprozess* von Nöten. Freire fordert dazu auf, von Seiten der professionellen Moderation diesen *Dekodierungsprozess* dadurch zu unterstützen, dass von ihr „sowohl die kodierte existentielle Situation als auch ihre Antworten als Probleme formuliert“ (ebd.: 99) werden. Dazu können auch Fragetechniken, wie sie in systemischen Beratungsansätzen entwickelt wurden, hilfreich sein. Und wenn Freire hervorhebt, dass „[d]urch die reinigende Kraft der Methodologie [...] die Teilnehmer [...] eine Reihe von Gefühlen und Meinungen über sich selbst, die Welt und andere heraus[stellen], die sie vielleicht unter anderen Umständen nicht zum Ausdruck gebracht hätten“ (ebd.), dann kann diese „Methodologie“ über ein aktives Zuhören und Problemformulierungen hinaus sicher auch Verbalisierungen emotionaler Erlebnisgehalte im Sinne von Rogers (2004) non-direktivem Ansatz umfassen. Von entscheidender Bedeutung ist in jedem Fall, dass solche Moderationstechniken stets drauf zielen, die *Dekodierenden* darin zu unterstützen, sich auf ganz eigene Weise den *impliziten* Zusammenhang der verschiedenen, in den jeweiligen *Kodierungen* ikonographisch ausgedrückten Aspekten des *Blockierungszusammenhangs* zu erschließen, dem sie unterworfen sind.

Des Weiteren regt Freire bezüglich der didaktischen Anlage eines solchen auf den gesamten *Blockierungszusammenhang* ausgerichteten, systematischen Dekodierungsprozesses an, „die Kodierungen als ‘thematischer Fächer’“ (ebd.: 96) anzuordnen, dergestalt, dass „die erste ‘wesentliche’ Kodierung den grundlegenden Kern dar[stellt] [...], der sich zu ‘Hilfs-’Kodierungen erweitert“ (ebd.: 98). Dabei sollte „[n]achdem die wesentliche Kodierung entziffert ist, [...] das projizierte Bild als Bezugspunkt für die Teilnehmer fest[gehalten] und [...] dann damit zusammen die Hilfskodierungen“ (ebd.) projiziert werden, um auf diese Weise den Dekodierenden zu erleichtern, „die Beziehung zwischen den von ihnen empfundenen Bedürfnissen und den direkten oder indirekten Ursachen dieser Bedürfnisse“ (ebd.: 97) – vor allem aber „die unerprobte Möglichkeit zu begreifen, die jenseits der Grenzsituation lag, die ihre Bedürfnisse hervorrief“ (ebd.).

In Gang gesetzt wird auf diese dialogisch partizipative Weise ein Prozess, den Nancy Fraser als *Politik der Bedürfnisinterpretation* (1994: 240) bezeichnet hat. Deutlich grenzt sie diesen von einem dem sozialen Kode „Für“ folgenden *juristisch-administrativ-therapeutischen Management der Bedürfnisbefriedigung* auf der Basis expertokratisch-monologischer Definitionen legitimer Bedürfnisse ab, welche den Operationalisierungen stratifizierter, individueller, sozialstaatlicher Anspruchsberechtigungen folgen.

Aber selbst wenn es im Zuge des skizzierten Prozesses von *Kodierung/Dekodierung* gelingen sollte, den gesamten *Blockierungszusammenhang* dialogisch mit den Adressat*innen zu explorieren, ist damit noch nicht automatisch eine auch zu realisierende Handlungsorientierung für die oder den Professionellen gegeben.

Zweite Komponente: Handlungsorientierung – Wie gewinnt die oder der Professionelle eine Handlungsorientierung, wie kann sie oder er das eigene Handeln begründen?

Mit Freire ist davon auszugehen, dass „obwohl die dialektischen Beziehungen der Menschen zur Welt unabhängig davon existieren, wie diese Beziehungen begriffen werden (beziehungsweise ob sie überhaupt begriffen werden oder nicht), [...] die Form der Aktion, die Menschen wählen, zu einem weiten Maß davon abhängt, wie sie sich selbst in der Welt begreifen“ (1973: 67). Freire unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen *wirklichem* und *potentiellem* Bewusstsein. „[W]ährend die unerprobte Möglichkeit auf der Ebene des ‘wirklichen (oder gegenwärtigen) Bewußtseins’ nicht erreicht werden kann“ (ebd.: 95), offenbart sie sich erst „mit Hilfe der ‘prüfenden Aktion’“ (ebd.) einem *potentiellen Bewusstsein*. Für Freire stellt so erst das von ihm als *Grenzakt* bezeichnete „*Eingreifen*

in die Wirklichkeit [...] das historische Gewahrwerden im eigentlichen Sinn“ (ebd.: 91) dar.

Dazu aber müssen zunächst zumindest einzelne der situativen Faktoren eines *Blockierungszusammenhangs* von den Betroffenen nicht nur als praktisch relevant, sondern darüber hinaus als grundsätzlich veränderbar erachtet werden (vgl. May 2005: 157ff.). Erst im Zusammenhang mit der Antizipation eines – wie Bloch (1979: 264ff.) es nennt – *sachhaft-objektgemäß Möglichen* können entsprechende blockierende bzw. begrenzende Faktoren und die raum-zeitlich eingegrenzte Situationen, in denen diese wirksam werden, für die Betroffenen als Herausforderung wahrgenommen werden, die eine Antwort auf der Ebene von *Handeln* erfordern. Denn erst so eröffnen sich neue *Handlungsmöglichkeiten*. Erscheinen diese im Rahmen eines – wie Freire (vgl. 1977) es nennt – *symbolvermittelnden Handelns* als tragfähig, kann der nun erst als *Grenzsituation* symbolisierte, situativ sich manifestierende *Blockierungszusammenhang* einen solchen Herausforderungscharakter gewinnen, dass die Betroffenen in entsprechenden *Grenzakten* das für sie in dieser Situation *objektiv-real Mögliche* (Bloch 1979: 271 ff.) zu verwirklichen suchen.

Nun eröffnet das in *Grenzsituationen* aufscheinende blockierte *sachhaft-objektgemäß Mögliche* jedoch ganz unterschiedliche Optionen, wie Betroffene diese spezifische situative Manifestation eines entsprechenden *Blockierungszusammenhangs* vermittels eines *Grenzaktes* aufzubrechen versuchen können, um dann das für sie in dieser Situation *objektiv-real Mögliche* zu verwirklichen. Deshalb kann auch eine *Handlungsorientierung* des/der Professionellen sich nur im Dialog mit ihren Adressat*innen entwickeln. Notwendig wird dies auch dadurch, dass unterschiedliche Lösungspräferenzen im Hinblick auf die im Rahmen des skizzierten Prozesses von *Kodierung/Dekodierung* dialogisch erarbeiteten *Problemmsetzungen* in Gestalt von entsprechenden *Grenzakten* nicht nur auf damit jeweils verfolgte *Interessen* verweisen – umgekehrt wird im Alltagsbewusstsein erst dann etwas als *Problem* in Form einer *Grenzsituation* symbolisiert, wenn ein *Interesse* sich nicht im *gewünschten* Ausmaß verwirklichen lässt (vgl. May 2005: 121ff.). Was passiert, wenn Problemmsetzungen von außen übernommen werden und das Interesse der Adressatin nicht zur Geltung kommt, konstatiert selbstkritisch die Schulsozialarbeiterin in unserem Beispiel:

„Die im Fall Katja von den Juristen und Psychologen übernommene Diagnose ‘Schulverweigerung’ war folgenreich für alle Beteiligten, am meisten aber für Katja. ... Indem ich mich dieser Reflexion über mein eigenes Handeln entzogen habe, haben andere darüber entschieden, worüber ich mir selbst ein eigenes Urteil hätte bilden müssen“ (Ahrens-Tilsner 2009: 31).

Damit *kodierte* Situationen im Rahmen der Ausprägung einer *thematischen Orientierung* seitens der Betroffenen auch als *Grenzsituationen* symbolisiert werden, die eine Antwort auf der Ebene entsprechender *Grenzakte* erfordern, erscheint es damit notwendig, in entsprechenden *Parallel-Kodierungen* einige der als konstitutiv für den *Blockierungszusammenhang* ermittelte Aspekte in ihrer Veränderbarkeit zu zeigen, um so über den *Dekodierungs*-Prozess bei den Betroffenen eine eigene *Aussichts-Erforschung des In-Möglichkeit-Seienden* (vgl. Bloch 1979: 240) anzustoßen. Und auch hier wieder können einzelne, spezifischere Aspekte des *sachhaft objektgemäß Möglichen* (vgl. ebd.: 259ff.), wie sie zuvor über eine eigene *Aussichts-Erforschung* als Professionelle erschlossen und dann ikonographisch *kodiert* wurden, parallel präsentiert werden, um die Analyse des gerade im *Dekodierungs*-Prozess thematisch werdenden *In-Möglichkeit-Seienden* zu vertiefen.

Dabei sind zunächst einmal Ansätze zu *Grenzakten*, wie sie sich im Alltagsleben der Betroffenen finden lassen, entsprechend zu *kodieren*. Da das *sachhaft objektgemäß Mögliche* jedoch in aller Regel mehrere Möglichkeiten eröffnet, über entsprechende *Grenzakte* das *objektiv real Mögliche* zu verwirklichen, sind von Seiten der Professionellen auch alternative Möglichkeiten solcher *Grenzakte* als *Kodierungen* vorzuhalten und dann zu präsentieren, wenn sich der *Dekodierungs*-Prozess bezüglich der Ausschöpfung des *objektiv real Möglichen* zu erschöpfen droht. Im Falle dessen, dass auch die *Kodierungen* gemeinsam mit den Adressat*innen erstellt werden, bietet es sich an, im Anschluss an Boal, verschiedene Varianten von Grenzakten durchzuspielen und immer wieder diese seitens der Professionellen als Problem zu hinterfragen im Hinblick auf neue, bisher noch nicht ins Blickfeld gekommene Handlungsoptionen. Auf diese Weise gilt es sich dann auf eine gemeinsame, zunächst zu erprobende Handlungsoption zu verständigen, die selbstverständlich dann einer Modifizierung bedarf, wenn sie sich im Verlauf der Umsetzung als doch nicht praktikabel oder unbefriedigend erweist.

Dritte Komponente: Assistenz – Wie können „prospektive Dialoge“ gelingen?

Durch den skizzierten dialogischen Prozess von *Kodierung/Dekodierung* dürfte hinreichend deutlich geworden sein, dass *Assistenz* nicht bedeutet, die eigene Professionalität zurückzustellen – im Gegenteil: hier kommt sie voll zur Geltung! Dennoch bleibt die strukturelle Distanz zwischen Professionellen und Adressat*innen erhalten und muss immer in das eigene Handlungskonzept einbezogen bleiben. Sie lässt sich jedoch in Form einer geteilten „Aufgabenstellung als innere Logik der pädagogischen Tätigkeit“ (Mannschatz 2010: 104) situativ

aufheben, auf die sich im Rahmen einer gemeinsamen *Handlungsorientierung* in der dialogischen Erschließung verschiedener Optionen von *Grenzakten* verständigt wurde. Freire unterstreicht diese Notwendigkeit mehrfach, wenn er darauf insistiert, dass es „die Wirklichkeit (ist), die [...] mit anderen Menschen zusammen verwandelt werden muss, (die) Gegenstand des Handelns (wird), nicht aber der Mensch selbst“ (1973: 77). Diese Einheit von Aktion und Reflexion im Dialog (ebd.: 71) ist auf die Zukunft gerichtet und erfordert daher einen prospektiven über das Prinzip von *Kodierung/Dekodierung* vermittelten Dialog.

Wie konflikthaft es ist, derartige Assistenz als prospektive Dialoge zu realisieren, beschreibt wiederum exemplarisch Nicola Ahrens-Tilsner: „Katja wollte in ihrer schwierigen Situation Hilfe dabei, ihr Leben außerhalb von Schule zu bewältigen. Mit diesem Anliegen ist sie aber in der Beratung nicht wahrgenommen worden“ (2009: 27f.).

Vierte Komponente: Verständigung – wird dort nötig, wo Verstehen aufhört

Problemsetzung bzw. die Klärung von Anliegen, Gewinnen einer *Handlungsorientierung*, *Assistenz* – das klingt nach einer klaren, einfachen Reihenfolge von Bearbeitungsschritten³. Das ist in der Praxis aber nicht möglich und auch nicht sinnvoll, denn diese drei Komponenten sind zum einen untereinander eng verbunden und sind zum anderen jede für sich mit einer vierten verbunden, mit deren Hilfe sie sich erst realisieren können – vergleichbar den einzelnen Komponenten in einem Mehrkomponentenkleber. Nur eine Komponente allein ist wirkungslos, erst alle zusammen entfalten die gewünschte Wirkung. Diese vierte Komponente heißt „*Verständigung*“, denn alle Komponenten des Arbeitsprinzips *Partizipation* sind nur als Verständigungsprozesse denkbar und möglich. Deshalb liegt die Praxis der *Verständigung* quasi quer zu den anderen drei Komponenten. *Verständigung* in diesem Sinne macht auch immer wieder deutlich, dass es möglich ist, die Grenzen des „bloßen Verstehens“ zu überschreiten – eben in prospektiven Dialogen. Vorschnelles Verstehen ist nicht selten eine Konsequenz „retrospektiver Monologe“, die durch Bezug auf angeblich höheres Wissen meinen, verstanden zu haben, warum eine Person sich so verhält, wie sie es tut. *Verständigung* hingegen beginnt mit dem Zweifel am eigenen Verstehen und will herausfinden, welche Handlungsoptionen in der aktuellen Situation liegen. Das kann zu Konflikten

3 Zum Unterschied von Methode und Arbeitsprinzip: vgl. Kunstreich 2014b.

führen bzw. zur Bearbeitung von Konflikten. Das wiederum ist nur in „prospektiven Dialogen“ möglich. Nicola Ahrens-Tilsner hat diesen Perspektivenwechsel erfahren: „Es vollzog sich ein Perspektivwechsel von der rechtlich-institutionellen Perspektive auf den Fall als ‘Fall von Schulverweigerung’ zu einem Blick auf eine individuelle Bewältigungsstrategie einer Schülerin in einer besonderen Lebenslage“ (Ahrens-Pilsener 2009: 33).

Fazit

Die Komponenten *Problemsetzung*, *Handlungsorientierung* und *Assistenz*, verbunden durch dialogische *Verständigung*, verzichten auf jede Andeutung eines „weißen Kittels“ (und vielleicht deshalb ist das Arbeitsprinzip *Partizipation* professionspolitisch nicht so beliebt). Sie sind auf der anderen Seite aber auch „praktisch“ genug, tatsächliche Konflikte und Widersprüche in einer Weise produktiv aufzunehmen, die nicht nur zynische Anpassung („hier muss aber eine Grenze gesetzt werden“) zu verhindern vermag, sondern auch überzogene Selbstidealisation in Gestalt eines „Mandats für die Unterdrückten“, das dann paradox mit dazu beiträgt, den Betroffenen ihre eigene Stimme zu nehmen, während sie diese im *Dekodierungs-*Prozess gerade schärfen. Darüber hinaus erreicht das Arbeitsprinzip *Partizipation* das, was die traditionellen Methoden immer behauptet, aber nie eingelöst haben: Die Einzigartigkeit des Einzelnen, der einzelnen Situation, der besonderen historischen und geografischen Gegebenheit nicht nur „einzubeziehen“, sondern tatsächlich zum Ausgangspunkt eigenen Handelns zu machen.

Literatur

- Ahrens-Tilsner, Nicola 2009: Schulverweigerung – ein klarer Fall? Bachelorarbeit (Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie Hamburg)
- Bloch, Ernst 1979: *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Boal, Augusto 2009: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt a.M.
- Cremer-Schäfer, Helga 2003: „Wie der Name einer Sache unser Verhalten bestimmt“. Eine Erinnerung an Wissen über Diagnostik. In: Widersprüche 23, Heft 88, S. 53-60
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe 2012: Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, S. 197-217. Wiesbaden
- Freire, Paulo 1973: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek
- 1977: Erziehung zur Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek

- Jaspers, Karl 1990: Psychologie der Weltanschauungen. Berlin [etc]
- Kunstreich, Timm 1994: Ist kritische Sozialarbeit möglich? In: Widersprüche 14, Heft 50, S. 85-100
- 2014a: Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Bd. 1
- 2014b: Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Bd. 2⁴
- Mannschatz, Eberhard 2010: Was zum Teufel ist eigentlich Erziehung? Berlin
- May, Michael 2004: Selbstregulierung. Eine neue Sicht auf die Sozialisation. Gießen
- 2005: Wie in der sozialen Arbeit etwas zum Problem wird. Versuch einer pädagogisch gehaltenen Theorie sozialer Probleme. Münster
- 2017a: Partizipative Sozialraumforschung zur dialogischen Ausgestaltung sozialpädagogischen Ortshandelns: Eine theoretisch/methodologische Grundlegung. In: May, Michael/Alisch, Monika (Hrsg): Methoden der Praxisforschung im Sozialraum, S. 31-39. Leverkusen
- 2017b: Tiefenhermeneutik vermittelt Boals Statuentheater kreierter sozialraumbezogener Szenen: Ein Beispiel aus der Heimerziehung In: May, Michael/Alisch, Monika (Hrsg): Methoden der Praxisforschung im Sozialraum, S. 41-53. Leverkusen
- 2018: Partizipative Sozialraumforschung im Kontext sozialpädagogischen Ortshandelns: Zur Weiterentwicklung der Methode der Autofotografie im Anschluss an Paulo Freires Prinzip von Kodierung/Dekodierung. In: sozialraum.de 10 (1)
- Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) 2010: Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden Buch (Monographie)
- Vieira Pinto, Álvaro 1960: Consciência e realidade nacional. a Consciência Critica. Rio de Janeiro Buch (Monographie)
- Rogers, Carl R. 2004: Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. 15. Aufl. Stuttgart
- Spiegel, von Hiltrud 2018: Methodisches Arbeiten in der Sozialen Arbeit. 6. Aufl. Stuttgart

Timm Kunstreich

E-Mail: TimmKunstreich@aol.com

Michael May

E-Mail: m.may@em.uni-frankfurt.de

4 Beide Bände können eingesehen und kostenlos herunter geladen werden: www.timm-kunstreich.de

Wirtschaft anders denken.
print. monatlich.
Testabo: 10 €, 3 Monate.



Natürlich auch digital.



USE YOUR HAND

USE YOUR HEAD

A large, thick, black scribble that completely obscures the text 'USE YOUR HAND'. The scribble consists of several overlapping, bold, and somewhat chaotic strokes, resembling a signature or a piece of graffiti. It is positioned in the center-right of the image, overlapping the text 'USE YOUR HAND' and extending downwards.

Ronald Lutz

Von den Menschen ausgehen

Skizzen einer befreienden und dialogischen Sozialen Arbeit

„Es wäre ein schreiender Widerspruch, wenn sich das menschliche Wesen, das sich in unfertigem Zustand befindet und sich dessen bewusst ist, nicht in einen permanenten Prozess hoffnungsvoller Suche einbrächte.“
Paulo Freire

Als Menschenrechtsprofession sieht sich Soziale Arbeit mit ihren Gründungsmythen der Gerechtigkeit, der Freiheit und eines „Guten Lebens“ aller Menschen verpflichtet. Dies fordert von ihr sowohl eine politische Einmischung als auch die „Kultur des Schweigens“ Benachteiligter zu beenden und diese darin zu unterstützen sich einzubringen. Soziale Arbeit hat sich allerdings vielfach aus diesen politischen Aufgaben zurückgezogen und sich stärker auf die Beratung der Individuen festgelegt. Ein Wiederlesen von Paulo Freire könnte die politischen Positionen Sozialer Arbeit neu beleben.

Ich bin nämlich zutiefst davon überzeugt, dass wir noch immer oder wieder von ihm „lernen“ können. Zum eine begriff Freire Erziehung im weitesten Sinne als politisch. Zum anderen standen er, und die Befreiungspädagogik, in deren Zusammenhängen er agierte, an der Seite der Marginalisierten und Ausgebeuteten (Gutierrez & Müller 2004; Funke 2010). Es entstand eine „befreiende und dialogische Praxis“, die gegen herrschende, kolonialisierende und ausbeutende Herrschaftsstrukturen Benachteiligten eine Stimme geben wollte, um wieder Subjekt für sich zu werden und zu sein.

Dieses Narrativ bietet aktuell, angesichts der vielfältigen Krisen und einer verfestigten sozialen Ungleichheit (Butterwegge 2019), der Sozialen Arbeit eine große Chance sich *solidarisch* und *dialogisch* den „Verdammten dieser Erde“ zuzuwenden, die es ja auch im Norden gibt, der sich mit Ausgrenzungsprozessen

und der Verachtung Fremder einen eigenen Sünden schuf. In Zeiten „neoliberaler Erfindung des Sozialen“ (Lessenich 2010) gewinnt dies eine besondere Bedeutung.

Kritik der Neoliberalisierung Sozialer Arbeit

Im Zuge der „Neuerfindung des Sozialen“ wurden soziale Verwerfungen individualisiert, Ungleichheit sowie Armut erfahren zwar eine stete Skandalisierung, es wird aber wenig gegen deren Verhinderung getan. Es wird vielmehr immer offensichtlicher, dass sich die Gesellschaft damit arrangiert. Mitunter wird den Armen sogar zur Last gelegt, sie seien deswegen arm, da sich Armut eben in bestimmten und vor allem prekären sozialen Lagen vererbe und sie nichts getan hätten diesem Schicksal zu entkommen (Bude & Willisch 2006; Lutz 2014). Die mittelalterliche Gegenüberstellung von „würdiger“ und „unwürdiger Armut“ ist wieder präsent. Damit wird die soziale Lage Armer und Benachteiligter im Kontext sozioökonomischer Ungleichverteilung von Gütern zum individuellen Vermächtnis stilisiert, an dem sie selber Schuld haben, da sie sich nicht daraus lösen.

Mit „Hartz IV“ wurde eine völlig neue sozialrechtliche Praxis eingeführt, die darin zu sehen ist, dass die bisher zwischen Arbeitslosengeld, einer Versicherungsleistung, und der Sozialhilfe mit der Arbeitslosenhilfe noch eine Zwischenstufe eingeschaltet war, die sich am Einkommen orientierte und dafür sorgte dafür, dass längerfristig Arbeitslose nicht nach Beendigung des Arbeitslosengeldes auf das Armutsniveau der Regelsätze abrutschten. Die Einführung der Grundsicherung für Arbeitslose, die mit „Hartz IV“ umschrieben wird, hat nicht nur neue Praxen, sondern auch ein neues Denken hervorgebracht, das sich auch in der Sozialen Arbeit eingemistet hat (Lutz 2005; 2008; 2015). Im Fokus steht dabei das resiliente Subjekt, das dazu befähigt werden soll, sich besser als zuvor in Verhältnissen einzurichten, die in ihrer Struktur nicht mehr zur Disposition stehen (Graefe 2019). Subjekte sollen sich in ihrem Handeln an den Normen des Erfolgs orientieren, als „Arbeitskraftunternehmer“ bzw. „unternehmerisches Selbst“ zum Planungsbüro des eigenen Lebens werden und vor allem für sich selbst sorgen (Voß, Pongratz 1998, Bröckling 2008), um den Anforderungen der Singularitätsmärkte zu entsprechen (Reckwitz 2017)¹.

1 Allerdings hat Resilienz auch eine positive Konnotation, die nicht verschwiegen werden soll, hier aber nicht im Fokus steht (Zander 2015): Das Konzept der Resilienz prägt seit gut zwei Jahrzehnten die Diskurse um Subjektivität in der Spätmoderne. Damit wird vor allem eine psychische Widerstandsfähigkeit bezeichnet, die eine Fähigkeit darstellt sich in Welt einzurichten, auf diese bewusst und zielgerichtet einzuwirken,

Der Staat garantiert nur noch eine Mindestabsicherung auf Armutsniveau bzw. individuelle Angebote sich in den Bedingungen etwas besser als zuvor einzurichten. Soziale Arbeit als Akteur dieses Arrangements der individuellen Hilfen widmet sich dabei überwiegend den individuellen Folgen von Armut, will diese durch Beratung, Betreuung oder Rechtsdurchsetzung lindern und verkauft dies als Prävention (Lutz 2015). Sie ist in ihrer Praxis an der Umsetzung einer „instrumentellen Vernunft“ zur Bearbeitung der Nebenfolgen einer entfesselten neoliberalen Ökonomie orientiert.

Instrumentelle Vernunft ist ein von der „Kritischen Theorie“ eingeführter Begriff und ist verwandt mit „Zweckrationalität“ bei Max Weber (Weber 1922; Habermas 1985). Damit wird die Dominanz einer technisch-rationalen Vorgehensweise analysiert, die sich mit gesellschaftlicher Herrschaft arrangiert und diese umsetzt. Dies steht für eine „Vernunft“, die sich primär mit den Mitteln, den Methoden, ihres Handelns beschäftigt und dabei kaum noch den eigenen Standpunkt hinterfragt und vorgegebene Ziele in Frage stellt. Mit der Verwendung an dieser Stelle wird von mir behauptet, dass die aktuelle Verfasstheit der Sozialen Arbeit damit diskutiert werden kann. Sie stellt die eigentlichen Ursachen individueller Krisen kaum noch in den Fokus, insofern setzt sie auch nicht politisch an, sondern nahezu ausschließlich individuell und folgt darin dem Singularitätspostulat der individualisierten Moderne und entwirft eine zunehmend unpolitische Praxis.

Es ist aber nicht nur ihr Umgang mit Armut, der unruhig werden lässt. Ich frage mich auch, welche Positionen sie zum Rechtspopulismus, zum Erstarken nationalistischen oder gar faschistischen Denkens, zu Konzepten „identitärer Bewegungen“ bezieht? Hat sie, so weitere Fragen, die Folgen des Klimawandels auf dem Schirm; erkennt sie einen Zusammenhang desselben mit wachsender Migration? Ist sie sich bewusst, dass die neoliberale Neuerfindung der Welt eine Fülle von Modernisierungsskeptikern und Globalisierungsverlierern hervorgebracht hat, die sich Sorgen machen, sich missachtet fühlen, ihre Stimmen als unerhört erleben, den Etablierten deshalb ihr Vertrauen entziehen und zunächst Rattenfängern von rechts „glauben“ bzw. sich in deren Netzen verfangen? Was sagt Soziale Arbeit

sich als wirkmächtiges Individuum zu erwiesen, das den Zumutungen von Planung, Erfolg, Leistung und Beschleunigung gerecht wird. Resilienz steht aber auch dafür Krisen zu bewältigen und sie durch Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen als Anlass für Entwicklungen zu nutzen. Mit Resilienz verwandt sind deshalb sowohl Gestaltungscompetenz, Widerstandsfähigkeit, Bewältigungsstrategie und Selbsterhaltung.

zur Kernfrage der Gegenwart: Wie wollen wir leben? Streitet sie noch offensiv auf allen Ebenen für eine Politik der Teilhabe und gegen Ausgrenzung? Versteht sie sich noch als politische Institution?

Ich bin angesichts dieser unbeantworteten Fragen in den letzten Jahren skeptisch geworden, ob Soziale Arbeit als „Profession“ noch einen politischen Auftrag verspürt bzw. sich diesem sogar explizit widmet. Statt Fragen nach dem Sinn und einem Guten Leben zu stellen, werden Fragen nach Effizienz und Evidenz privilegiert. Eine ökonomisierte Sozialarbeit scheint ihre kritischen und auch politischen Positionen zu entsorgen und sich auf eine Praxis und eine Haltung zurückzuziehen, die der neoliberalen „Neuerfindung des Sozialen“ nicht mehr kritisch gegenüber tritt.

Neoliberal gewendet ist Soziale Arbeit inzwischen eher das, was Bourdieu mit der Metapher „Politik der Entpolitisierung“ meinte (Bourdieu 1998): Ein sich Arrangieren mit dem neoliberalen Kontext einer individualisierten und beschleunigten Gegenwart, das Hinnehmen von Bedingungen und Rahmungen, an denen man ohnehin nichts mehr zu ändern vermag. Darin werden Bildungs-, Gesundheits- und Sozialpolitik nur noch als Marktgeschehen gefasst; Soziale Arbeit ist Sozialwirtschaft mit allen ökonomischen Konsequenzen. Der ehemals utopische Überschuss ist pragmatischem Realismus gewichen, der nicht mehr Verhältnisse verändern, sondern Subjekten helfen will sich in bestehenden Situationen und Bedingungen besser einzurichten als zuvor.

Damit wird seit geraumer Zeit ein genuin politischer Anspruch abgeschliffen bzw. ausgelagert (Lutz 2008). Soziale Arbeit scheint dabei sehr viel von den Menschen und den nötigen Beratungsmethoden zu verstehen, doch sie ist in ihre Praxis kaum noch einer kritischen Theorie der Gesellschaft verpflichtet. Das hat fatale Konsequenzen: es schwächen sich visionäre Vorstellungen des Guten ab, die einstmals in der Sozialen Arbeit durch die sie tragenden Sozialen Bewegungen eingelagert waren und sie prägten. Befreiung ist somit nicht mehr ihr Ding, obwohl dieser Gedanke zu ihren Ursprungsmythen gehört, sie ist vor allem damit beschäftigt eine oberflächliche Beruhigung von Konflikten zu erreichen.

Die essentielle Frage angesichts der Neoliberalisierung der Sozialen Arbeit und aller gesellschaftlichen Widersprüche ist dann aber: wie kann Soziale Arbeit wieder politischer und zugleich auch verstehender werden? Politischer muss sie werden, da sie sich einmischen und an der Seite der Marginalisierten und mitunter auch Entrechteten stehen muss; verstehender muss sie werden, da es in einer komplexen und widersprüchlichen Welt erst einmal darum gehen muss, die Menschen, mit denen dialogisch gearbeitet werden soll, zu verstehen und zu Wort kommen zu lassen.

Dies bedarf bestimmter Voraussetzungen. Zunächst ist eine Neubesinnung auf Wurzeln notwendig, diese liegen in sozialen Bewegungen, in den Menschenrechten, im Aufklärungsdiskurs, in Kritischer Theorie, in einem an Gerechtigkeit und Teilhabe orientierten Handlungsauftrag, in Erfahrungen aus antikolonialen Kämpfen. Dann ist zum anderen eine Wiederbelebung von Visionen erforderlich, wie die Welt ein wenig besser werden kann. Politik der Teilhabe meint nicht nur, dass Sozialarbeiter nicht stärker politisch agieren, sondern auch wieder utopisch hinsichtlich der Optionen eines guten Lebens aller agieren müssen. Ohne die Vorstellung einer besseren und anderen Welt, wie es das Weltsozialforum in seinem Motto formuliert, bleibt die ausgedehnte Gegenwart in ihren Zumutungen dominant und beherrschend.

In der Realisierung beider Voraussetzungen kommt Paulo Freire ins Spiel, dessen Theorie und Praxis eine verstehende und befreiende Soziale Arbeit als Praxis des Dialogs entwirft, der sowohl kritisch agiert als auch Utopien eines guten Lebens entwirft. Mit einer neuerlichen Rezeption seines Denkens könnte Soziale Arbeit einen politischen Schub erfahren. Seine Konzeption verweigert sich schlicht der instrumentellen Vernunft und skizziert stattdessen eine dialogische, partizipative und aufdeckende Methode, die sich als politische Praxis entwirft. Menschen sollen nicht für unverrückbare Verhältnisse wieder fit gemacht werden, es geht primär um die Befähigung von Menschen, selbst zu werden und selbst zu sein, indem sie die Verhältnisse ihres Lebens thematisieren und wieder Einfluss darauf gewinnen.

Diese Praxis geht im Sinne von Wurzel „*radikal*“ von den Menschen und deren Erfahrungen in ihren eigenen Welten aus, da sie prinzipiell und in allen Situationen als handelnde und zur Handlung befähigte Wesen verstanden werden. Die etablierte „Kultur des Schweigens“ kann durchbrochen werden, indem sich an die Ränder gespülte Menschen wieder in die zukünftige Gestaltung des Sozialen einbringen können. Eine dermaßen „befreiende Praxis“ bedarf sicherlich großer Anstrengungen seitens der Akteure, die sich von bisherigen Routinen verabschieden müssen.

Von den Menschen ausgehen – Skizzen einer verstehenden Sozialen Arbeit²

Von den Menschen in ihren Welten auszugehen heißt diese in den Fokus zu rücken. Dem liegt ein Bild zugrunde: Menschen sind nie Opfer, sondern Gestal-

2 Dies ist eine Weiterentwicklung und Verdichtung von Thesen, die ich erstmals 2001 vorgetragen habe; siehe hierzu die Literaturangaben.

ter ihres Lebens, sie haben keine Defizite, die immer Interpretationen aus einer kolonialistischen Sichtweise sind, sondern Ressourcen. Situationen und Bilder sind deshalb *mit* den Menschen aufzudecken, um *gemeinsam* nach Lösungen zu suchen. Als Subjekte sind sie die *PROTAGONISTEN* und Experten ihres eigenen Lebens. Sonst niemand. Nur sie können Auskunft über ihre Realität geben. Nur sie können diese auch verändern.

Dies fordert von der Praxis dialogische Prozesse und dialogische Methoden. Sie muss wieder zuhören, Lebensweisen verstehen, das Fragen neu lernen, anerkennen und resonant³ sein. Im Blickpunkt steht eine dialogische Analyse, wie Menschen ihr Leben erleben, wie sie es interpretieren, welche Chancen sie für sich sehen, was sie erwarten, was sie dabei benötigen um Subjekte zu werden und zu sein. Aus der Dialektik „Zuhören und Fragen“ kann eine gemeinsame Praxis gestaltet werden. Dazu muss der pädagogische Akteur aber aufhören, zu bewerten, zu wissen, was gut für die Menschen ist, sie zu diagnostizieren und in Schubladen zu stecken. Eine Beendigung des kolonialistischen Blicks und der fürsorglichen Belagerung fordert eine dialogische Anerkennung der Anderen. Hierzu hat Paulo Freire einiges beizutragen, dies gilt es zu rekonstruieren und zu verdichten⁴.

Im Kern zeigt sich eine humanistische, bewusstseinsbildende und dialogische Praxis, die Menschen als Subjekte ernst nimmt und sie befähigen will, selbst zu werden, um selbst zu sein. Von den Menschen auszugehen bedeutet ihre Interpretationen, ihre Perspektive, ihre Sicht der Dinge und ihre Handlungsmuster als authentisch zu sehen. Es meint aber auch, dass sie keine Defizite haben, sie werden vielmehr an der Entfaltung ihrer Fähigkeiten behindert. Zu diesen Fähigkeiten der Menschen gehören die prinzipielle Entwicklungsoffenheit menschlichen Denkens und Handelns sowie die Veränderbarkeit der Welt und des Menschen durch die Praxis der Menschen.

Das Gesicht dieser Welt trägt die Züge der Menschen; ihre Kultur ist nur von ihnen gemacht und somit wandelbar. Das verdichtet sich in der These des kulturschaffenden Wesens: „Kultur stellt [...] das nur menschliche Mittel der Umweltbewältigung dar. Kultur, wie auch immer wir sie definieren, ist vom Menschen Geschaffenes, ist Produktion, schöpferisches Tun, durch das der Mensch sich aus seiner Abhängigkeit von der äußeren und inneren Natur zu befreien vermag“ (Greverus 1978: 59f.).

3 Damit wird eine Nähe zu den Überlegungen von H. Rosa zu Resonanz angestellt, die hier aber nicht expliziert werden können; siehe Rosa 2016.

4 Ich beziehe mich hierbei auf die angeführten Werke von Freire, auf meine eigenen Überlegungen sowie auf: Knauth & Schröder 1998.

Dies bedarf der grundsätzlichen Anerkennung der Anderen, damit alle Beteiligten ihre Identität und Integrität als durchgängigen Entwurf stabil halten können. Axel Honneth hat in seiner Theorie der Anerkennung deren Sphären prinzipiell herausgearbeitet: Es sind die emotionale Achtung, die rechtliche Anerkennung und die wechselseitige Anerkennung zwischen soziokulturell unterschiedlich sozialisierten Personen (Honneth 1992). Daraus lässt sich ein essentieller Auftrag gewinnen, der zwingend auf einer Praxis der Aushandlung aufbauen muss.

Paulo Freire hat dies in seiner Arbeit „aufgegriffen“ und praktiziert. Er verstand die Menschen als Wesen in Situationen, in Lebenslagen, in Beziehungen; nie hat er diese isoliert betrachtet, sondern immer als „Menschen mit Anderen“, als „Menschen in Welten“. Er fokussierte sich auf Menschen als handelnde und zur Handlung befähigte Wesen und war davon überzeugt, dass es deren Bestimmung sei, in der Auseinandersetzung mit Welt die eigene Menschwerdung zu erreichen.

In seinem Zugang war die Bewusstwerdung des Eingebunden-Seins in ein System der Benachteiligung und Diskriminierung ein wichtiger Aspekt der Praxis. In Übereinstimmung mit dem Wissen der Befreiungspädagogik und den Erfahrungen aus antikolonialen Kämpfen formulierte er: In benachteiligenden und diskriminierenden Situationen übernehmen Benachteiligte und Diskriminierte oftmals eine fatale Selbstdefinition jener die gesellschaftlichen Beziehungen determinierenden Verhältnisse; sie handeln nach diesen Bildern und schreiben somit ihre Benachteiligung erst richtig fest. Dies kann sich in Empörung, Wut, Gewalt und Fundamentalismus ausdrücken. Benachteiligung und Diskriminierung hat Freire somit als Zustände begriffen, die sich selbst manifestieren, da Menschen daran zu glauben beginnen, minderwertig, fremd, anders und unfähig zu sein. Diese Situation wollte er mit den Menschen aufdecken, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Neben seiner Achtung gegenüber den Fähigkeiten der Menschen, die er mit Demut, Toleranz, Glaube und Liebe umschrieb, ruhte Freires Arbeit auf dem *Wort* und dem *Dialog*, der Menschen in *Aushandlungen* einbindet. Für ihn gab es kein wirkliches Wort, das nicht zugleich Praxis ist. Er war von der prinzipiellen Dialogfähigkeit des Menschen überzeugt, die zu einem gegenseitigen Verstehen als Voraussetzung des gemeinsamen Handelns führt. Dialog war für ihn immer eine „Begegnung zwischen Menschen“, die gemeinsam die Welt benennen“, deshalb „darf er keine Situation bilden, in der einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen. [...] Er darf nicht als handliches Instrument zur Beherrschung von Menschen durch andere dienen. Die Herrschaft, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen“ (Freire 1973, 72).

Die aktuelle Bedeutsamkeit des Dialogs in der Sozialen Arbeit ergibt sich aus den folgenden Überlegungen. Das Leben in der Moderne ist durch Unmittelbarkeit und durch Authentizität von Erfahrungen gekennzeichnet. Normalität ist angesichts der Unübersichtlichkeit und der Vielfalt nur noch ein relativer Entwurf, der sich aus der jeweiligen Lebenswelt ergibt und diese bestätigt. Die Vielfalt der Lebenswelten lebt aus sich heraus und gewinnt somit gewichtige Bedeutung. Mitunter gerinnen aber in der täglichen Praxis die Normen und Lebenswelten der Sozialarbeitenden zur Normalität, an der die Anderen dann kolonialistisch bewertet werden und sich in ihrem Handeln daran ausrichten sollen. Diese Konfliktlinie gilt es verstehend zu thematisieren. Soziale Arbeit ist damit radikal gefordert; ihre Ziele werden flüssiger und abhängiger von der Unterschiedlichkeit und der Vielfalt der Lebenswelten. Angesichts dieser Konfliktlinie ist eine gemeinsame Definition der Welt im Dialog erforderlich.

Um diese Herausforderung zu bewältigen, muss im Zentrum einer verstehenden und dialogischen Praxis die Ermächtigung der Subjekte in ihrer sozialen Welt für die verändernde Praxis in dieser Welt stehen. Diese sind die eigentlichen Protagonisten. Das fordert dialogische Methoden: Akteure müssen wieder zuhören und dabei vor allem und zunächst Lebensweisen verstehen, um daraus zusammen eine gemeinsame Basis zu finden. Die tatsächliche *Praxis des Verstehens* ruht deshalb auf einem *dialogischen Prozess*, den Freire als *problemformulierende Methode* konzipierte. Darin muss der pädagogische Begleiter ein offener Dialogpartner sein, sein einziges methodisches Instrumentarium ist Dialogfähigkeit⁵: „In einer humanisierenden Pädagogik“, so Freire, „ist die Methode nicht länger ein Instrument, mit dessen Hilfe manipuliert wird. Ihr einzig wirksames Instrument ist der dauernde Dialog“ (Freire 1973, 54). Darin nehmen Sozialarbeiter*innen die Rollen von Diskurspartnern, Maklern, Mittlern und Anwälten, Erleichterern, Einrichtern, Anstoßern ein⁶; sie sind Menschen, die sich zunächst zurückhalten.

Das methodische Arbeiten setzt Offenheit voraus: Offenheit der Einrichtung, Offenheit hinsichtlich der Problematik der Betroffenen und Offenheit hinsichtlich der Vielfalt möglicher Lösungswege und Optionen. Um diese Offenheit in ihren Implikationen zu verstehen, muss man an die Praxis von Freire erinnern.

5 Das unterscheidet sich grundlegend von der instrumentellen Vernunft!!

6 Diese Begriffe entstammen der Sozialen Arbeit mit Kindern auf der Straße. Erleichterer sind dabei Menschen, die mit den Kindern zusammen nach Wegen suchen, die Situation auf der Strasse zu entspannen. Einrichter sind jene, die Kindere dabei unterstützen sich in ihrem Leben besser als zuvor zurecht zu finden. Anstoßer ermutigen Kinder, dies oder das zu tun, was sie gerne tun möchten.

In seiner praktischen Arbeit hat er nie Menschen in die Institutionen geholt, die Wege und Methoden bereits in ihrer Struktur vorgegeben haben. Er ist zu ihnen gegangen, in ihre Welt, auf die Plätze und Straßen; er hat versucht, mit ihnen in ihren Lebenswelten zu arbeiten. Dafür war er zunächst ihr *Schüler*, um ihre Welt zu verstehen. Und er war ihr *Lehrer*, um ihnen bei der Bewältigung ihrer Situationen nachgefragte Hilfen zu leisten, ihnen Wege zur Erweiterung ihrer Horizonte und Optionen zu öffnen. Gemeinsam haben sie an der gemeinsamen Situation, die sie aus unterschiedlichen Gründen zusammenführte, gearbeitet.

Die gemeinsame pädagogische Arbeit wird von dem darin eingelagerten *Schüler-Lehrer-Lehrer-Schüler-Verhältnis* geprägt, vom Dialog, in den alle Beteiligten eingebunden sind. Da Menschen immer die eigentlichen Experten ihres eigenen Lebens sind, kann es nur um sie und um niemanden anderen gehen. Ziel des Dialogs darf es deshalb nicht sein, dass Sozialarbeitende den Betroffenen die Welt erklären und sie für diese Interpretation gewinnen wollen. Es geht nicht um eine *Bankiers-Methode*, die als ein anderer Begriff für Wissenserwerb, der Einlagerung von Wissen in die „Klienten“ (Schüler), verstanden werden kann. Praxis muss die *problemformulierende Methode* sein, die Menschen befähigt und ermächtigt, wieder Wesen für sich zu werden und Fragen zu stellen, Wissen zur Bewältigung und zur Gestaltung des eigenen Lebens zu erwerben.

Eine verstehende Praxis macht es erforderlich, mit den Menschen zunächst ihre Situation zu decodieren. Das ist eine Aufdeckungsarbeit alltäglicher Verwerfungen und Verstrickungen, damit Menschen sich nicht mehr als defizitär entwerfen, sondern sich als Wesen der Praxis sehen, die Vorstellungen und Hoffnungen für ihr Leben haben, diese entwickeln und auch umsetzen können. Dieser an Lebenswelten orientierte Ansatz, der sich in der deutschen Sozialarbeit auch in Ansätzen der Lebensweltorientierung zeigt (Thiersch 2014), reflektiert die Situationen des Lebens in den Interpretationen der Menschen. Es sind vor allem folgende essentielle methodische Prinzipien, die Freire für die Praxis skizziert hat:

- Im »*thematischen Universum*« Menschen wird nach »generativen Themen« gesucht, nach Erfahrungen, womit diese Tag für Tag zu tun haben, Erlebnisse, die sie bewegen, Probleme, die sie wissbegierig Fragen stellen lassen, die sie verstehen und begreifen wollen.
- Gefragt wird nach den Bedeutungen dieser Themen für das je eigene Leben, den je eigenen Alltag.
- In diesen Themen werden »*Schlüsselsituationen*« ausfindig gemacht, Begriffe und Bilder, in denen Bedeutungen der Situationen codiert sind.
- Die integrierten Bedeutungen und Hintergründe werden aufgedeckt und so einem Verständnis und einer gemeinsamen Verständigung zugeführt.

- Damit eröffnen sich neue Themen und Situationen.
- Es verdichten sich Strukturen dahinter, die in ihren Wirkungen reflektiert werden können.

Eine verstehende Praxis ist immer auch eine „*befreiende Praxis*“, da sie sich an den Menschen und deren gesellschaftlichen Verhältnissen orientieren muss: sozial, kulturell, politisch, ökonomisch und rechtlich. Diese Soziale Arbeit beginnt bei den Menschen und wird eine „*Pädagogik für das Leben*“. Die eigentliche Absicht ist es, mit Menschen in einen Entwicklungsprozess zu treten, um diese für Gestaltungsprozesse ihres eigenen Daseins zu befähigen, mit ihnen Chancen zu öffnen. Darin werden soziale Probleme, die immer nur negative Zuschreibungen produzieren, zu positiven und auch politischen Herausforderungen, um sie in Gestaltungs- und Entwicklungsoptionen zu übersetzen, die es zu bewältigen gilt.

Dieses Konzept richtet das Augenmerk auf die Handlungsmöglichkeiten der Menschen und damit auf deren stetig auszuweitende Handlungsfreiheiten und Bewältigungsstrategien. Eine Pluralität von Entfaltungschancen wird gewahrt, die Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten werden erweitert und Biographien bleiben offen und im Fluss. Mitbestimmung und Gestaltung der sozialen Welt macht aus Menschen starke und fähige Menschen, die sich ihre Welt anzueignen vermögen: Sie können durch dialogische Praxis zu selbstbewussten und selbstverantwortlichen Akteuren werden, entwickeln Kompetenz und Handlungsfähigkeit und sind nicht mehr Objekte der Praxis, keine Klient*innen in den Beratungsprozessen; sie sind vielmehr Subjekte in ihren je eigenen Verhältnissen, die sie thematisieren und dabei neu gestalten.

Schluss

Durch den Einbezug von Menschen geht eine verstehende Praxis radikal von diesen aus. Man muss „*in der Tat*“ den Menschen das Wort geben. In diesem Prozess dialogischen Verstehens werden Menschen als fähige Wesen bestätigt, die immer unvollendet sind aber zugleich entwicklungs offen, kulturschöpferisch und dialogfähig.

Das Wiederlesen von Paulo Freire kann mit diesen Positionen zur Reformulierung einer politischen Sozialen Arbeit führen, die sich als befreiende Praxis darstellt. Sie gibt den Verlorenen ihre Stimme wieder und durchbricht die erzwungene Kultur des Schweigens. Wenn sich ihr Mandat an einer verstehenden und problemformulierenden Bildung orientiert, dann beginnt Soziale Arbeit bei den Menschen und wird ihr Instrument in ihrer Politik des Lebens, sie wird „*Pädagogik für das Leben*“. Soziale Probleme, die vielfach zur Diskriminierungen führen,

werden zu Herausforderungen, die in Gestaltungs- und Entwicklungsoptionen übersetzt werden können.

Die Rezeption von Paulo Freire schwört Soziale Arbeit erneut darauf ein, sich für ihre Gründungsmythen zu engagieren und politisch einzumischen, um gegen Ausgrenzung, Diskriminierung und Missachtung zu kämpfen sowie an der Veränderung der Strukturen zu arbeiten, die Leid erst verursachen. Hierzu aber muss sie sich auch utopischen Ideen öffnen, die vielfältig in sozialen Bewegungen formuliert werden. An der Seite mit diesen könnte sie für eine gerechtere Gesellschaft streiten, nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch praktisch.

Literatur

- Bourdieu, Pierre 1998: *Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion*, Konstanz
- Bröckling, Ulrich 2007: *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt a.M.
- Bude, Heinz & Willisch, Andreas (Hrsg.) 2006: *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*, Hamburg
- Butterwegge, Christoph 2019: *Die zerrissene Republik*, Weinheim
- Freire, Paulo 1973: *Pädagogik der Unterdrückten*, Fischer, Reinbek
- 1974: *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart-Berlin
- 1987: *Pedagogia, dialogo y conflict*, Buenos Aires
- 1992: *Pedagogia de esperanza*, Rio de Janeiro
- 2008: *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*, Münster; New York, NY; München; Berlin
- Funke, Kira 2010: *Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität*, Münster
- Graefe, Stefanie 2019: *Resilienz im Krisenkapitalismus*, Bielefeld
- Greverus, Ina-Maria 1978: *Kultur und Alltagsleben*, München
- Gutierrez, Gustavo/Müller, Gerhard Ludwig 2004, *Auf der Seite der Armen. Theologie der Befreiung*, Augsburg
- Habermas, Jürgen 1985: *Der Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Frankfurt a.M.
- Honneth, Axel 1992: *Kampf um Anerkennung*, Frankfurt a.M.
- Knauth, Torsten & Schröder, Joachim (Hrsg.) 1998: *Über Befreiung*, Münster
- Lessenich, Stephan 2010: *Die Neuerfindung des Sozialen*, Bielefeld
- Lutz, Ronald 2001: *Die partizipative Chance in der schulischen und außerschulischen Begleitung*. In: Dücker, U. von (Hrsg.): *Straßenkids. Neu lernen in der Freiburger Straßenschule*, Freiburg: 237-257
- 2002: *Freire neu lesen: Menschenbild und dialogisches Prinzip in der Straßensozialarbeit*. In: BAG Streetwork (Hrsg.): *Jugend für Demokratie und Toleranz*. Berlin: 79-81

- 2005a: Befreiende Sozialarbeit, in: Ronald Lutz (Hrsg.): Befreiende Sozialarbeit. Skizzen einer Vision, Oldenburg: 11-31
- 2005b: Erschöpfte Sozialarbeit? Eine Rekonstruktion ihrer Rahmungen, in: neue praxis, 2/2005: 126-144
- 2006: Befreiende Praxis, in: Soziale Arbeit, 3.2006: 82-9
- 2008: Perspektiven der Sozialen Arbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12-13, 2008: 3-10
- Lutz, Ronald 2011a: Das Mandat der Sozialen Arbeit. Wiesbaden
- 2011b: Soziale und Menschliche Entwicklung. Paradigmen einer befreienden Sozialarbeit, in: Salustowicz, Piotr (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Kontrolle und Solidarität. Auf der Suche nach dem neuen Sozialen, Bielefeld: 117-144
- 2012: Soziale Erschöpfung – Erschöpfte Familien, in: Lutz, R. (Hrsg.): Erschöpfte Familien, Wiesbaden 2012: 11-70
- 2014: Soziale Erschöpfung, Weinheim
- 2015: Kinder- und Jugendarmut: Gesellschaftliche Wahrnehmungen und pädagogische Herausforderungen. In: Hammer, V. & Lutz, R. (Hrsg.): Neue Wege aus der Kinder- und Jugendarmut, Weinheim: 12-56
- 2017: Politik des Lebens. Partizipation als Praxis, in: Schäuble, Barbara/Wagner, Leonie (Hrsg.): Partizipative Hilfeplanung, Weinheim: 200-217
- 2018: Tanzende Verhältnisse, in: Ronald Lutz/Sarah Preuschoff (Hrsg.): Tanzende Verhältnisse. Zur Soziologie politischer Krisen, Weinheim: 9-49
- Reckwitz, Andreas 2017: Die Gesellschaft der Singularitäten, Berlin
- Rosa, Hartmut 2016: Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin
- Thiersch, Hans 2014: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim
- Voß, Günther. G.& Pongratz, Hans J. 1998: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, 131-158
- Weber, Max 1922: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen
- Zander, Margherita 2015: Laut gegen Armut – leise für Resilienz: Was gegen Kinderarmut hilft, Weinheim

*Ronald Lutz, Sociologist and Anthropologist, University of Applied Sciences Erfurt, Faculty of Applied Social Sciences, Altonaer Str. 25, 99085 Erfurt
E-Mail: lutz@fb-erfurt.de*



Psychosozial-Verlag

Christian Spengler
**»Eichmann schlägt
Erschießen vor«**

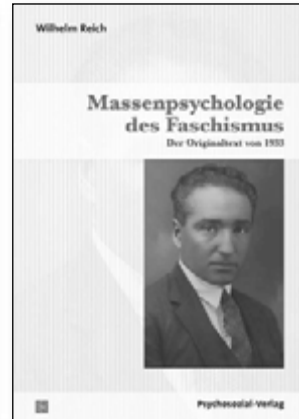
Psychologische Analyse des
NS-Verbrechens und kritische
Auseinandersetzung mit Hannah Arendt



603 Seiten • Broschur • € 59,90
ISBN 978-3-8379-2902-7

Wilhelm Reich
**Massenpsychologie
des Faschismus**

Der Originaltext von 1933



280 Seiten • Broschur • € 32,90
ISBN 978-3-8379-2940-9

Die Debatte über die Person Adolf Eichmanns ist seit den 1960ern von Hannah Arendts Beobachtung des Eichmann-Prozesses in Jerusalem geprägt. Christian Spengler stellt Arendts damalige Einschätzung mithilfe moderner Ansätze der Psychoanalyse erstmals grundlegend und umfassend infrage.

Die Studie ist nicht nur eine Bereicherung für die NS-TäterInnenforschung und für die Diskussionen, die auf Arendts Äußerungen über die Tötungsbürokratie folgten. Spengler zeigt auch exemplarisch die Chancen psychoanalytisch fundierter Untersuchungen historischer Persönlichkeiten.

Wilhelm Reichs *Massenpsychologie des Faschismus* (1933) ist eine tiefgründige Untersuchung der psychosozialen Hintergründe des deutschen und internationalen Faschismus. Zugleich ist es ein Zeitzeugenbericht: Ein marxistischer Psychoanalytiker jüdischer Herkunft erlebt, kommentiert und analysiert das Ende der Weimarer Republik und den Siegeszug des Nationalsozialismus.

Reichs Originaltext von 1933 erscheint hier ergänzt um das Nachwort der zweiten Auflage von 1934 sowie versehen mit einem Glossar und einer biografisch-zeitgeschichtlichen Einordnung von Andreas Peglau.

Walltorstr. 10 • 35390 Gießen • Tel. 0641-969978-18 • Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de • www.psychosozial-verlag.de



Dietlinde Gipser

Spielen, was ist, verändert die Welt Die Theatermethoden von Augusto Boal als Praxis des dialogischen Forschens und Handelns

Und Sie werden mir vielleicht darin zustimmen, dass die heutige Welt eine Änderung braucht
Brecht

In unserem Interview 1979 mit Augusto Boal fragten wir ihn:

„Was hat das Theater der Unterdrückten gemeinsam mit der Pädagogik der Unterdrückten von Paulo Freire? Augusto: Sehr viel. Ich wurde sehr von ihm beeinflusst, er ist mein Freund. Seinetwegen habe ich die Bezeichnung „Theater der Unterdrückten“ gewählt. Wir haben die gleichen Ziele. Bis 1964 haben wir in Brasilien manchmal mit denselben Leuten am selben Ort gearbeitet.“ (Altstaedt/Gipser 1980: 39).

Für Augusto Boal stellt sein *Theater der Unterdrückten* eine Möglichkeit dar, das Konzept von Paulo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten*, praktisch zu realisieren. Für beide ist der *Dialog* von zentraler Bedeutung.

„Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen ... Die Herrschaft, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen. Er ist die Eroberung der Welt um der Befreiung der Menschen willen.“ (Freire 1971: 94/95).

„Das Theater der Unterdrückten ist immer Dialog: Wir lehren und lernen ... Es genügt nicht zu wissen, dass die Welt verändert werden soll, wichtig ist, sie tatsächlich zu verändern.“ (Boal 1979: 68/69).

Der Begriff *Dialog* stammt aus dem Altgriechischen. Nach Sokrates bedeutet der Dialog die Erkundung eigener und fremder Gewohnheiten, Wertvorstellungen, Denk- und Verhaltensweisen zum Zweck der Gestaltung einer gemeinsamen Wirklichkeit. Dieses Konzept wurde von einer Reihe von Philosophen (Martin Buber) und Institutionen aufgegriffen, in der Moderne etwa von den Encounter-Bewegungen (Carl Rogers). Im Wirtschafts- und Unternehmensbe-

reich wurde eine Reihe von Konzepten entwickelt, wie etwa die „Dialogische Kultur“ oder die „Dialogische Führung“. Eine PR-Agentur in Hamburg heißt „Public Dialog“. Die Hamburger Tageszeitung „Morgenpost“ diskutierte vor einigen Tagen „Neue Dimensionen des Dialogs“. „Wie kann das Potenzial des Dialogs für Einzelne, Teams und Organisationen als Ressource für Resilienz genutzt werden?“ fragt Friederike Höher in ihrem Buch „Menschliche Resilienz in Unternehmen – Dialog als Ressource. Grundlagen und Methoden (auch) für die agile Arbeitswelt“ (Höher 2020: Leverkusen). Wie sieht es entsprechend im Bildungsbereich aus? Bereits 2010 fiel der „Startschuss für sozialen Dialog im Bildungsbereich in Europa“. Der soziale Dialog soll die Arbeitsbedingungen der Lehrenden an Kitas, Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen verbessern, so die GEW. Weitreichende Folgen sind bislang nicht erkennbar. Nach wie vor wird vielen Menschen das Recht auf Dialog vorenthalten, denn Dialog heißt auch mitgestalten und mitwirken. Das Verstehen sozialer Zusammenhänge im Kontext der eigenen Lebenssituation und damit verbunden das Bewusstwerden von Gewaltverhältnissen können eine Motivation zum Eingreifen in gesellschaftliche Praxisfelder hervorbringen. Es geht hier um emanzipatorische Forschung, die aus der Verknüpfung von Forschung und Aktionen lebt: die Beteiligten greifen aus ihrer Interessenlage in die Wirklichkeit ein, um sie zu verändern. Sich wehren lernen! Hier setzt das *Theater der Unterdrückten* (TdU) an.

„Das TdU eröffnet einen ästhetischen Raum und nutzt dabei alle Werkzeuge und Möglichkeiten des Theaters ... allerdings verfolgt es dabei spezielle Ziele. Es bietet Menschen kreative Theaterwerkzeuge an, die sie dabei unterstützen, ihre Lebensrealitäten neu zu gestalten und Wege zu finden, um Unterdrückung zu überwinden bzw. an der Veränderung der Gesellschaft mitzuwirken, die Unterdrückung erzeugt. ... In der Regel geht es dabei um soziale und gesellschaftliche Probleme und Konflikte in Zusammenhang mit Themen von Machtbeziehungen, Unterdrückung und Diskriminierung.“ (Wrentschur 2019: 60).

Wie alles anfing

Anfang der 70er Jahre begeisterte uns Gottfried Hausmann, Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, in seinem Oberseminar für die Ideen von Paulo Freire. (Hausmann 1991: 26 – 29). Wir lernten Freire auch persönlich kennen, Hausmann hatte ihn zweimal (1971 und 1991) nach Hamburg eingeladen. Aus dem „Kultseminar“ – beliebt wegen der internationalen Bezüge, den vielen Studierenden aus aller Welt – heraus entstand eine *Arbeitsgruppe Paulo Freire*, die dann ihre Arbeitsergebnisse als Schwerpunkt in

der Zeitschrift *betrifft: erziehung*, Heft 7, 1973 veröffentlichte. Das Heft musste mehrmals nachgedruckt werden.

„Freire löste in den 1970er Jahren eine Welle von Resonanz aus, die sich vor allem in verschiedenen sozialen Praxen und Handlungsfeldern der Pädagogik abbildete ... Der Reiz und die Anziehungskraft Paulo Freires und seiner Ideen lag und liegt in Deutschland weniger in den Thesen eines zu diskutierenden und weiterentwickelnden pädagogischen Konzeptes, sondern in der Verheißung eines gefühlten und angestrebten gemeinschaftlichen Weges zum Wandel der Welt ...“ (Funke 2010: 279).

Es wurden u.a. Arbeitskreise – *AG SPAK* – und Vereine wie die *Paulo Freire Gesellschaft* mit ihrer *Zeitschrift für befreiende Pädagogik* und später die *Paulo Freire Kooperation* mit ihrer *Zeitschrift Dialogische Erziehung* gegründet.

Aufgrund unserer Überzeugung von Freires Konzept der *Pädagogik der Unterdrückten* meldeten meine Kollegin und ich uns für einen vierwöchigen Workshop *Theater der Unterdrückten*, geleitet von einem uns unbekanntem Augusto Boal, an, der im Rahmen des Festivals *Theater der Nationen* (heute: *Theater der Welt*) im Frühjahr 1979 in Hamburg angeboten wurde (Bericht über den Workshop: Altstaedt/Gipser 1980: 23-39; das NDR-Fernsehen dokumentierte den Workshop). Wir haben von Boal und seinem Team sehr viel gelernt, wir waren begeistert. Ein Ziel dieses in der BRD allerersten Workshops mit Boal war für ihn auch die Schaffung von MultiplikatorInnen. Das ist ihm hervorragend gelungen. Von den 40 Teilnehmenden haben viele in Folge in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen mit seinen Methoden gearbeitet und auch selbst erfolgreich Workshops angeboten.

... und wie es weiter ging ...

Wir – Ingeborg Altstaedt und ich – haben gleich im folgenden Wintersemester 79/80 an der Universität Hannover, unserem Arbeitsbereich, ein Seminar angeboten: über 80 Studierende kamen – wir gingen in die Turnhalle. Der wöchentliche Rhythmus eignete sich nicht für diese kreative Theaterarbeit. In der Folge boten wir nur noch Blockseminare an. Für unsere Weiterbildung in diesem Bereich nahmen wir an anderen Theaterworkshops teil (zuerst bei dem italienischen Theaterregisseur Mario Frascchetti, mit dem ich bis heute noch zusammenarbeite), machten auch unabhängig voneinander eine mehrjährige Psychodrama-Ausbildung (Gipser/Kunze 1989). Das Psychodrama schien mir eine gute Ergänzung für die Theaterarbeit (Ingeborg blieb ganz beim Psychodrama).

Seit 1979 arbeite ich mit dem *Theater der Unterdrückten – Theater der Befreiung* in Hochschulen und in außeruniversitären Bereichen wie der Sozialarbeit, der Erwachsenenbildung,

Von 1987 bis 2004 führten Margret Bülow-Schramm und ich das Projekt *Der brüchige Habitus* mit Studierenden aus Hamburg und Hannover durch, in dem wir die Theater Techniken Boals als emanzipatorische Forschung zur Untersuchung und möglichen Veränderung der Probleme im Hochschulalltag nutzten. (Bülow-Schramm/Gipser 1997). Mit unserem Projekt wollten wir den hochschulpolitischen Diskurs mit Studierenden und Hochschullehrenden aufnehmen und fragen: Gibt es Möglichkeiten, den Hochschulalltag so zu verändern, dass die Studienbedingungen den Interessen und Problemlagen der Studierenden besser entsprechen? Lassen sich die problematischen Kommunikationsstrukturen zwischen allen an der Universität Beteiligten verbessern? In dem Projekt sind eine Reihe von Examens- und Diplomarbeiten entstanden, die die Fruchtbarkeit unserer Herangehensweise belegen. Der Forschungs- und Handlungsprozess ist zugleich ein Bewusstwerdungsprozess, notwendig im Hinblick auf Emanzipation und Wirklichkeitsveränderung.

Ein weiteres langjähriges theatrales Projekt *Grenzüberschreitungen* – 1984 bis 2004: ein Studierendenaustausch zwischen der Universität Hannover und der Universität Toulouse-Le Mirail, das sich aufgrund meiner Gastdozentur an dieser Universität ergeben hatte. Das erfolgreiche Projekt wurde vom DAAD, vom Deutsch-Französischen Jugendwerk und dem Freundeskreis der Universität Hannover gefördert. Es ging uns um eine kritische Untersuchung der eigenen kultur- und persönlichkeitspezifischen Wahrnehmungsmuster, das Aufdecken vorhandener Vorurteile und deren Abbau. Gemeinsame Theaterarbeit ermöglicht interkulturelle Kommunikation. „*Seele wäre erst das Tasten nach dem, was anders ist*“ (Adorno). Unser Hauptmotiv: ein kreatives Lernfeld zu öffnen, das übliche Grenzen überschreitet und Löcher in die virtuellen Mauern schlägt. (Gipser/Praschak 1999).

Zwölf Thesen zum Einsatz des Theaters im und als Bildungsprozess

Basierend auf meinen Arbeitserfahrungen habe ich die folgenden Thesen entwickelt. (Die von Augusto Boal entwickelten Theatermethoden werden hier nicht im Einzelnen beschrieben, sie sind z.B. nachzulesen bei Gipser 2019: 206 ff.).

1. Das Theater der Befreiung von Augusto Boal basiert auf Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten; es stellt eine praktische Umsetzung der Ziele von Freires befreiender Pädagogik dar. Der Widerspruch zwischen alltäglich erlebter Unterdrückung und dem Bedürfnis nach einer humanen Gesellschaft ist die Grundmotivation des Theater der Unterdrückten, Veränderungsmöglichkeiten zu entwerfen.

2. Augusto Boals Theater der Unterdrückten, Theater der Befreiung oder auch Theater der Begegnung, insbesondere das Forumtheater, lässt sich als emanzipatorischer Lern- und Forschungsprozess beschreiben, in dem biographische Selbstreflexion und soziologisches Experimentieren im Hinblick auf Wirklichkeitsveränderung verknüpft sind.
3. Wir erfahren zunehmend innergesellschaftliche Widersprüche: einerseits ist der Mensch heute von vielen ihn einengenden Strukturen befreit, traditionelle Rollenzuweisungen verlieren an Bedeutung; andererseits lebt der Mensch in steigender Abhängigkeit von Arbeitsmarktbedingungen und globalen Risiken. Nicht nur Chancen, sondern auch Risiken werden individualisiert. Versagen wird als persönliche Schuld gewertet und nicht kollektiv bewältigt, weder emotional noch in Form politischer Handlungen. Durch die Individualisierung von Risiken wird die Ideologie der Leistungsgesellschaft ins Unermessliche gesteigert. Verhaltenskonsequenzen sind Ohnmacht und Resignation oder aktiver und produktiver Widerstand.
4. Die biographische Selbstreflexion, wie sie von Gudjons u.a. herausgearbeitet und für die Pädagogik fruchtbar gemacht worden ist, stellt den Versuch dar, durch Aktualisierung und Reflexion eigener Erfahrungen sich die eigene Biographie auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen anzueignen. Biographische Selbstreflexion geht aus von dem durch Habermas entwickelten Konzept der Bedeutung von Selbstreflexivität für die Emanzipation des Menschen.
5. Auf dem Hintergrund der Theorie, dass alles Erkennen von Interessen geleitet und so ursprünglich mit der Lebenspraxis verknüpft ist, wird die Notwendigkeit einer Integration von innerer und äußerer Realität zur Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Konflikte deutlich. Das Verstehen sozialer Zusammenhänge im Kontext der eigenen Lebenssituation und damit verbunden das Bewusstwerden von Gewaltverhältnissen können eine Motivation zum Eingreifen in gesellschaftliche Praxisfelder hervorbringen.
6. Das soziologische Experimentieren, wie es Brecht formuliert hat, zielt ebenfalls auf Erkenntnis der sozialen Wirklichkeit unter Einbeziehung subjektiver Bewusstseinsphänomene und ihrer Veränderung ab. Es ermöglicht einen veränderten, produktiveren Umgang mit unserem Alltagshandeln. Dabei wird der Lehr-Lern-Prozess als handlungs- und subjektorientierter Sozialforschungsprozess verstanden.
7. Der Forschungs- und Handlungsprozess ist zugleich ein Bewusstwerdungsprozess. Mit seiner problemformulierenden Methode beschreibt Freire die Prozesse wechselseitiger Beeinflussung von Handlung, Sprache und Bewusstsein

und macht diese für die Emanzipation nutzbar. Unterdrückung und soziale Isolation erzeugen eine „Kultur des Schweigens“, indem die Menschen ihres Wortes, ihres Ausdrucks und ihrer Kultur enteignet werden. Die Wiederaneignung schöpferischer Kompetenz im Prozess der Handlung und der Reflexion beendet im Gestalten neuer Haltungen und Bedeutungen die Resignation und die Passivität. Der Entwurf neuer Wirklichkeit bedarf der Ergänzung durch Handlungsentwürfe, die den Weg zur praktischen Umsetzung aufzeigen.

8. Im Zentrum des praktischen Vorgehens steht das szenische Spiel. Im szenischen Spiel wird die Ebene des reflektierten Diskurses zeitweilig verlassen. Die beteiligten Personen spielen miteinander eine Szene, die sie aufgrund ihrer Alltagserfahrungen in bestimmten Bereichen entwickelt haben. Die TeilnehmerInnen probieren die verschiedenen, in der Szene enthaltenen Rollen mit unterschiedlichen Haltungen aus. Anschließende Selbstreflexion und Beobachtungsinterpretationen sollen gesellschaftliche Probleme und Widersprüche im Verhalten deutlich machen. Im Forumtheater werden neue Handlungsentwürfe erprobt. Das Forumtheater zielt insbesondere darauf ab, für die, die in der gespielten Situation unterlegen und benachteiligt sind, Verhaltensweisen zu entwerfen und mit ihnen in einer Szene zu erproben, die sie aus ihrer Ohnmacht befreien können.
9. Besondere Bedeutung für eine Verwendung des szenischen Spiels als Forschungsmethode gewinnt das Konzept des „Körpergedächtnisses“, das auf der Basis der psychosomatischen Medizin, verschiedener Richtungen der Körpertherapie und der Schauspielerarbeit Stanislawskis davon ausgeht, dass sich die lebensgeschichtlichen Erfahrungen eines Menschen auch auf der physischen Ebene des Körpers spiegeln. In den Haltungen und Bewegungen der Menschen, in der Art sich zu kleiden, in Arbeitstempo und -organisation, im Umgang mit Gefühlen, bis hin zu architektonischen Strukturen steckt ein System von Körpernormen. Es nimmt für die Entwicklung einer Kultur zentrale Bedeutung an. Wenn also der Körper in seiner je besonderen Ausformung ein sich wandelndes, kulturelles Produkt der Gesellschaft ist, dann zeichnen sich auch die herrschenden Entfremdungsstrukturen auf ihm ab. Dieses Körpergedächtnis gilt es zu aktivieren. Körperlich kreatives Handeln kann vielfältige Lernprozesse initiieren, deren Ergebnisse in der Struktur mehr dem alltäglichen, unbewussten Lernen ähneln. Das Gelernte, das sinnlich auf mehreren Ebenen erfahren wird, gewinnt an praktischer Brauchbarkeit.
10. Der Einsatz des Forumtheaters vergrößert den Erkenntnisgewinn insofern, als über das szenische Verstehen auch subtile, nonverbale, indirekte Machtausübungen wahrgenommen und Situationen umdefiniert werden

können. Die Theatralisierung von Lernprozessen fördert das Ausprobieren neuer Verhaltensweisen und die spielerische Veränderung von Situationen. Mit der Entwicklung von Phantasie und Kreativität wächst auch der Mut, sich in realen Situationen anders zu verhalten.

11. Theatrales Handeln bildet soziale Zusammenhänge sowohl der eigenen wie auch einer fremden Kultur ab und macht sie zum Gegenstand der Betrachtung. Mit der Anwendung theatraler Methoden können die Normen und Regeln des Alltags und die Momente der eigenen wie auch einer fremden Kultur reflektiert werden. Das Fremde zu erschließen heißt aber auch, das Eigene zu begreifen, von dem das Fremde abgesetzt ist. Das Begreifen der eigenen Situation und der eigenen Kultur ist Teil des Lernprozesses, in dem die andere Kultur sich erschließt.
12. Die damit verbundene Relativierung des eigenen Standpunktes ist kein selbstverständlicher Akt. Sie bedeutet auch Verunsicherung, mit allen psychologischen Begleiterscheinungen wie Angst und Abwehr. Theaterarbeit kann diesen Lernschritt der Relativierung des eigenen Standpunktes und der Verbesserung des Verstehens anderer fördern und die dabei auftretenden Ambivalenzgefühle verfügbar und bearbeitbar machen. Kurz: Veränderungen können stattfinden im Hinblick auf die eigene Positionierung in einer klarer verstandenen sozialen Wirklichkeit.

Beispiele aus meiner Theaterarbeit

Universität – eine „Kultur des Schweigens“?

Ein Flur im Gebäude der Universität. Menschen stehen verteilt im Raum. Plötzlich erstarren die Körper, die Luft wird eingesogen, als ob ein großer Schreck in sie gefahren wäre. Stocksteif, mit durchgedrückten Knien, die Fäuste geballt, verharren sie einen Moment in gespannter Unbeweglichkeit. Dann ein Sprung nach vorn, ein grollender Schrei entfährt den Kehlen und mit nach vorn gestreckten Armen stehen alle in Angriffsstellung, eine vorgestellte Bedrohung fixierend. In den Hallen der Universität ein äußerst fremd wirkendes Ereignis. Es ist der Sprung, der Angst abbaut, Energie aktiviert und die Eigenregie wieder herstellt: *der Sprung der Tigerin*. Die aktuelle Lage an den Hochschulen fördert hingegen Ängste. Empirisch registrieren wir bei den Studierenden Ängste in diversen Ausprägungen. Auch hier gelingt es mit Methoden des Theaters der Unterdrückten, der Befreiung Bewusstwerdungsprozesse zu initiieren und selbstbestimmte Verhaltensweisen zu entwickeln, die die Wirklichkeit verändern können. (Gipser 2004:4ff.)

Kairo – Fremd ist der Fremde nur in der Fremde?

Im Wintersemester 1987/88 konnte ich im Rahmen einer Gastdozentur an der Deutschen Sektion der Ain Shams Universität in Kairo – hier werden zukünftige DeutschlehrerInnen ausgebildet – den Einsatz des *Theater der Unterdrückten* im Fremdsprachenunterricht praktisch erproben. Die Arbeitsergebnisse wurden hochschulöffentlich aufgeführt: es waren Szenen entstanden zur Frauenunterdrückung, zur Problematik fortschrittlicher LehrerInnen in der Schulbürokratie, zu Klassenunterschieden und zur doppelten Moral in der Familie. (Gipser/Kassem/Zillmer 1988). Wir können festhalten: Mit der Anwendung des Theater der Unterdrückten können die Normen und Regeln des eigenen Alltags und die Momente der eigenen Kultur reflektiert werden. Fremdsprachenunterricht soll eine fremde Sprache mit ihrem kulturellen Hintergrund erschließen. Das Fremde zu erschließen heißt aber auch, das Eigene zu begreifen, von dem das Fremde abgesetzt ist. Das Begreifen der eigenen Situation und der eigenen Kultur ist Teil des Lernprozesses, in dem die andere Kultur sich erschließt. Die Relativierung des eigenen Standpunktes ist kein selbstverständlicher Akt. Sie bedeutet auch Verunsicherung. Theatrales Handeln kann das Verstehen anderer fördern und somit zur Entwicklung eines Dialogs führen.

Erfurt – unser naher Osten?

Im Jahre 1992 wurde ich von der Fachhochschule für Sozialpädagogik in Erfurt eingeladen, an einem Wochenendseminar den dort Studierenden die Techniken des *Theater der Unterdrückten* zu vermitteln. Für mich stellte die ehemalige DDR eine fremde Kultur dar: wie ebenso der Westen für die Studierenden eine fremde Kultur bedeutete. Wir haben mit der gleichen Gruppe in drei Wochenendseminaren, die in halbjährlichen Abständen stattfanden, Forumszenen entwickelt. Die Szenen wurden jeweils hochschulöffentlich aufgeführt, mit großer Resonanz im Publikum. Und hier war eine interessante Entwicklung festzustellen. Während an dem ersten Wochenende vorwiegend Szenen entstanden, die der Bewältigung der Vergangenheit dienten (z.B. Erfahrungen mit dem Militär, die Doppelbelastung der Frau in der Familie), ging es am zweiten Wochenende um die Analyse der eigenen rebellierenden Selbstunterwerfung unter die „westlichen“ Normen (z.B. die Unbeholfenheit im Umgang mit der westlichen Verwandtschaft und dem westlichen Konsum). Am dritten Wochenende hingegen ging es im wesentlichen um die Entwicklung von Strategien der Selbstbehauptung in der Zukunft, gepaart mit der Erkenntnis, dass nicht alles in der DDR verdammenswert war (z.B. „sollten wir die Mauer wieder aufbauen?“).

Resümee

Wir nutzen – wie es auch Harald Hahn formulierte (2018) - *Theater der Unterdrückten als Mosaikstück gesellschaftlichen Wandels*.

Literatur

- Altstaedt, Ingeborg/Gipser, Dietlinde 1980: Animationstheater in der Sozial- und Behindertenpädagogik? Erfahrungen mit einem Workshop „Theater der Unterdrückten“, in: *Neue Praxis* 1/80: 23-39, Neuwied
- Boal, Augusto 1979: *Theater der Unterdrückten*, Frankfurt a.M.
- Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde (Hrsg.) 1997: *Spielort Universität. 10 Jahre Lehr-/Lernprojekt „Der brüchige Habitus“*, Hamburg
- Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde/Krohn, Doris (Hrsg.) 2007: *Bühne frei für Forschungstheater- Theatrale Inszenierungen als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess*, Oldenburg
- Dabisch, Joachim/Gipser, Dietlinde/Zillmer, Heiner (Hrsg.) 2019: *Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit. Paulo Freire Kongress Hamburg* 9. bis 11. November 2018, Oldenburg
- Freire, Paulo 1971: *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart
- Funke, Kira 2010: *Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität*, Münster
- Gipser, Dietlinde 2004: *Spielend die Welt verändern oder Kreativität unerwünscht?* in: *Dialogische Erziehung* 1-2, Oldenburg
- 2019: *Theater der Unterdrückten – Theater der Befreiung. Die Entwürfe des Augusto Boal*, in: Dabisch, Joachim u.a. (Hrsg.) 2019: 206-210, Oldenburg
- Gipser, Dietlinde/Kassem, Nabil/Zillmer, Heiner 1988: „... Quatsch hat sie gesagt ...“ *Theaterarbeit in der DeutschlehrerInnen-Ausbildung in Ägypten*, in: *Korrespondenzen* 5, Milow
- Gipser, Dietlinde/Kunze, Sabine 1989: *Katzen im Regen. Das Drama mit dem Psychodrama*, Hamburg
- Gipser, Dietlinde/Praschak, Wolfgang 1999: *Le mur percé - die durchlöchernde Wand*, in: *forum* 1/1999
- Hahn, Harald (Hrsg.) 2018: *Theater der Unterdrückten als Mosaikstück gesellschaftlichen Wandels*, Stuttgart
- Hausmann, Gottfried 1991: *Erinnerungen*, in: Dabisch, Joachim/Schulze, Heinz (Hrsg.) 1991: *Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire*, München
- Wrentschur, Michael 2019: *Forumtheater, szenisches Forschen und Soziale Arbeit*, Weinheim

*Dietlinde Gipser, Hinterm Horn 48, 21037 Hamburg
E-Mail: d.gipser@t-online.de*



Dirk Oesselmann

Schulparlamente – ein Beispiel für Bildung zur Demokratie

Bildung zur Demokratie bleibt eine Herausforderung. In den Überlegungen Paulo Freires zur schulischen Bildung als auch in der Weiterentwicklung dieser hin zu Schulparlamenten zeichnet sich ab, dass es um mehr geht als um die eigene Meinungsbildung. Der Artikel arbeitet vor dem Hintergrund konkreter Erfahrungen zentrale Erkenntnisse heraus und überträgt sie in die aktuelle deutsche Bildungslandschaft.

Einleitende Gedanken

Schule ist oftmals zu einem Synonym für Langeweile oder Leistungsdruck geworden. Schüler*innen quälen sich durch den Schulalltag und wünschen sich nichts mehr als Ferien. Lernen für das Leben? – Das ist für die meisten nur ein leeres Schlagwort, das in der Realität kaum eingelöst wird. Lernschritte werden dem Diktat der Notengebung unterworfen. In den meisten Fächern zählt die Reproduktion der vermeintlich „richtigen“ Antworten, im Sport wird jede Sekunde gezählt. Was wird hier eingeübt? Was gelernt?

Bildung ist weiterhin von zentraler Bedeutung in einer demokratischen Gesellschaft. Wenn es um angemessenen Umgang mit komplexen Anforderungen der Gegenwart geht, dann ist sie der Schlüssel. Aber auch für zukünftige Entwicklungen – sei es in Bezug auf wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit, sei es in Bezug auf verantwortliches Handeln – wird immer wieder die „Bildung“ ins Feld geführt.

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire machte sich ebenso viele grundlegende Gedanken über das Schulwesen. Er selbst stand für ein paar Jahre in der Verantwortung für das Bildungswesen in der Megalopolis São Paulo. Er würde zunächst fragen, welche Art von Bildung zugrunde gelegt wird. Bildung ist nicht gleich Bildung – es gibt grundlegende Differenzen in der Zielsetzung und damit auch in der methodischen Umsetzung. Grundsätzlich unterschieden werden muss

zwischen einer Bildung, die die Lernenden im Rahmen gesellschaftlich-ideologischer Vorgaben prägen will, und einer Bildung, die prioritär an der Lebenswelt der Lernenden orientiert ist. Die Umsetzung ersterer basiert dementsprechend eher auf reproduzierenden Methoden: Aneignen und Auswendiglernen von Inhalten, die meist nur wenig mit der Welt der Lernenden zu tun haben. Die Umsetzung des entgegengesetzten Konzepts, für das Paulo Freire steht, setzt auf eine Lern-Lehr-Partnerschaft, bei der die Lernenden ihre eigene Wirklichkeit „lesen“ lernen, indem sie über die für sie relevanten Inhalte mitbestimmen bzw. diese auch vorgeben.

Bildung in Deutschland (zugegeben pauschalisierend betrachtet) steht inmitten einer Spannung von Anspruch und Wirklichkeit. Zunächst der Anspruch auf Freiheit in Bezug auf die eigene Meinungsbildung; Danach achten öffentliche Schulen und ihre Lehrkräfte streng auf ihre Neutralität in politischen, religiösen und sozialen Bereichen. Gleichzeitig unterliegt in der Wirklichkeit das Schulsystem in seiner Gesamtanlage einer ideologischen Grundentscheidung – nämlich der Vorrangstellung der Wissensaneignung in einem System, das die Schüler*innen an etablierten Leistungsmaßstäben anpasst. Der gesamte Lehrplan gehorcht letztlich der Vorgabe, Wissen zu reproduzieren. Ja zugegeben, es gibt viele partizipative didaktische Ansätze, die aber letztlich auch wieder in ein allübergreifendes Notensystem gepresst werden, in dem das angeeignete Wissen den Ton angibt.

Der Anspruch der Lebensdienlichkeit von Bildung wird vor allem in der Perspektive einer wirtschaftlichen Verwendbarkeit beantwortet. Die zu erreichenden Lernziele und Kompetenzen werden fachspezifisch definiert und haben nur wenig Bezug zu einer umfassenden Analyse gesellschaftlicher Anforderungen. Kritische und alternative Ansätze, wie z.B. die der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, finden nur zögerlich und klar begrenzt Einzug in den Bildungskanon. Die distanzierende Betrachtung aus den Blickwinkeln eines brasilianischen Pädagogen kann einen kritischeren Blick im Umgang mit systemisch-ideologischen Gefangenschaften eröffnen.

Inspirationen und Erfahrungen aus der Perspektive Paulo Freires

1997 verstarb Paulo Freire. Noch zu seinen Lebzeiten erfolgte die Gründung eines Instituts in Brasilien, das seinen Namen trägt und renommierte Pädagoginnen und Pädagogen zusammenführt. Auch an anderen Orten der Welt bildeten sich Gruppen und Organisationen, die das Erbe Freires aufnehmen, indem sie seine Schriften übersetzen und verbreiten, Diskussionen anregen sowie emanzipatorisch-politische Bildungsprojekte unterstützen. Das Instituto Paulo Freire (IPF)

in São Paulo wurde 1992 gegründet und gibt bis heute vielfältigen Initiativen und Projekten, Personen, Gruppen und Organisationen in über 90 Ländern Andock-, Austausch- und Unterstützungsmöglichkeiten. Das IPF in São Paulo führt selbst mehrere Programme durch. Daran angegliedert sind ein Verlag und eine Bibliothek, die Dokumente und Publikationen aus der Zeit Freires bis heute einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen.

Woher kann man sich das immer noch bestehende weltweite Interesse an Paulo Freire erklären? Sein Name inspiriert weiterhin Bewegung in der Bildungslandschaft, weil in ihm eine Vision universaler Werte wie Bürgerschaft, Demokratie und Gerechtigkeit lebendig wird. Sein Ansatz stößt überall dort auf Echo, wo Bildung von einem starken Wunsch nach gesellschaftlicher Veränderung getragen wird, die auf der anthropologischen Einsicht des Menschen als schöpferisches Wesen seiner Lebensbedingungen basiert.

Demokratisierung des öffentlichen Bildungssystems durch „Schulräte“ / *Conselhos Escolares*

Eine qualitativ gute Schulbildung war schon zu Lebzeiten Paulo Freires ein zentrales Thema. In der weiteren Entwicklung geht es nicht nur um die Forderungen nach adäquaten Rahmenbedingungen und gut ausgebildeten Fachkräften, sondern der Hauptakzent liegt bei einer demokratisch-partizipativen Schuldynamik. Dreierlei soll damit erreicht werden: 1. Die öffentlichen Gelder für Bildung werden direkt von der Schulgemeinde transparent verwaltet und kontrolliert. Solches soll einerseits die weit verbreitete Korruption bekämpfen, andererseits einen sorgsam Umgang mit dem Schulpatrimonium fördern. 2. Sinn und Zweck schulischer Bildung werden Thema eines „Schulparlaments“ (*Conselhos Escolares*)¹, in dem alle relevanten Gruppen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, weitere Angestellte sowie Vertreterinnen und Vertreter des Stadtteils) beteiligt sind. Prioritäten, bauliche Veränderungen oder Investitionen müssen gemeinsam diskutiert und entschieden werden. 3. Demokratisches Lernen ist das Stichwort für einen vom Kontext der Schüler*innen ausgehend gestalteten Lernprozess. Ihre Fragen, Anliegen und Themen sollen stärker in den Schulalltag einfließen. Gleichzeitig wird ihnen eine Mitverantwortung für ein gelingendes Lernklima übertragen.

Conselhos Escolares wurden zu einem Programm, das in vielfältiger Weise vom IPF in langjährigen Prozessen gefördert wurde. An mehreren Orten konnten

1 Wörtlich übersetzt „Schulräte“ oder „Schulkommissionen“. Hier wurde der Begriff „Schulparlamente“ gewählt.

ganze schulische Netzwerke erreicht und zu einer zentralen Entwicklungsstrategie werden, wie beispielsweise durch das Programm zur Demokratisierung des öffentlichen Bildungssystems in Belém do Pará, das von der Universidade da Amazônia (UNAMA) und dem Städtischen Schuldepartment mit Unterstützung von UNICEF in den Jahren 2001–2005 durchgeführt wurde. Die Kooperation dieser Akteure zeigt die strategische Bedeutung, die dem Schulwesen in der Grundlegung gesellschaftlicher Gestaltung gegeben wird: Beteiligt war das gesamte Netzwerk städtischer Schulen, die gemeinsamen Initiativen wurden wissenschaftlich durch eine Universität dokumentiert und begleitet², und darüber hinaus erhält das Programm durch die Förderung einer UN-Organisation die Perspektive einer überregionalen Entwicklung.

Aus den Diskussionen im Schulparlament gingen Initiativen von Schüler*innen wie Schulradio oder Stadtteilsport am Wochenende hervor, die begleitet und unterstützt wurden. Nicht nur die eigenverantwortliche Planung und partizipative Durchführung, sondern auch die damit verbundene inhaltliche Reflexion bewirkten eine spürbare Verbesserung des Schulklimas. Auch die Stellung der Schule im und für den Stadtteil hat sich in vielen Fällen grundlegend verändert. Die Durchlässigkeit ermöglicht eine größere Kohärenz von Interessen und Stärkung von Möglichkeiten, was insgesamt als positiv wahrgenommen wird.³ Die Lebenswelt der Lernsubjekte als Ausgangspunkt für Bildung oder auch die kollektiv-dialogische Konstruktion von Wissen sind Stichworte, die einen klaren Bezug zum Ansatz von Paulo Freire ausweisen.

Zurück zu der Situation in Deutschland

*In Deutschland gibt es auch Schülermitverwaltung! Die Schüler*innen können auch hier problemlos ihre Ideen einbringen...* Das ist wahr. Die Schüler*innen sollen ja sogar beteiligt werden: bei Adventsbasaren und anderen Schulaktionen. Aber dringt diese Beteiligung in irgendeiner Weise bis zu den Lehrformaten und -inhalten durch? Können sich die Schüler*innen in dem, was sie anfragen

2 Es wurden Materialien zur Weiterbildung für Menschen, die in den Schulparlamenten beteiligt sind, entworfen. Darüber hinaus wurden Umfragen gemacht, die in dem Artikel von Dirk Oesselmann *Lideranças no processo democrático. Ver a Educacao* (Belem, 8/2002, S. 27-38) publiziert wurden.

3 Langfristige Studien der UNESCO zeigen, dass in den Stadtteil geöffnete Schulen wirksam das Gewaltpotential innerhalb und auch außerhalb der Schule reduzieren können. In: UNESCO, *Escolas Inovadoras*, Brasília 2003.

und berührt, wiederfinden? Werden gesellschaftliche Entwicklungen ernsthaft thematisiert? Ist Schule so etwas wie eine Zukunftswerkstatt? – Auch in Brasilien, trotz oben beschriebener Programme, bleiben diese kritischen Anfragen auf der Tagesordnung. Aktuell mehr denn je. Paulo Freire bestätigt uns darin, diese Fragen weiterhin zu stellen, um immer wieder Bewegung in die Bildung zu bringen – so wie z.B. Fridays für Future dies tut.

Literatur

Oesselmann, Dirk 2002: Lideranças no processo democrático. Ver a Educacao, Belem, 8/2002, S. 27-38

UNESCO2003: Escolas Inovadoras, Brasilia 2003

*Dirk Oesselmann, Professor an der Evangelischen Hochschule Freiburg
Bugginger Str. 38, 79114 Freiburg
E-Mail: oesselmann@eh-freiburg.de*



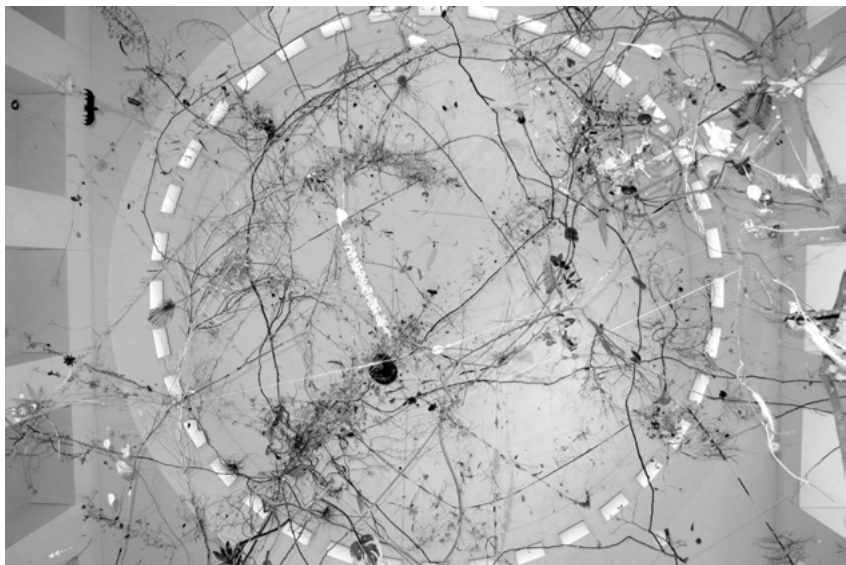
AMOS
erscheint aus guten Gründen seit 1968 im Ruhrgebiet

—AMOS ist eine der wenigen noch präsenten Publikationen aus dem herrschaftskritischen, linken sozialprotestantischen Zusammenhang der letzten Jahrzehnte und der Gegenwart – regional und global, interreligiös, ökumenisch, im konziliaren Prozess auf dem Weg zu Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung.

—AMOS bringt alle drei Monate 24 Seiten kritische Blicke auf unsere Gegenwart, auf die wichtigen sozialen und kulturpolitischen Themen, geschrieben von kompetenten Autorinnen und Autoren.

Schwerpunkt 4|19 und 1|20: R-Uhrbanes

Abo 20 € jährlich mit 4 Ausgaben | Kostenloses Probeexemplar oder Abo bestellen bei:
AMOS-Redaktion, c/o Hartmut Dreier, Schumannstr. 6, 45772 Marl.
www.amos-zeitschrift.de



Heinz-Peter Gerhardt & Philipp Andrae

Bildung ist politisch: Warum Freire erneut aus Brasilien verbannt werden soll

Paulo Freire wird in seinem Heimatland Brasilien seit Monaten politisch und z.T. auch pädagogisch unter Beschuss genommen. An vorderster Front steht der amtierende Präsident Jair Messias Bolsonaro von der Sozial-Liberalen Partei (PSL). Der Ex-Militär und Sympathisant der evangelikalischen Bewegung startete den ideologischen Feldzug gegen den der Befreiungstheologie nahestehenden Pädagogen und Bildungsphilosophen bereits im Sommer 2018, bereits vor seiner offiziellen Kandidatur für das Amt des Präsidenten. In einem Beitrag auf *Twitter* vom 15. Februar 2018 versuchte er Freire wegen seiner „Bewunderung“ für Karl Marx in Misskredit zu bringen. Weiterhin lastet er Freire die Hauptverantwortung für den schlechten Zustand des brasilianischen Bildungssystems an. Gegenwärtig dient Bolsonaro und seiner Anhängerschaft eine staatliche Auszeichnung Paulo Freires als Aufhänger für eine systematische Verleumdungskampagne. Durch Parlamentsbeschluss wurde Freire im Jahr 2012 der Titel *Patron der brasilianischen Bildung* verliehen. Dies geschah in Würdigung seiner Arbeit in Brasilien und der Welt. Das Gesetz hatte zum Ziel, das pädagogische Erbe Freires in allen Bereichen des brasilianischen Bildungssystems zu verankern.

Brasilianische Beamtinnen und Beamte waren auf diese Weise angehalten, ihren Dienst in Übereinstimmung mit den Ansätzen des brasilianischen Pädagogen auszuführen, insbesondere diejenigen im Bildungswesen (vgl. Gadotti 2019: 516). Trotz dieser Gesetzesvorschrift änderte sich die Art und Weise, wie in den staatlichen Institutionen mit Freires Erbe umgegangen wurde, bis heute allerdings kaum. An den Universitäten hatte er viel Einfluss, blieb immer ein Diskussions-thema, auch in den sozialen Bewegungen und in der Gemeinwesenarbeit. Im Bildungssystem selbst war es ihm – außer durch eigenes Zutun insbesondere in São Paulo – nicht möglich mit seinen Ideen Fuß zu fassen. Nichtsdestotrotz will ihm der rechtsextreme Präsident Bolsonaro den Titel *Patron der brasilianischen Bildung* aberkennen. Am 29. April 2019 verkündet er in einem Interview, dass

Brasilien derzeit einen „richtig lästigen Patron“ hätte, der nun ersetzt werden würde. Es geht dem Präsidenten und seinen rechten Mitstreitern vor allem um den ideologischen Einfluss, den Freire im brasilianischen Erziehungswesen geltend machen konnte: „Erziehung als Praxis der Freiheit“, Bewusstseinsbildung und Befreiungspädagogik werden als Gemeinplätze vor allem an Universitäten und Instituten zur Lehrerfortbildung diskutiert. An der Umsetzung in die pädagogische Praxis mangelt es jedoch, nicht zuletzt aufgrund des fehlenden politischen Willens zu institutionellen Veränderungen.

Die angekündigte Aberkennung des Titels stößt bei Bolsonaros Anhängerschaft trotzdem auf beachtliche Resonanz. Der Abgeordnete Carlos Jordi (PSL) twittert kurze Zeit nach der Veröffentlichung des Interviews mit Bolsonaro: „Sollte der Patron der Bildung von Bolsonaro ausgetauscht werden, wäre allein dies schon die beste bildungspolitische Maßnahme aller bisherigen Regierungen“. Die Abgeordnete Caroline de Toni (PSL) meldet sich am Tag darauf über *Facebook* zu Wort: „Wir können nicht akzeptieren, dass unser Bildungswesen mit dem Namen eines marxistischen Ideologen in Verbindung gebracht wird“.

Die Gegnerschaft von Freire macht sich vor allem antikommunistische Ressentiments zu Nutze. Auf inhaltliche Begründungen für die vorgebrachte Kritik und die gegenüber Freire erhobenen Vorwürfe wird in der Mehrzahl der Fälle verzichtet.

Die aktuelle Auseinandersetzung um Paulo Freire in Brasilien veranschaulicht eindrucksvoll das Zusammenspiel von Bildung und Herrschaft. Die rechtskonservative PSL und deren Anhängerinnen und Anhänger machen Bildung zu einem Kampfplatz, auf dem sie ihre Herrschaftsansprüche zu verteidigen suchen. Bildung, so ihr *Credo*, müsse dem Anspruch der Neutralität verpflichtet sein. Doch ihre Forderung der Wertfreiheit dient vor allem der Verschleierung des ideologischen Gehalts ihres eigenen Bildungsverständnisses. Freire hingegen machte in seiner Theorie und Praxis nie einen Hehl aus seiner Option für die Unterdrückten, sei es in Brasilien oder anderswo: *Pädagogik der Unterdrückten* heißt nicht umsonst sein meist gelesenes und in mehr als 30 Sprachen übersetztes Hauptwerk. Eine kritische Pädagogik nach Freire, die den politischen und ideologischen Charakter jedweder Erziehung und Bildung betont, ist seinen Widersachern notwendig ein Dorn im Auge.

Den mittlerweile zweiten Bildungsminister in der kurzen Amtszeit wählte Bolsonaro unter der Prämisse aus, dass dieser es fertig bringe, die Bücher Freires „zu verbrennen“ (Silva 2018). Will man zu konkreten Elementen pädagogischer Kritik vordringen, muss man etwas suchen. Das neue Bildungsprojekt lässt sich am ehesten noch aus der impliziten Kritik heraus verstehen, wie sie in den Verwaltungsvorschriften zu finden ist, mit denen die neue Bildungspolitik dekretiert

wurde. Die veränderte Vorgehensweise lässt sich u.a. am neuen *Nationalen Plan für Alphabetisierung* aufzeigen (PNA). Anstatt der Kombination aus *Global-Methode* und *analytischer Silben-Methode*, die von Magda Soares und Paulo Freire für die brasilianischen Verhältnisse adaptiert wurden, wird unter den neuen Regierung die *phonetische Methode* propagiert. Die Innovation der Alphabetisierungsmethode von Freire bestand in der Arbeit mit Silben, welche aus sogenannten generativen Wörtern gewonnen wurden – Wörter, die sich an der Lebenswelt der zu Alphabetisierenden orientieren und demnach eng mit der Lebenserfahrung und dem Alltagswissen der Menschen verknüpft sind. Beide von Freire verfochtenen Ansätze der Alphabetisierung weisen in den verschiedenen Sprachen eine lange Tradition auf und wurden in der wissenschaftlichen Diskussion breit rezipiert.

Carlos Francisco Nadalim, der neue Staatssekretär für Alphabetisierung im brasilianischen Erziehungsministerium führt diese Diskussion nun mit der ganzen Macht seines Amtes. Bis dato fiel Nadalim v.a. durch seinen Blog mit dem Titel *Wie erziehe ich meine Kinder* auf. Auf seiner Website vertrieb er – schon vor seiner Ernennung – auch ein Buch zur Alphabetisierung von Kindern nach der phonetischen Methode und bot Online-Kurse für Eltern an, in der sie diesen Ansatz erlernen können (vgl. Annunciato/Trigueiros 2019).

Regierungskritische Kolleginnen und Kollegen aus Brasilien berichten von weiteren ideologischen und administrativen Kampfplätzen: Lehrerbildung, Schulverwaltung, Umweltbildung. Sie diskutieren und praktizieren Gegenstrategien: Verweigerung, Flucht, Rebellion, Umformung (Paraiso/Ranniere 2019: 1406ff).

Die Amtszeit eines Präsidenten beträgt in Brasilien fünf Jahre. Bolsonaro trat im Januar 2019 sein Amt an. Weitere vier Jahre Widerstand stehen den brasilianischen Kolleginnen und Kollegen also noch bevor. Wir in Deutschland können sie am besten unterstützen, indem wir auf die Wichtigkeit der Pädagogik Paulo Freires „Zeugnis ablegen“. Den internationalen Widerhall der Pädagogik Freires können auch eingefleischte „Bolsonaristas“ nicht abstreiten. Es ist dieser internationale Ruf von Freire, der bisher viele vor noch schärferer Verfolgung am Arbeitsplatz und im Privatleben schützte. Wir täten sicher gut daran unsere Projekte und universitären Qualifikationsarbeiten auf unsere Arbeit hier vor Ort zu konzentrieren, doch es gilt auch international davon zu berichten und damit die Sichtbarkeit zu erhöhen. Der „pädagogische Tourismus“ nach Brasilien hat unter Bolsonaro ein Ende gefunden. Die weitere politische Entwicklung in Brasilien wird zeigen, inwieweit wir jetzt brasilianische Kolleginnen und Kollegen vermehrt in Deutschland willkommen heißen sollten, beziehungsweise aus Solidarität heraus müssen.

Literatur

- Anunciato, P./Trigueiros M. 2019: Quem é e o que pensa Carlos Nadalim, o novo secretário de Alfabetização do MEC? In: Nova Escola. Heft 320. URL: <https://novaescola.org.br/conteudo/16065/quem-e-e-o-que-pensa-carlos-nadalim-o-novo-secretario-de-alfabetizacao-do-mec> [10.01.2020]
- Gadotti, M. 2019: Freire's Intellectual and Political Journey. In: Torres, C. (Hrsg.): The Wiley's Handbook of Paulo Freire. Hoboken, New Jersey. 33-50
- Paraíso, M./Ranniery, T. 2019: Confrontos e Resistências nas Políticas curriculares e educacionais. In: PUC-SP e-Curriculum, Vol. 17, N. 4. São Paulo. 1405-1413. URL: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/46538> [10.01.2020]
- Silva, R. 2018: Bolsonaro quer abolir Paulo Freire do MEC com „lança-chamas“. URL: https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/eleicoes_2018/2018/08/bolsonaro-quer-abolir-paulo-freire-do-mec-com-lanca-chamas-1014142306.html [10.01.2020]

Heinz-Peter Gerhardt, Ap. 463, 8601-931 Praia da Luz, Portugal

E-Mail: hpgerhardtde@yahoo.de

Philipp Andrae, Humboldtstr. 2, 60318 Frankfurt a.M.

E-Mail: philipp.andrae@gmail.com



© „Copyright Charge da Hora“, Homepage: <https://www.instagram.com/chargedahora/>

Paulo Freire: „Es wäre sehr naiv, von den herrschenden Klassen zu erwarten, sie würden eine Bildung ermöglichen, die den Unterdrückten soziale Ungerechtigkeiten bewusst macht ...“
Bolsonaro: „Extremist!“ („energúmeno!“)



Niddastr. 64 VH · 60329 FRANKFURT

www.express-afp.info

express-afp@online.de

Tel. (069) 67 99 84

Ausgabe 1/20 u.a.:

- Torsten Bewernitz: »Die Gewerkschaft von morgen?« – Die IG Metall Mannheim stellt die Weichen auf »gesamthafte« Organizing
- »Betriebsversammlung auf Malle« – Interview mit Aktiven von chefdutzen.de
- René Kluge: »Mitbestimmung bei der Personalbemessung?!« – Tipps für die Betriebsratsarbeit
- Romin Khan: »Kein wir ohne uns« – Diskussion über eine Quote für MigrantInnen auf dem ver.di-Bundeskongress
- »Macht mehr draus!« – Interview mit Jürgen Hinzler über die internationale Coca-Cola-Konferenz in Paris
- Slave Cubela: »Die rote oder die blaue Pille?« – Zu Genese und Kritik des Populismus
- »Im Schatten der Textilfabriken« – Arndt Dohmen im Interview über medizinische Versorgung in Bangladesch

Probieren?! Kostenfreies
Exemplar per mail oder Telefon bestellen

DAS ARGUMENT

ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

333 FRAUEN ERZÄHLEN

C.WOLF: Gibt es noch Wege aus der Gefahr?

F.HAUG/W.HAUG: Den DDR-Sozialismus historisch-kritisch erinnern

D.WEBER: Geschichte(n) von unten

HERLAND – ein realutopisches Projekt

F.HAUG: Im Spannungsfeld von Alltagsreden und Kunst

HOFMANN/IVANOVA/KRAHL: Lesen Hören Erzählen

SIMONI/SANTOS: Trotzig Tränen: Conceição Evaristo

S.SKUBSCH: Uns gibt es, wir sind hier. Geflüchtete Frauen erzählen

U.SCHRÖTER: Vom sozialistischen Patriarchat

K.WEBER: Zu Dick Boers »Hiob«

T.VIERKAMP: Abschied von den Erzählungen über das Christentum

Einzelheft

14 € / 12 €

Jahresabo (3 Hefte)

30 € / 24 €

zzgl. Versand



Manfred Peters

Das subversive Potential des sprachlichen Handelns Judith Butler und Paulo Freire

Paulo Freire (1921–1997) und Judith Butler (*1956) haben beide ihre Zeit geprägt und prägen weiterhin unsere Gesellschaft. Freire wird weltweit als der bedeutendste Pädagoge (oder besser Andragoge) des 20. Jahrhunderts betrachtet, Butler zählt zu den einflussreichsten Denkerinnen der Gegenwart. Obschon sie sich nur indirekt mit dem Phänomen Sprache beschäftigt haben bzw. beschäftigen, geben sie auch den Linguisten wertvolle Anregungen. Freires Sprachmodell ist eindeutig handlungsorientiert; bei Butler steht der performative Aspekt im Vordergrund.

Einleitung

Wenn man den Werdegang von Paulo Freire und Judith Butler betrachtet, so tritt das subversive Potential schlagartig an den Tag. Dafür sei einleitend jeweils ein Abschnitt aus deren Lebenslauf herausgegriffen.

Die jüdische Wissenschaftlerin Judith Butler, Tochter eines praktizierenden Elternpaares (Wirtschaftswissenschaftlerin aus Ungarn und Zahnarzt aus Russland) besuchte in Cleveland eine jüdische Schule, erlernte die hebräische Sprache und nahm Unterricht in jüdischer Ethik, den sie als ihre erste philosophische Schulung bezeichnete.

Aber wegen ihrer kritischen Haltung der israelischen Politik gegenüber wurde sie des Antisemitismus bezichtigt. Judith Butler ist Mitglied im Beirat von *Jewish Voice for Peace*, für deren März 2017 herausgegebenes Buch *On Antisemitism: Solidarity and the Struggle for Justice in Palestine* sie das Vorwort schrieb. In Bezug auf den Nahostkonflikt veröffentlichte sie einen Text, in dem sie für eine Einstaatenlösung eintritt. Des Weiteren ist sie Unterstützerin der anti-israelischen Kampagne *Boycott, Divestment and Sanctions*, wobei sie allerdings eine Diskriminierung einzelner Personen aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit ablehnt und

folglich noch immer mit israelischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in akademischen Projekten zusammenarbeitet. Unter Hinweis auf strikt anti-nationalistische Formen des jüdischen Internationalismus und diasporische Formen jüdischen Lebens, die dauerhafte Gemeinschaften in multikulturellen Umgebungen hervorgebracht haben, wendet sie sich gegen eine Sichtweise, die den Staat Israel mit dem jüdischen Volk gleichsetzt oder diesen als einzigen politisch legitimierte Repräsentant der Juden begreift.

2012 wurde Butler als erste Frau der seit 1977 bestehende Theodor-W.-Adorno-Preis der Stadt Frankfurt verliehen. Nachdem die Nominierung bekannt wurde, erschien in der *Jerusalem Post* ein Artikel, mit dem seit Jahren bestehende Vorwürfe gegen Butler benannt und die Preisverleihung kritisiert wurden.¹ Dabei ging es u.a. um ein *teach-in* an der Universität Berkeley 2006, bei dem Butler die im Westen meist als terroristisch geächteten Organisationen *Hamas* und *Hisbollah* der *globalen Linken* zugeordnet und als *soziale Bewegungen* bezeichnet hatte. Auch Stephan Kramer, der Generalsekretär des Zentralrats der Juden in Deutschland protestierte scharf gegen die Frankfurter Verleihung. Butler reagierte auf die Kritik mit Stellungnahmen in verschiedenen Medien, beispielsweise in *Die Zeit*² und in der *taz*³. Als Wissenschaftlerin vertrete sie radikal ethische Positionen auf der Grundlage jüdischen philosophischen Denkens. *Ihre tatsächliche Position werde verleumdet, weil man sich weigere, kritische Sichtweisen zu erörtern, ihre Gültigkeit zu diskutieren, ihre Belege zu prüfen und zu einer vernünftig begründeten Schlussfolgerung zu kommen.*

Bei Freire ist die Sache noch eindeutiger. Am 1. April 1964 übernahm das Militär durch einen Putsch die Staatsgewalt. Paulo Freire wurde zunächst unter Hausarrest gestellt, später saß er sieben Tage im Gefängnis. Anschließend entschloss sich Freire nach Chile auszuwandern, um einer weiteren Haft zu entgehen. Im Gefängnis begann er sein Buch *Erziehung als Praxis der Freiheit* zu schreiben. Die brasilianischen Diktatoren waren sich dessen wohl bewusst, wie gefährlich Freires Gedankengut für das Regime sein konnte. Das Verbot der bewussteinbildenden Arbeit hatte langfristige Folgen. Der Diktatur in Brasilien ist es offenbar

1 Ausgabe vom 26. August 2012. Titel: *Frankfurt to award US advocate of Israel boycott.*

2 Ausgabe vom 29. August 2012. Titel: *Adorno-Preisträgerin Butler: Diese Antisemitismus-Vorwürfe sind verleumderisch und haltlos.*

3 Ausgabe vom 11. September 2012: *Wir markieren die Realität.*

gelingen, Freires Ideen und Werke, bzw. deren Inhalt einer ganzen Generation mehr oder minder vorzuenthalten.⁴

Während der Wahlkampagne für das Präsidentenamt hat Jair Bolsonaro die damalige Militärdiktatur verherrlicht. So erklärte er im Juni 2016 auf dem Radiosender Jovem Pan: *Der Fehler der Diktatur bestand darin, zu foltern ohne zu töten*. Die Kritik am Werk Paulo Freires wurde getragen von der konservativen Bewegung *Escola Sem Partido*⁵ (Schule ohne Partei), die das Ziel verfolgt, in der Schule jeglichen Bezug auf Freire und die Gendertheorie zu verbieten. Deshalb verwundert es nicht, dass im November bei ihrem Besuch in Sao Paulo ein Bildnis von Judith Butler wie eine Hexe öffentlich verbrannt worden ist. Vor einer Gruppe von Industriebossen (Espírito Santo, August 2018) sagte Bolsonaro, dass er nach seiner Wahl als brasilianischer Präsident mit einem Flammenwerfer in das Unterrichtsministerium eindringen werde, um Paulo Freire zu vertreiben.

Meine eigene Erfahrung mit dem Freirschen Ansatz in der Region der Großen Seen (seit 1993) bestätigt die Angst der Unterdrücker vor dem befreienden Vorgehen Paulo Freires. Zur Zeit Mobutos interessierten sich die Machthaben des damaligen Zaire keineswegs für die Basisarbeit. Das veränderte sich schlagartig 1997 mit der Machtergreifung durch Laurent-Désiré Kabila. Brief- und Faxverkehr wurden streng kontrolliert. Meine afrikanischen Partner baten mich inständig, den Begriff *conscientisation* (Bewusstseinsbildung) nicht mehr zu verwenden, sondern durch *cercle de lecture* (Lesezirkel) zu ersetzen. Als Revolutionär und Freund des Ernesto Che Guevara wusste Kabila sehr wohl von der subversiven Kraft des Wortes im Allgemeinen und der Bewusstseinsbildung im Besonderen.

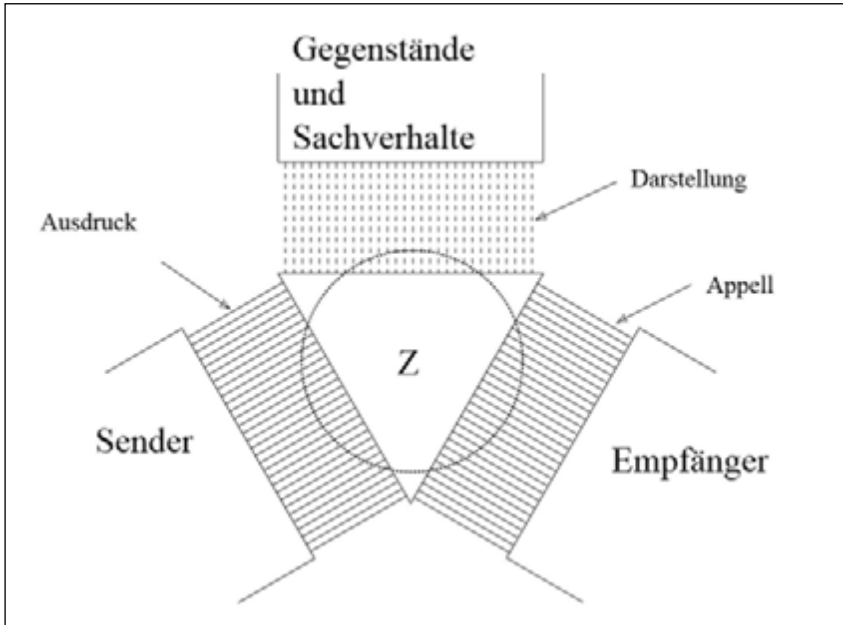
Freires handlungsorientiertes Sprachmodell

Die Sprache als Symbolsystem ermöglicht es dem Menschen, die Welt zu verstehen, indem er über sie nachdenkt. Die Sprache ist für Freire zugleich Instrument, Resultat und Motor der kritischen Urteilskraft, die in politischem Handeln münden soll. Aus diesem Grund fordert er die Kohärenz zwischen sprechen und handeln. Der Mensch soll kritisch denken und sich dementsprechend verhalten. Diese Vorstellung findet man übrigens schon ansatzweise in dem *Organonmodell* von Bühler.⁶

4 Siehe dazu den Beitrag von Heinz-Peter Gerhardt und Philipp Andrae im vorliegenden Heft.

5 Wörtlich *Schule ohne Partei*

6 Siehe Bühler, Karl 1999: Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache, dritte Auflage, Stuttgart (Erstausgabe: 1934).



Die drei Komponenten sind komplementär:

1. Die Ausdrucksfunktion

Das sprachliche Zeichen sagt immer etwas über den Sender aus. Bühler spricht hier von der *Ausdrucksfunktion*. Er nennt das Zeichen ein *Symptom* für den Sprecher, da dieser immer etwas von sich selbst preisgibt. Er vermittelt beispielsweise seine Gefühle oder Meinungen.

2. Die Darstellungsfunktion

Bühler berücksichtigt die Gegenstände und Sachverhalte, auf die sich das sprachliche Zeichen innerhalb der Kommunikation bezieht, in seinem Modell. Demnach ist das sprachliche Zeichen ein Symbol für Gegenstände und Sachverhalte. Hier geht es um die Beziehung zwischen Zeichen und Objekt und deren Darstellung. Die reine Information, die der Sender mitteilen will, steht hier im Vordergrund.

3. Die Appellfunktion

Das sprachliche Zeichen richtet sich an den Empfänger und wirkt für ihn als Signal. Damit besitzt es eine Appellfunktion, da es beim Empfänger eine Reaktion auslösen und ihn zu etwas auffordern soll.

In einer konkreten Kommunikationssituation sind in der Regel alle drei Funktionen beteiligt. Jedoch wird eine von ihnen meist als vordergründig angesehen. Die Kommunikation lässt sich aber nur dann korrekt verstehen, wenn alle drei Funktionen berücksichtigt werden.

Bevor wir näher auf Freires Sprachmodell eingehen, sei hier ein längerer Auszug aus seinem grundlegenden Werk *Pädagogik der Unterdrückten* zitiert (1973: 93f.)

Beim Versuch, den Dialog als menschliches Phänomen zu analysieren, entdecken wir, was das Wesen des Dialogs ausmacht: das Wort. Das Wort ist aber mehr als bloß ein Instrument, das den Dialog ermöglicht. Darum müssen wir seine konstitutiven Elemente ausfindig machen. Im Wort begegnen wir zwei Dimensionen: der „Reflexion“ und der „Aktion“ in so radikaler Interaktion, dass, wenn eines auch nur teilweise geopfert wird, das andere unmittelbar leidet. Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern.

Ein unechtes Wort, ein Wort, das die Wirklichkeit nicht verändern kann, ergibt sich, wenn seine konstitutiven Elemente auseinandergerissen werden. Wenn ein Wort seiner Aktionsbasis beraubt wird, leidet automatisch auch die Reflexion. Da wird das Wort in leeres Geschwätz verkehrt, in Verbalismus, in ein entfremdetes und entfremdetes „Blabla“. Es wird dann zu einem leeren Wort, das nicht mehr in der Lage ist, die Welt zu kritisieren, denn zur Kritik kann es nicht kommen, wo man nicht der Veränderung verpflichtet ist. Veränderung ohne Aktion gibt es nicht.

Nach Freire kann die Bedeutung eines Wortes nur in einer konkreten historischen Situation existieren, in der Beziehung eines konkreten Menschen zur Welt. Dieser Auffassung liegt eine bestimmte semantische Theorie zugrunde. Wie schon bei dem französischen Sprachwissenschaftler Antoine Meillet⁷ (1866–1916) wird Bedeutung zunächst negativ definiert als etwas, was dem Zeichen nicht inhärent ist. Freire geht von der Überzeugung aus, dass ein sprachliches Element nur in einem gegebenen Kontext und in einer gegebenen Situation wirklich eine Bedeutung hat. Für sich genommen besitzt es lediglich semantische Möglichkeiten. Das wird besonders deutlich in der Arbeit mit den generativen Wörtern, deren semantischer Wert aus ganz bestimmten räumlich-zeitlichen Bedingungen hervorgeht⁸. Die

7 Siehe Meillet, Antoine 2015, *Linguistique historique et linguistique générale*, Limoges (diese Ausgabe vereinigt Band 1, der 1921 erschienen ist und den fünfzehn Jahre später veröffentlichten Band 2)

8 Hier ein Beispiel aus meiner Basisarbeit. Im Kivu-Gebiet (Osten der Demokratischen Republik Kongo) tritt als generatives Wort oft maji (= Wasser) auf. Dieses Wort hat unterschiedliche semantische Dimensionen je nach den Zielgruppen Fischer und Landwirte. Symptomatisch ist auch die Bedeutung des Suaheli-Wortes *bahari*. Im K Suaheli Tanzanias bezeichnet es den Ozean, im Osten der Demokratischen Republik Kongo den Kivu-See. Dieser Unterschied ist nicht verwunderlich, denn für die Ein-

Benennung der Welt ist ein *Akt der Schöpfung* (1973: 95) und zugleich ein Prozess der Semantisierung der vorgegebenen Zeichen.

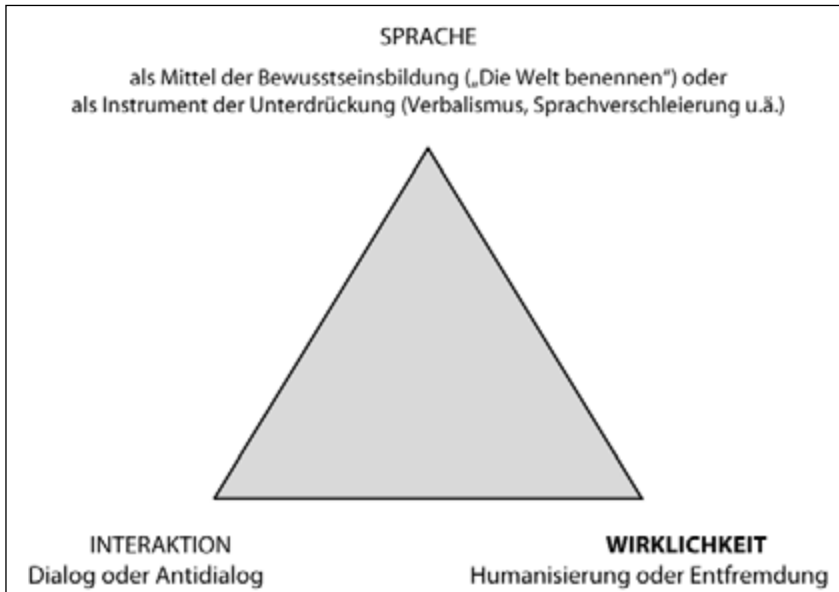
Die kulturelle und geschichtliche Welt, in der sich diese Schöpfung vollzieht, ist in erster Linie gekennzeichnet durch Intersubjektivität und Interkommunikation. Deshalb kann nach Freire (1974: 70) die Erkenntnisfunktion nicht auf die Beziehung zwischen erkennendem Subjekt und dem Objekt seiner Erkenntnis reduziert werden. Ohne die kommunikative Beziehung zwischen erkennenden Subjekten in Bezug auf das Erkenntnisobjekt gäbe es keinen Erkenntnisakt. In Anlehnung an den mexikanisch-katalanischen Philosophen Eduardo Nicol (1907–1990) bemerkt Freire, dass man der erkenntnistheoretischen, der logischen und der historischen als den drei grundlegenden Beziehungen der Erkenntnis für den Erkenntnisakt eine fundamentale vierte hinzufügen müsse: die dialogische, denn in dem Maße, wie es keinen isolierten Menschen gebe, existiere auch kein isoliertes Denken. Jeder Denkart erfordere Kommunikation, die sich durch linguistische Zeichen vollziehe.

Von grundlegender Bedeutung ist auch die Beziehung, die Freire zwischen Sprache, Interaktion und der sozialen und wirtschaftlichen Wirklichkeit sieht. Schematisch könnte man aufgrund seiner Publikationen der siebziger Jahre diese Beziehung folgendermaßen darstellen, wobei betont werden muss, dass dieses Schema nicht als solches in Freires Schriften zu finden ist (s. Folgeseite).

Die Deformation bzw. Verbesserung eines dieser drei Pole zieht automatisch die Deformation bzw. Verbesserung der anderen Pole nach sich. Mit anderen Worten, wenn man die Sprache bewusstseinsbildend einsetzt, hat das gleichzeitig positive Folgen für die Interaktion sowie für die (soziale, wirtschaftliche und kulturelle) Wirklichkeit. Eine Veränderung der Interaktion (der Übergang vom Antialog zum Dialog zum Beispiel) wird auch das sprachliche Verhalten und die Wirklichkeit positiv beeinflussen. In seinen späteren Schriften sah Freire die Beziehung zwischen der Bewusstseinsbildung und der Wirklichkeitsveränderung nuancierter: *Als der Eindruck entstand, allein die kritische Wahrnehmung der Wirklichkeit bedeute schon ihre Veränderung (das ist Idealismus) unterzog ich meine Arbeiten der Selbstkritik. Ich überwand diese Phasen, diese Momente, diese Durchgangsstationen beim Durchleben der geschichtlichen Wirklichkeit, wo der Psychologismus und der Subjektivismus meiner Herr zu werden drohten.*⁹

wohner Tanzanias ist „das große Wasser“ der Ozean, für die Einwohner der Provinzen Süd-Kivu und Nord-Kivu dagegen der hundert Kilometer lange See.

9 Siehe seinen Beitrag *Über die notwendigen Fähigkeiten von engagierten Pädagogen*. In Schulze, Heinz 1989: Zukunftswerkstatt Kontinent – Volkserziehung in Lateinamerika, München.



Performative Elemente in Judith Butlers Sprachauffassung

Die *Männliche Herrschaft* ist ein Konzept des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1930–2002) zur Untersuchung der sozialen und symbolischen Kräfteverhältnisse zwischen den Geschlechtern. Im Mittelpunkt stehen soziale Klassifikationsprozesse auf der Ebene der sozialen Praxis, deren Resultat die als natürlich und legitim erscheinende binär-hierarchisch heteronormative Einteilung der Menschen in zwei entgegengesetzte Geschlechter. Die *Männliche Herrschaft* stellt für Bourdieu die *paradigmatische Form der symbolischen Herrschaft* dar. Es handelt sich nicht um eine genuine Geschlechtertheorie, vielmehr wendet Bourdieu seine soziologischen Erkenntniswerkzeuge – vor allem die Konzepte des *Habitus* und der *symbolischen Gewalt* – auf das Phänomen Geschlecht an. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Feministin Judith Butler sich mit Bourdieu auseinandersetzt.

Im Unterschied zu Bourdieu fokussiert Butler die Brüche und Verschiebungen in der performativen Reproduktion des Sozialen.¹⁰ In der Zitierbarkeit jeder Praxis liege, wie Butler im Anschluss an Derrida herausarbeitet, die Möglichkeit

10 Die zwei folgenden Abschnitte stützen sich auf Schäfer, Hilmar 2015: Symbolische Herrschaft und soziale Iterabilität. Die sprachliche Reproduktion sozialer Differenzen bei Pierre Bourdieu und Judith Butler. In *LiTheS* 8 (12) 96-108.

begründet, dass diese mit ihrem Kontext breche und dabei im Gebrauch ihre Form und Bedeutung verändere. Mit jeder Wiederholung sei daher nicht nur die Aktualisierung, sondern auch die Verschiebung einer Praxis und damit des symbolischen Machtverhältnisses verbunden. Butler begreife die Hervorbringung sozialer Ordnung als einen ambivalenten Prozess, bei dem in jeder Wiederholung stets die Chance zu einer Verschiebung begründet liege. In ihrer anti-essentialistischen Perspektive werde jeder Anschein von Identität, Kohärenz oder Materialität als Effekt einer performativen Wiederholung verstanden, der aufgrund der Zeitlichkeit des Wiederholungsprozesses stets prekär sei.

Ihre theoretischen Überlegungen zu den Mechanismen sprachlicher Resignation kulminieren im Konzept der *Performanz der Legitimität*, das Butler in *Hass spricht* aus einer komplementären Lektüre Bourdieus und Derridas entwickelt. Butler kritisiert Bourdieus Position, wonach die Kraft eines Sprechaktes ausschließlich auf die Autorität der Person zurückzuführen ist, die diesen äußert. Sie begreift die Autorität, die in der performativen Wiederholung erzeugt wird, dagegen als einen Legitimität erzeugenden Effekt und wirft das fundamentale theoretische Problem auf, ob man beim Gebrauch einer performativen Äußerung tatsächlich eindeutig zwischen Betrug und wirklicher Autorität unterscheiden kann.¹¹

Judith Butler geht auf die Anfänge der Sprechakttheorie zurück, die ihren Ursprung in der englischen *Ordinary Language Philosophy* hat. Die Vertreter dieses philosophischen Ansatzes gehen davon aus, dass die traditionelle Philosophie an einer unklaren, überzüchteten und damit letztlich bedeutungslosen Sprache krankt. Aus diesem Grund konzentrierten sie sich darauf, das faktische Funktionieren der natürlichen Alltagssprache zu beschreiben. Als Begründer dieser Theorie gilt John L. Austin, der Anfang der vierziger Jahre dieses Jahrhunderts die Idee entwickelte, dass wir mit bestimmten Äußerungen zugleich eine Handlung vollziehen, dass wir handeln, indem wir sprechen. Er stellte seine Theorie der in Vorlesungen an verschiedenen englischen und amerikanischen Universitäten der Öffentlichkeit vor. Nach seinem Tod entstand aus seinen Unterlagen und verschiedenen Mitschriften *How to do things with words*.¹²

11 Siehe dazu auch Habermas, Jürgen 1981: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt a.M.

12 Die deutsche Ausgabe in der Übersetzung von Elke von Savigny ist 1986 im Reclam-Verlag erschienen.

Die meisten meiner jüdischen Freunde und Bekannten distanzieren sich pauschal von Judith Butler. Aber m.E. sollte man einen Unterschied machen zwischen ihrer Haltung zu Israel und ihrer hervorragenden wissenschaftlichen Leistung.

Schlussfolgerung

Wir haben gesehen, dass Paulo Freire und Judith Butler trotz ihres unterschiedlichen Lebensweges vieles gemeinsam haben. Das betrifft nicht nur den Hass, der ihnen im heutigen Brasilien entgegenschlägt, sondern auch ihr Interesse für das Sprachphänomen, das in ihren Arbeiten eine zentrale Stellung einnimmt. Der Pädagoge Freire und die Philosophin Butler bereichern die Sprachwissenschaft und öffnen ihr den Weg zu einem interdisziplinären und handlungsorientierten Vorgehen.

Was meine Arbeit im Osten der Demokratischen Republik Kongo betrifft, so bleibe ich weiterhin dem Freireschen Ansatz treu, dessen Effizienz auch die Afrikaner zu schätzen wissen. Das bezeugen zwei Werke, die 2018 im belgischen Verlag Weyrich erschienen sind und aus der Feder von drei erfahrenen Aktivisten (Etienne Bisimwa Ganya, Luc Dusoulier und Emmanuel Rugarabura) stammen: *La pédagogie de la conscientisation. Une pédagogie pour l'Afrique* und *Former pour transformer. Le guide pratique du formateur*.¹³

Aber auch Judith Butler wird in meiner Basisarbeit präsent sein, vor allem was die Gender-Theorie betrifft, die bisher nicht genügend berücksichtigt worden ist. Seit 1993 sind die Frauen eine bedeutende Zielgruppe unserer Projekte. Zurzeit läuft ein Sonderprojekt für die Frauen, die in den so genannten „Carrés miniers“ (Bergwerkareale) arbeiten; es wird von der deutschen Organisation *Pro Kivu* e.V. finanziert.

Literatur

Zu Judith Butler

- Butler, Judith 1998: Hass spricht. Zur Politik des Performativen, Berlin
 – 2003: Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M.
 – 2016: Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung, Berlin
 Distelhorst, Lars 2009: Judith Butler, Paderborn
 Bublitz, Hannelore 2010: Judith Butler zur Einführung, dritte., vollständig überarbeitete Auflage, Hamburg

13 Siehe dazu PETERS, Manfred, *Paulo Freire in Afrika. Pädagogik der Bewusstseinsbildung*. In: Dialogische Erziehung 23(2019), Heft 1-2, 19-23.

Von Redecker, Eva 2011: Zur Aktualität von Judith Butler. Einleitung in ihr Werk, Wiesbaden

Meissner, Hanna 2012: Butler, Stuttgart

Schippers, Birgit 2014: The Political Philosophy of Judith Butler, New York

Lépine, René/Ansgar Lorenz, Ansgar 2018. Judith Butler. Philosophie für Einsteiger. Paderborn

Zu Paulo Freire

Freire, Paulo 1973: Pädagogik der Unterdrückten, 3. Auflage, Stuttgart

– 1974: Pädagogik der Solidarität, Wuppertal

– 1980: Dialog als Prinzip, Wuppertal

– 1981: Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbek

– 2008: Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis, Münster

Dimas, Figueroa 1989: Paulo Freire zur Einführung, Hamburg

Dabisch, Joachim/Schulze, Heinz 1991: Befreiung und Menschlichkeit

Manfred Peters, Rue de la Ferme Romaine 3, B – 5300 Seilles (Andenne)

E-Mail: manfred.peters@unamur.be

WIDERSPRUCH

Feministische Fragen zum Frauen*streik 2019

Die Beiträge von Widerspruch 74 spielen offene Fragen und Diskussionen nach dem Frauenstreik in der Schweiz im Juni 2019. Sie handeln vom Verhältnis zwischen feministischer Bewegung und Organisierung: Wie gehen Aktivist*innen mit den Eigendynamiken von florierenden und wieder abebbenden Bewegungen um? Was passiert in Ländern und Regionen mit starken und bleibenden Mobilisierungen, und was lässt sich davon auf die Schweiz übertragen?



ca. 216 Seiten, Fr. 25.–
(Jahresabonnement für 2 Hefte Fr. 40.–)
zu beziehen im Buchhandel oder bei
WIDERSPRUCH, Postfach, 8031 Zürich
vertrieb@widerspruch.ch

www.widerspruch.ch

PROKLA. Seit 1971

ZEITSCHRIFT FÜR KRITISCHE SOZIALWISSENSCHAFT

Schwerpunktthemen

- Nr. 196: Krise der (europäischen) Sozialdemokratie (3/2019)
- Nr. 197: Krisen der Reproduktion (4/2019)
- Nr. 198: Globale Stoffströme und internationale Arbeitsteilung (1/2020)
- Nr. 199: Politische Ökonomie des Eigentums (2/2020)



Probeheft anfordern!

PROKLA | redaktion@prokla.de | www.prokla.de
 Bertz + Fischer | prokla@bertz-fischer.de | www.bertz-fischer.de

BERTZ + FISCHER

VSA: Antworten im Dialog

Lothar Schröder/
 Markus Franz
Eine warme Stimme schleicht sich in dein Ohr. Fluch und Segen von Künstlicher Intelligenz. Gewerkschaftliche Antworten

Ulrich Brinkmann/
 Maren Hassan-Beik/
 Lukas Zappino
Solidarität und Skepsis. Flucht, Migration, arbeitsweltliche Umbrüche und politische Entwurzelung

Cornelia Hildebrandt/
 Jürgen Klute/
 Helge Meves/
 Franz Segbers (Hrsg.)
Die Linke und die Religion
 Geschichte, Konflikte und Konturen

Sozialismus für jeden Monat ...



- ★ gedruckt ...
- ★ & täglich im Netz

facebook.com
 Zeitschrift.Sozialismus
 twitter.com
 ZsSozialismus

Jetzt Probelesen!
 3 Hefte zum
 Kennenlern-Preis von
 14,- Euro

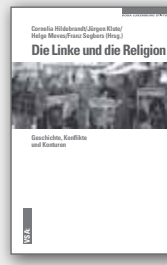
www.sozialismus.de



96 Seiten | € 8.00
 ISBN 978-3-96488-034-5



176 Seiten | € 16.80
 ISBN 978-3-96488-016-1



240 Seiten | € 16.80
 ISBN 978-3-96488-010-9



Heiner Zillmer

Denken – Sprache – Wirklichkeit Politische Alphabetisierung mit Paulo Freire und Siegfried Landshut

Wie aktuell ist das Werk von Paulo Freire? Entstanden waren seine Analysen und seine Praxis unter den kolonialen Verhältnissen in Brasilien der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts. Wie können wir die Ansätze von Freire heute weiterdenken, unter den Bedingungen der Globalisierung, der Individualisierung und der Digitalisierung, mit dem Ziel, die Welt in Eigenregie der Menschen zu gestalten, in kritischer Auseinandersetzung mit den vorhandenen Machtstrukturen und den vorherrschenden Sichtweisen auf Menschen und Gesellschaften?

In Weiterführung seiner Erfahrungen in den Alphabetisierungs-Kampagnen in Brasilien, spricht Freire von 'Politischer Alphabetisierung'. Er meint damit den Prozess, die vorgefertigten Sichtweisen und Weltanschauungen, mit denen wir 'naiv' die Welt betrachten, kritisch zu untersuchen und eigene Sichtweisen und Handlungsoptionen zu entwickeln.

„Je mehr wir aufzudecken vermögen, warum wir so sind wie wir sind, desto eher ist es uns möglich, hinter die *raison-d'être* der Wirklichkeit zu kommen und können so ihr naives Verständnis durch ein kritisches ersetzen. ... Das will besagen: wir haben unsere Erfahrungen, beziehungsweise: die Erfahrungen anderer auf dem Felde, das wir jetzt miteinander zu verstehen suchen wollen, zum Gegenstand unserer Reflexion zu machen. Auf diese Weise wird es uns möglich sein, in unterschiedlichen Augenblicken und nicht unbedingt in der gleichen Form, die wirkliche Bedeutung dieses Wortgebildes begreifen zu lernen: 'Politische Alphabetisierung'“ (Freire 1973: 16)¹.

In diesem Artikel soll diskutiert werden, wie wir, in der Funktion kritischer Denker, Prozesse der Bewusstmachung begleiten können.

1 Freire, Paulo 1973: Politische Alphabetisierung. Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung. In: *betrifft:erziehung*, 15-21.

Im Denken Freires finden sich die humanistischen Traditionen gebündelt und praxisorientiert verdichtet in den Auseinandersetzungen mit den politischen Kräften seines Landes, später auch auf globaler Ebene, bei seiner Tätigkeit in Genf. In den langjährigen Debatten der kritischen Intelligenz, den politischen Aktivisten der Opposition und den kirchlichen Kreisen der Befreiungstheologie² wurde die ganze Bandbreite von Philosophien, Soziologien und revolutionären Schriften durchgearbeitet.

Joachim Dabisch hat in einer Studie die verschiedenen identifizierbaren Einflüsse auf Freires Denken zusammengetragen.³ Er kommt zu dem Schluss, es handle sich um eine paradigmatische Zusammenstellung vieler Denktraditionen, aber schon erkennbar ausgerichtet auf verändernde Praxen im politischen Kampf gegen Kolonialismus und Kapitalismus.

Von den vielen Einflüssen nehme ich hier, nach den Debatten, die auf der Konferenz in Hamburg⁴ eine Rolle spielten, den Mitbegründer der Politischen Wissenschaften, Karl Mannheim⁵, in den Fokus, um einige seiner Grundüberlegungen zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis anzuschauen und mit der Kritik zu konfrontieren, wie sie von Siegfried Landshut⁶, ebenso Mitbegründer der Wissenschaft von der Politik⁷, formuliert worden ist.

2 S. Arnold Köpcke-Duttler, Paulo Freire, die Theologie der Befreiung und die Menschenrechte, in diesem Heft.

3 S. Joachim Dabisch: Hinleitung zu einer pädagogischen Theorie Paulo Freires, In: Dabisch, Joachim, Gipser, Dietlinde, Zillmer, Heiner (Hrsg.) 2019: Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit. Paulo Freire Kongress Hamburg 2018, 169-183.

4 Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit, Kongress zur Freire – Pädagogik: 9.–11. November 2018, Universität Hamburg und Paulo-Freire-Kooperation e.V.; www.freirehamburg2018.de. Die Dokumentation der Tagung ist erschienen: Dabisch, Joachim, Gipser, Dietlinde, Zillmer, Heiner (Hrsg.) 2019: Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit. Paulo Freire Kongress Hamburg 2018. Oldenburg.

5 Karl Mannheim, 1893–1947, Soziologe und Philosoph, wurde 1933 aus Deutschland vertrieben und emigrierte nach England. Eines seiner Hauptwerke, *Ideologie und Utopie* (1929), sowie die erweiterte englischen Übersetzung hat eine breite Debatte hervorgerufen. Eine erneute Auflage auf Deutsch erschien 1952.

6 Siegfried Landshut, 1897–1968, war ein deutscher Politologe und Soziologe; er zählt zu den Wiederbegründern der Politikwissenschaft in der BRD und hatte den ersten Lehrstuhl für die „Wissenschaft von der Politik“ an der Universität Hamburg inne; er ist als Entdecker und Herausgeber der Frühschriften von Karl Marx bekannt.

7 Erst in jüngster Zeit ist das Werk von Landshut, lange ignoriert und übergangen, wiederentdeckt worden. Entscheidend dabei war die Biografie von Nicolaysen, Rainer

Als ich Vorlesungen von Landshut an der Universität Hamburg in den 60er Jahren gehört habe, konnte ich, zugegeben, wenig verstehen; aber es bleibt, auch heute, bei dem Studium seiner Schriften, eine Herausforderung, seinen tiefgreifenden Analysen zu folgen. Ich werbe dafür, diese Herausforderung anzunehmen, mit dem Versprechen, mit neuen Einsichten belohnt zu werden.

Es geht um den Versuch, im Gefilde der korrumpierten Begrifflichkeiten von Politik neuen Grund zu finden und – in Anlehnung an Freires Strategien und Techniken der Alphabetisierung – hier und heute eine Politische Alphabetisierung zu gestalten.

Zum Begriff der Politik

Die Geschichte des westlichen Denkens zum Begriff „Politik“ ist ein Wunderwerk an Vielfältigkeit. Und wann immer wir mit diesem Begriff heute diskutieren, flimmern stets alle Varianten mit. Von Platon und Aristoteles erbten wir die ersten Interpretationen. Politik sei die „maßgebendste und leitende“ Wissenschaft, die am Gemeinwohl orientiert ist“ (Aristoteles in der Nikomachischen Ethik). Zeitnäher und gut eingeschrieben in die unterschwelligen Bedeutungshöfe der heutigen Sichtweisen ist Machiavellis Definition von Politik als die Summe der Mittel, die nötig sind, um zur Macht zu kommen, sich an der Macht zu halten und um von der Macht den nützlichsten Gebrauch zu machen. Auch für den einflussreichen Carl Schmitt besteht das Politische in der Unterscheidung von Freund und Feind. So wird Politik zur geschickten Ausnutzung von Chancen, als Manövrieren im Hinblick auf einen beabsichtigten Erfolg, als Disponieren der Mittel zur Erreichung eines Zwecks. So ist es kein Wunder, dass die Politik, wie sie heute sich dominant zeigt, im Kern dem Ziel des Gemeinwesens widerspricht

1997: Siegfried Landshut, *Die Wiederentdeckung der Politik*. Frankfurt a.M. – Das *Hamburger Institut für Sozialforschung* (HIS) hat 2018 einen Wissenschaftspreis für herausragende soziologische Arbeiten begründet und ihn nach Siegfried Landshut benannt. Die Veranstaltungen des HIS zu diesem Ereignis, die Siegfried Landshut – Lectures führten auch bei uns beiden, Dietlinde Gipser und Heiner Zillmer, zu einer Wieder-Entdeckung eines unserer akademischen Lehrer aus den frühen sechziger Jahren, eben dem Politologen Landshut. Wir hatten beide seine Vorlesungen gehört und Dietlinde Gipser hatte einen Job als studentische Hilfskraft bei ihm. Auch bei uns geriet er in der Versenkung des Vergessens, unterstützt von der Nicht-Erwähnung seines Werkes im weiteren Studienverlauf. Die Veranstaltungen des HIS liefen in der Zeit, als wir mit der Paulo-Freire-Kooperation (PFK e.V.) und der Uni Hamburg den Freire Kongress vorbereiteten. Damit war die Verknüpfung von Freire mit Landshut eingefädelt.

und deshalb auch nichts Gutes enthalten kann. Die Politik als Hauptthema einer Wissenschaft der Politik, kommentiert Siegfried Landshut Ende der fünfziger Jahre auf einer Tagung des Deutschen Vereins für die Politische Wissenschaft.

„Die Fragen, mit denen sie (die Politische Wissenschaft, hz) zu tun hat, sind nicht ihre eigenen, nicht die Frage des reflektierenden Bewusstseins der Zeit, sondern es wird von ihr erwartet, dass sie Fragen löst, die ihr von der täglichen Praxis vorgeschlagen werden. So kommt ihr eigentlich nur die sekundäre Rolle einer Hilfsveranstaltung, einer Technologie, zu“ (Landshut 2004: 319).

Der Leitfaden des wissenschaftlichen Denkens von Landshut ist die Untersuchung der Formen und Möglichkeiten der Gestaltung des Miteinanders von Menschen.

„Denn seit den ersten Schriften aus den 1920er Jahren wurde Landshut nie müde zu wiederholen, dass die Politik im Aristotelischen Sinne neben der Physik, der Metaphysik und der Ethik, die älteste Wissenschaft sei, deren Zweck es ist, das Gute im Gemeinwesen bzw. das Gute im menschlichen Miteinanderleben normativ zu bestimmen. Gleichzeitig muss man im Auge behalten, dass Landshut der erste Herausgeber der *Pariser Manuskripte* von Karl Marx (1932) so wie der Autor einer der wenigen philosophischen Deutungen (1929) der Marxschen und Weberschen Analysen der Moderne ist“ (Fiorletta 2014: 3)⁸.

In den Schriften von Mannheim wird eine Theorie entworfen, dass jedes Denken die *Funktion* eines besonderen, historisch bedingten Standorts ist. Es ist wohl unbestritten, dass „Theorie“ und „Praxis“, ebenso wie „Bewusstsein“ und „Wirklichkeit“ in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen. Und kaum bestritten dürfte die Annahme sein, dass es kein unbeeinflusstes Denken gibt. Kritisch betrachtet werden muss aber die Annahme von Mannheim, Theorie sei abhängig von der Praxis, also eine Funktion der Praxis. Landshut kritisiert den Ansatz von Mannheim folgendermaßen⁹:

8 Fiorletta, Elena, Zwischen Miteinanderleben und Gemeinwesen. Spannungen und Kontinuität im politisch-philosophischen Denken Siegfried Landshuts in den 1930er und 1940er Jahren, überarbeiteter Vortrag am Franz Rosenzweig Research Center Jerusalem am 24.05.2012; https://www.academia.edu/25514284/Zwischen_Miteinanderleben_und_Gemeinwesen._Spannungen_und_Kontinuit%C3%A4t_im_politisch-philosophischen_Denken_Siegfried_Landshuts_in_den_1930er_und_1940er_Jahren (20.02.2020). Elena Fiorletta was a Post Doctoral Fellow at the Rosenzweig Center in 2012. Her research project dealt with the political-philosophical thought of Siegfried Landshut (1897–1968).

9 Mannheim, Karl 1952: Ideologie und Utopie. Dritte, vermehrte Auflage, Frankfurt a.M.; rezensiert von Siegfried Landshut 1953, in: Politische Literatur, 2.Jahrgang, Heft 9, 305-308.

„M.s Theorie, daß jedes Denken eine Funktion eines partikularen, historisch-sozialen Standortes ist, macht die Orientierung des politischen Handelns an einem einheitlichem Ganzen, und damit die Entscheidung und Leitung des sozialen Schicksals unmöglich. Gerade die völlige Relativierung hebt jede Einheit auf, und verabsolutiert damit jeden beliebigen, partikularen Standpunkt, indem sie die Welt in sich gegenüberstehende Machtgruppierungen aufspaltet und den Spaltungen den Charakter der Unüberbrückbarkeit beilegt“ (Landshut 1953: 305).

Offenbar wenig beeindruckt von den wissenschaftlichen Debatten um diesen Ansatz (Hannah Arendt, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Günther Anders et al.), scheint diese Auffassung weiterhin allgemein verbreitet zu sein, dass nämlich die verschiedenen Machtgruppierungen, getragen von ihren jeweiligen und partikularen Standpunkten, auf die sie ein natürliches Recht hätten, sich einander unüberbrückbar gegenüberstehen. Präzise analysiert Landshut diesen Denkansatz:

„Jeder ‘politische Konflikt’ erscheint M. ‘von Anbeginn an’ als „eine rationalisierte Form des Kampfes um soziale Vorherrschaft“. Alle *Erscheinungen* des politischen Lebens werden also unter diesem Aspekt als Wirklichkeit und kategorisch als ‘so ist es’ zugrunde gelegt. ‘Theorie’ und ‘Praxis’ sieht er deshalb nicht als ein zweiseitiges Verhältnis an, sondern zieht die Theorie, also das Denken, in Zweifel, während er ‘Praxis’ mit ‘Wirklichkeit’ identifiziert – und diese Wirklichkeit in ihrer Einzigartigkeit und historischen Bedingtheit nicht in Frage stellt.“ (Landshut 1953: 305).

Zwar steht der Ansatz von Mannheim in der Tradition von Marx, aber dessen Maxime, „das Sein bestimmt das Bewusstsein“, wird um die bei Marx mitgedachte Dialektik gekürzt, eben die lebendige Interaktion zwischen beiden¹⁰.

Paulo Freire hat sich sehr intensiv mit dieser Problematik auseinandergesetzt. Die Begriffe ‘Wirklichkeit’, ‘Denken’ und ‘Sprache’ werden in ihrer dialektischen Interaktion eingehend analysiert.

„Im Wort begegnen wir zwei Dimensionen: der ‘Reflexion’ und der ‘Aktion’ in so radikaler Interaktion, dass, wenn eines auch nur teilweise geopfert wird, das andere auch unmittelbar leidet. Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern“ (Freire 1971: 93).

Freire untersucht diese Interaktion im Rahmen des Kampfes der Unterdrückten gegen koloniale und imperiale Herrschaft, mit dem Ziel der Einrichtung einer

10 „Die materialistische Lehre, daß die Menschen Produkte der Umstände und der Erziehung, veränderte Menschen also Produkte anderer Umstände und geänderter Erziehung sind, vergißt, daß die Umstände eben von den Menschen verändert werden und daß der Erzieher selbst erzogen werden muß.“ – Friedrich Engels : Redigierte Thesen von Karl Marx über Feuerbach. Marx-Engels Studienausgabe I, Fischer-Bücherei 764, S. 142 .

humanen Welt, in der Gerechtigkeit und Chancengleichheit realisiert werden können¹¹.

Ohne diese Zielsetzung, also im engen Kontext von Gruppen, die ihre partikulären Interessen durchsetzen wollen, ohne sich in Beziehung zu einem übergeordneten Ganzen zu setzen, verkommt der Impuls, die Welt nach seinem eigenem Willen verändern zu wollen, zu Gewalt und Brutalität. Landshut fasst seine Kritik am Ansatz von Mannheim zusammen:

„Das ‘Ganze’ und das ‘kulturelle Band’ müssen doch mehr sein als nur die Zusammensetzung partikularer Standorte und die Zusammensetzung vieler Einzelwissen, die ja gerade durch die völlige Relativierung zu absoluten erhoben worden waren. Das Ganze muss sich doch gegenüber seinen Teilen dadurch auszeichnen, dass es etwas anderes als seine einzelnen Teile ist – durch seine *Überordnung*. Aus der Theorie M.s aber ist eine Synthese unmöglich. Übertragen auf den politischen Bereich, für den seine ganzen Überlegungen ja bestimmt sind, bedeutet seine Theorie nichts anderes als die Leugnung einer politischen Einheit, die eine Überordnung trotz der differenzierten sozialen und politischen Standpunkte garantieren könnte. Der Kampf um die soziale Vorherrschaft wird total, die Rivalität politischer Gegner zur Todfeindschaft, die Brutalität des reinen Machtkampfes gerechtfertigt – weil es nichts gibt, was eine Orientierung und Ordnung substantivieren kann. In diesem Sinne ist Mahnheims Theorie zumindest überholt – die politische Wirklichkeit der Jahre nach dem Untergang der Weimarer Republik hat sie sich in unheimlicher Weise zunutze gemacht, und die politische Wirklichkeit unserer Tage soll sie widerlegen“ (Landshut 1953: 307/8).

Der letzte Satz, „ die politische Wirklichkeit unserer Tage soll sie widerlegen“, spiegelt die Hoffnung von Siegfried Landshut – wie auch vieler anderer Menschen – im Jahre 1953, nach dem Ende des Faschismus, das Denken über Politik neu zu begründen. Und mit der Grundlegung eines neuen Begriffs des Politischen die politische Wirklichkeit selbst zu ändern. Die Annahme eines Rufs an die Universität Hamburg, im Jahre 1951, von der er 1933 vertrieben worden war, ist Beweis für die Ernsthaftigkeit seines Anliegens. Das Studium seiner Schriften, die Wiederbelebung seiner Praxis, Politische Bildung vor Ort zu organisieren, wie seinerzeit in Hamburg (VHS und dem freien Bildungswesen Altona¹²) sollten wir in alle Bereichen kritischer Bildung und Sozialarbeit integrieren.

11 S. Manfred Peters, Das subversive Potential des sprachlichen Handelns: Judith Butler und Paulo Freire, und Arnold Köpcke-Duttler, Paulo Freire, die Theologie der Befreiung und die Menschenrechte, beide in diesem Heft.

12 S. Nicolaysen, Rainer 1997: Siegfried Landshut. Die Wiederentdeckung der Politik, Frankfurt a.M., S. 157 ff.

Wie der Zeitsprung von 1953 auf 2020 so minimal erscheint, gemessen an der Veränderung der politischen Wirklichkeit, so kurz scheint uns der Weg seit 1973, als die AG Freire eine erste systematische Rezeption des Denkens von Freire in der BRD vornahm.

Es ging und es geht um die Gestaltung einer Politischen Alphabetisierung, unter den Prämissen:

- „die gesellschaftlichen Antagonismen nicht mehr als interpersonelle Konflikte gesehen werden, sondern als Gegensätze, die durch die Struktur des Systems bedingt sind“
- „soziale Prozesse als historisch bedingt und politisch gestaltbar erkannt werden“ (AG Freire, betrifft:erziehung, 1973: 38; online www.freirehamburg2018.de/programm/)
- mit Siegfried Landshut unsere Vorstellungen von Politik neu begründen, auch in Fortführung der Debatten der Zeitschrift *Widersprüche zu einer Politik des Sozialen*
- eine Idee des Ganzen, wie von Landshut gefordert, gilt es zu bearbeiten, die ‘alten’ Visionen von der Revolution im eigenen Land und in der Welt, sind zu überprüfen und neue Visionen der nunmehr Einen Welt zu entwerfen.

Die Idee des Ganzen lebt vornehmlich in den Bilanzen der weltweit operierenden Konzerne, nicht zuletzt in den alle Welt vernetzenden ‘sozialen Medien’. Der verzweifelte Versuch, in einer zersplitterten und unbegriffenen Vielfalt von Welt für sich selbst eine Identität und einen sozialen Ort zu finden, bringt Hilfskonzepte hervor, den Clan, eine Partei, mein Volk, meine Designer-Marke.

In geschlossenen Gesellschaften der Vergangenheit (vielfach noch existent) gab die Religion oder eine gemeinsame Weltanschauung hinreichend Orientierung für den Einzelnen, eingebettet in ein definiertes Ganzes.

Ein internationales Forscherteam untersuchte die Rolle von Religionen und deren „große Götter“ für den Aufstieg komplexer Großgesellschaften. Die Komplexität einer Gesellschaft lässt sich anhand sozialer Merkmale wie Bevölkerung, Territorium und Komplexität von staatlichen Institutionen und Informationssystemen abschätzen. Große Götter werden in der Studie als moralisierende Gottheiten definiert, die ethische Übertretungen bestrafen. Eine verbreitete Theorie geht davon aus, dass die Menschen eher fair zusammen leben, wenn sie an Götter glauben, die sie bestrafen, wenn sie dies nicht tun. „Zu unserer Überraschung stehen unsere Daten in starkem Widerspruch zu dieser Hypothese“, sagt Hauptautor Harvey Whitehouse. „In fast jeder Weltregion, für die wir Daten haben, nehmen die moralisierenden Götter tendenziell mit sozialer Komplexität zu und

gehen ihr nicht voraus.¹³ Es war eher umgekehrt, standardisierte Rituale traten im Durchschnitt Hunderte von Jahren vor Göttern auf, denen die menschliche Moral am Herzen lag. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass es nicht darum geht, neue große Götter zu kreieren oder auch zu stürzen, sondern die Regeln des Zusammenlebens den Anforderungen unserer Zeit entsprechend zu gestalten.

Die Erde als Ganzes, der Globus, ist der Bezugsrahmen, ohne den keine Weltklärung mehr möglich ist. Der Grad der Komplexität von Menschheit erfordert neue gedankliche und organisatorische Ordnungen. Neue Techniken stehen zur Verfügung. Die Digitalisierung ermöglicht die Vernetzung von Menschen, weltweit, die in selbst-verwalteten Foren die Regeln des Zusammenleben aushandeln können¹⁴.

Vielfalt wird ein Merkmal des 'neuen' Ganzen sein, anders als da Ganze in den monotheistischen Religionen mit der Idee des Einen Gottes. Der Geist ihrer Gründungsgesellschaften, den Kaufmannsgesellschaften auf der Basis des Warentausches, brachte die Idee des Einen hervor, notwendig als abstrakter Begriff des Geldwerts im Tausch. Diese Idee des 'Einen Werts' verdichtete sich zu der Idee des Einen Gottes¹⁵.

Andere Kulturen wie die Indiens oder Chinas haben eher mit einer Vielfalt an Göttern gelebt. Die Impulse aus den Traditionen dieser und anderer Gesellschaften, die nicht nach den Erfordernissen des Kaufmannsgeistes gestaltet waren, dürften eine Rolle in der Auseinandersetzung um eine neue Orientierung des Zusammenlebens in der Welt spielen. Zumal das Agens des Kapitalismus, die Ausnutzung von Informationsvorteilen einiger weniger zur Vermehrung des Gewinns und zum Ausbau von Macht an seine Grenzen kommt, in dem Maße wie Informationen über alles in der Welt für alle Menschen verfügbar werden.

Unsere kolonisierten Gedankenwelten wollen wir (gerne?) von den ideologischen Setzungen befreien, eigenständige Sichtweisen mit anderen neu entwickeln, unsere Lebenswelt mit anderen im Dialog gestalten und die Auseinandersetzung mit den gewaltigen Potentialen der neoliberal gedopten politischen und ökonomischen

13 Whitehouse, H., François, P., Savage, P.E. et al. 2019: Complex societies precede moralizing gods throughout world history. *Nature* 568, 226-229. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1043-4> (20.01.2020); (Zitat Whitehouse: übersetzt vom Autor).

14 S. Visotschnig, Erich 2018 Nicht über unsere Köpfe. Wie ein neues Wahlsystem die Demokratie retten kann. München. Erich Visotschnig ist promovierter Mathematiker und Physiker. Er hat sich intensiv mit machtfreien Strukturen auseinandergesetzt und das Prinzip des Systemischen Konsensierens mitkonzipiert. Für Initiativen gibt es ein freies Programm zur Konsensfindung: www.acceptify.at.

15 Müller, Rudolf Wolfgang 1977: Geld und Geist. Zur Entstehungsgeschichte von Identitätsbewußtsein und Rationalität seit der Antike. Frankfurt a.M./New York.

mischen Mächte nicht scheuen. Gespeist von den Mythen des Neoliberalismus (von Hayek, Milton Friedman & Co.) geht es um die totale Unterwerfung aller menschlichen Bedürfnisse, Wünsche und Gedanken unter die Interessen des Profits. Unsere Agenda zielt auf die Veränderung der Grundstrukturen des Wirtschaftens und der neuen Grundlegung solidarischen Handelns, im Kleinen wie im Großen, mit der Rückbesinnung auf das, was den Menschen von Anfang und der Wiege an auszeichnet, die Kooperation. Das ist das Zusammenwirken konkreter Menschen in gegenseitiger Anerkennung¹⁶.

Unsere 'generativen Themen' im Spannungsfeld von Denken, Sprache und Wirklichkeit:

- Die sog. Sozialen Medien kritisch hinterfragen und bald in demokratische Kontrolle überführen.
- Selbstregulierte Formen der Vernetzung und der Kooperation untersuchen und fördern (Betriebsräte, Gewerkschaften, Genossenschaften, Bürgerinitiativen etc.) und sich den digitalen Angeboten öffnen.
- Überwachte und ideologisch besetzte Gebiete wieder in eigene Regie nehmen (Begriffe neu semantisieren, individuell und in der Gruppe).
- „Das eigene Wort“ erarbeiten, im kritischen Denken und Entwerfen von Handlungsschritten mit anderen. Als lebendige Inszenierung sozialer Konflikte, mit Forum-Theater¹⁷ als provokante *performance* im öffentlichen Raum, als bunter Protest oder militanter Streik.
- Mitarbeit an der weltumspannenden Arbeit zur Formulierung und Umsetzung der Menschen-Rechte.¹⁸

Literatur

Arbeitsgruppe Paulo Freire (Hamburg) 1973: Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten – ein Weg zur Befreiung? In: *betrifft:erziehung*, 22-38; online www.freirehamburg2018.de/programm/

betrifft:erziehung, Themenheft 1973: Die Methode Paulo Freire. Pädagogik der Dritten Welt. 6. Jahrgang, 1. Juli, Heft 7

16 S. Zillmer, Heiner 2018: Grundstrukturen kooperativer Zusammenhänge. Solidarische Beziehungen und das dialogische Aushandeln von Anerkennung. In: Dabisch, Joachim, Gipser, Dietlinde, Zillmer, Heiner (Hrsg.) 2018: Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit. Paulo Freire Kongress Hamburg 2018, 186-190.

17 S. Gipser, Dietlinde: Spielen was ist – verändert die Welt, in diesem Heft.

18 S. Köpcke-Duttler, Arnold: Paulo Freire, die Theologie der Befreiung und die Menschenrechte, in diesem Heft.

- Dabisch, Joachim 2018: Hinleitung zu einer pädagogischen Theorie Paulo Freires In: Dabisch, Joachim, Gipser, Dietlinde, Zillmer, Heiner (Hrsg.) 2018: Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit. Paulo Freire Kongress Hamburg 2018, 169-183
- Dabisch, Joachim, Gipser, Dietlinde, Zillmer, Heiner (Hrsg.) 2018: Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit. Paulo Freire Kongress Hamburg 2018. Oldenburg
- Freire, Paulo 1971: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart
- 1973: Politische Alphabetisierung. Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung. In: *betrifft:erziehung*, 15-21. Erstabdruck: Lutherische Monatshefte 11/1970
- Landshut, Siegfried 1953: Politik und Weltanschauung. Besprechung von Karl Mannheim, 1952: Ideologie und Utopie. in: *Politische Literatur*, 2. Jahrgang, Heft 9, 305-308
- 2004: Empirische Forschung und Grundlagenforschung, in: Nicolaysen, Rainer (Hrsg.) 2004: Siegfried Landshut: Politik. Grundbegriffe und Analysen
- Mannheim, Karl 1952: Ideologie und Utopie. Dritte, vermehrte Auflage, Frankfurt a.M.
- Müller, Rudolf Wolfgang 1977: Geld und Geist. Zur Entstehungsgeschichte von Identitätsbewußtsein und Rationalität seit der Antike. Frankfurt a.M./New York
- Nicolaysen, Rainer 1997: Siegfried Landshut. Die Wiederentdeckung der Politik. Frankfurt a.M.
- (Hrsg.) 2004: Siegfried Landshut: Politik. Grundbegriffe und Analysen. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk in zwei Bänden. Berlin
- Visotschnig, Erich 2018: Nicht über unsere Köpfe. Wie ein neues Wahlsystem die Demokratie retten kann. München
- Whitehouse, H., François, P., Savage, P.E. et al. 2019: Complex societies precede moralizing gods throughout world history. *Nature* 568, 226-229 . <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1043-4> (20.01.2020)
- Zillmer, Heiner 2019: Grundstrukturen kooperativer Zusammenhänge. Solidarische Beziehungen und das dialogische Aushandeln von Anerkennung. In: Dabisch, Joachim, Gipser, Dietlinde, Zillmer, Heiner (Hrsg.) 2019: Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit. Paulo Freire Kongress Hamburg 2018, 186-190

Heiner Zillmer, Hintern Horn 48, 21037 Hamburg
E-Mail: hb.zillmer@t-online.de

spw

Heft 235
Ausgabe 6 - 2019 | 7,00 Euro

**Gesellschaftliche Infrastrukturen –
Von der Kapitallogik zur gemeinwohlorientierten
Infrastrukturökonomie**

Arno Brandt, Uwe Kremer
Infrastrukturökonomie und Vergesellschaftung – Schlüssel
für einen modernen Sozialismus

Bernard Braun, Felix Welfl
Infrastruktur des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens:
Eigentum, Verfügung und Steuerung

Ralf-M. Marquardt
Vergesellschaftung der Strom-Übertragungsnetze:
Eine gute Idee?

Gespräch mit Cosima Ingenschay
„Die Politik muss endlich ihrer Daseinsfürsorgeverantwortung
für die Schiene nachkommen.“



**„Die Philo-
sophen haben
die Welt nur
verschieden
interpretiert...“**

www.spw.de



Uns allen ist bewusst, dass unser politisches System sich wandelt – Demokratien werden in Frage gestellt, Parteien verlieren an Bedeutung, andere erleben einen Zulauf. Globale Krisen haben Einfluss auf das Leben jeden einzelnen. Was bedeutet das für politische Systeme?

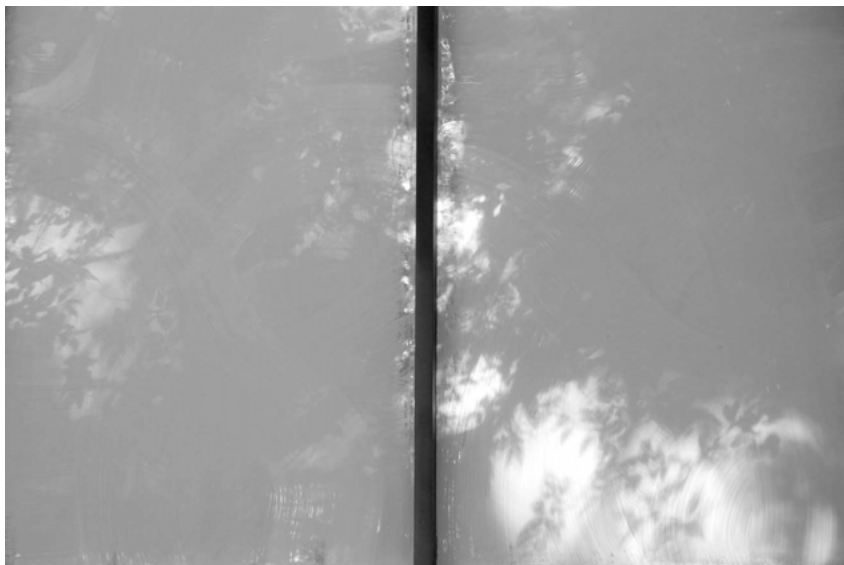
Rolf Reißig | **Transformation von Gesellschaften** | Eine vergleichende Betrachtung von Geschichte, Gegenwart und Zukunft | 240 S. | Pb. | € 19,90
ISBN 978-3-7410-0265-6



Berlin ist nicht Weimar. Dennoch, erinnern nicht aktuelle Krisensymptome der Berliner Republik an die viel zitierten «Weimarer Verhältnisse»? Anzeichen gibt es, aber wie lassen sie sich bewerten? Und lässt sich vielleicht doch etwas aus der Geschichte lernen?

Doch aus Weimar lernen?
perspektiven ds – Zeitschrift für Gesellschaftsanalyse und Reformpolitik
Heft 2/2019 | 228 S. | Pb. | 12,80 € | ISBN 978-3-7410-0233-5

www.schueren-verlag.de **SCHÜREN**



Tarkan Tek

Der Neokolonialismus und der Schleier Eine Debatte

Das Buch des antikolonialen Theoretikers Frantz Fanon „Der Schleier“ wurde erst nach seinem Tod nach einem früheren Manuskript herausgegeben.¹ Darin philosophiert er über den Schleier und seine revolutionäre Rolle während des Unabhängigkeitskampfes. Im Europa der Gegenwart gibt es eine ähnliche Debatte über muslimische Frauen und ein Kopftuchverbot. Deshalb stellt diese Rezension die Frage, ob auch in den aktuellen Diskussionen neokoloniale Ideen beobachtet werden können.

Zu Fanons Biographie

Frantz Fanon wurde 1925 in Martinique geboren. Fanon hat in seinem kurzen Leben sehr wichtige Werke geschrieben, die bis heute als theoretische Grundlagen antikolonialen Denkens gelten und weltweit rezipiert wurden. Fanon gilt für Algerien und die gesamte Dritte Welt als bedeutender Theoretiker wie auch als Vertreter des Freiheitskampfes. Seine Ideen haben zahlreiche Anhänger gefunden, aber er hatte auch viele Gegner, die Fanon vorwarfen, die Gewalt zu legitimieren.² Er hat aber trotz der persönlichen Nähe zum Unabhängigkeitskampf und zur Nationalen Befreiungsfront in Algerien stets versucht, in seinen Werken wissenschaftlich zu argumentieren.³

Nach seinem Medizin- und Philosophiestudium arbeitete er als Psychiater und hat auch die Psychologie des Kolonialismus analysiert. Sein Hauptwerk „Die

1 Fanon, Frantz, Der Schleier, Turia + Kant Verlag, Wien, 2017.

2 Vgl. Walter, Schicho, Frantz Fanon, <https://handbuch-afrika.univie.ac.at/weitere-texte/frantz-fanon/> (16.10.2018)

3 Er hat 4 Bücher geschrieben: Schwarze Haut, weiße Masken (1952), Aspekte der algerischen Revolution (1959), Die Verdammten dieser Erde (1961), Für eine afrikanische Revolution (1964).

Verdammten dieser Erde“ wurde zum Manifest für antikoloniale Bewegungen. Zentrale Themen, die im Buch angesprochen werden, sind: Kolonialismus, Dekolonisation, kolonialismusbedingte Traumata, Gewalt und Gegengewalt. Ein weiteres wichtiges Buch war „Schwarze Haut, Weiße Masken“, in dem er die Reaktion der Kolonisierten auf den Rassismus analysiert.

Sein Einfluss auf antikoloniale und antirassistische Bewegungen ist unbestritten und hat sich nach seinem Tod 1961 noch verstärkt. (Vgl. Foltin: 2002)

Zum rezensierten Text von Fanon

Im Westen wird die in den östlichen Gesellschaften und besonders in den muslimischen Gemeinschaften verbreitete Tradition des Schleiers als eine fremde und befremdliche Erscheinung angesehen, die in der westlichen Gesellschaft nicht verstanden werden kann. So wird der Schleier, wie er insbesondere in der muslimischen Gesellschaft getragen wird, als ein Mittel zur Unterdrückung muslimischer Frauen angesehen und in der Literatur wurden darüber orientalistische Phantasien reproduziert. (Vgl. Wolter 1999)

Franz Fanon schrieb erstmals im Jahr 1959, dass die algerische Frau ihren Schleier als Flagge trägt. Er hat das Thema aus einer antikolonialen Perspektive erforscht, da laut ihm der Schleier eine wichtige Rolle in der algerischen Revolution gespielt hatte. In diesem Zusammenhang wird sein Manuskript seit vielen Jahren als ein in der postkolonialen Literatur bekannter Beitrag kontrovers diskutiert. (Kerner 2016: 74) Die Besetzung Algeriens durch Frankreich, die 1830 begann, kostete mehr als eine Million Menschenleben. Erst 1962 wurde Algerien unabhängig. Die AlgerierInnen, die 132 Jahre unter französischer Kolonialherrschaft gelebt hatten, konnten sich schließlich unter der Führung der Nationalen Befreiungsfront (FLN) befreien (Cherki 2001: 69). Die Kolonialverwaltung verfolgte in all den Jahren der Besetzung eine äußerst destruktive Innenpolitik. So wurden die AlgerierInnen während der Besatzungszeit nicht nur wirtschaftlich ausgebeutet, sondern auch kulturell kolonialisiert. Von Beginn an wurde die Verwendung des Arabischen untersagt und Französisch galt als offizielle Amtssprache. Gleichzeitig wurden auch religiöse Symbole verboten und so kam es, dass sich der Schleier muslimischer Frauen zu einer oppositionellen Reaktion auf den französischen Kolonialismus entwickelte. Fanon betont die Haltung der Besatzungsverwaltung gegenüber den algerischen Frauen und ihrer Kleidung:

„Die Kolonialgesellschaft insgesamt, mit ihren Werten, ihren Kraftlinien und ihrer Philosophie reagiert angesichts des Schleiers ziemlich einheitlich (Fanon 2017: 12).“

Die Franzosen, die nach Algerien kamen, fühlten sich durch diese im Vergleich zu den westlichen Frauen andere Art von Kleidung gestört und sahen im Schleier der algerischen Frauen eine die Besatzung ablehnende Position. Fanon erklärt die Strategie der Besatzungsverwaltung, die Algerierinnen zu verwestlichen, bzw. zu modernisieren so:

„Wenn wir die algerische Gesellschaft in ihrem Aufbau, in ihrer Widerstandsfähigkeit treffen wollen, müssen wir zuerst die Frauen gewinnen; wir müssen sie hinter dem Schleier aufsuchen, hinter dem sie sich verbergen, und in den Häusern, in denen der Mann sie versteckt. (...) „Die Situation der Frau wird von nun an als Handlungsschwerpunkt genommen. Die herrschende Verwaltung will feierlich die gedemütigte, ausgegrenzte, weggesperrte (...) Frau verteidigen. Die enormen Möglichkeiten der Frau werden beschrieben, die der algerische Mann bedauerlicherweise zu einem tragen, aus dem Umlaufgenommenen, sogar entmenschlichten Gegenstand gemacht hat (Ebd.: 14-15).“

Laut der Besatzungsbehörde gab es also die Absicht, die Frauen vom Schleier zu entkleiden, weil die vor ihr bedeckte Frau nicht der „Menschheit“ entstammen würde. In diesem Teil von Fanons Artikel beschreibt er die Anstrengungen des Kolonialismus in Algerien, um die Frauen vom Schleier zu „befreien“. Von Zeit zu Zeit wurden von der kolonialen Verwaltung systematisch Programme unterstützt, im Zuge derer Geschenke, wie z.B. Lebensmittel, an arme Menschen verteilt wurden, wenn sie Seminare besuchten, in denen negativ über den Schleier gesprochen wurde, etwa, dass diese Tradition altmodisch wäre, verbunden mit dem Ratschlag, sie aufzugeben (Ebd.: 15).

Das französische Algerien ist mit seinen Zielen, die Frauen durch solche Projekte zu animieren, trotz aller Unterdrückung gescheitert. Vielmehr hat die Zahl verschleierter Frauen als Antwort auf den steigenden Druck der Besatzer mit jedem Tag zugenommen. Dies kann in der Tat als natürliche psychologische Reaktion der kolonialisierten Menschen betrachtet werden. Denn das Akzeptieren von Forderungen der Besatzungsverwaltung hätte gleichzeitig bedeutet, sich ihr zu unterwerfen.

Es ist nachvollziehbar und berechtigt, dass sich die AlgerierInnen gegen die Besatzungsregierung gestellt haben. Das gilt allerdings nicht nur für Algerien, sondern auch für indigene Völker in anderen Kolonialländern. Fanon beschreibt den Widerstand und die Reaktion der algerischen Gesellschaft auf die Kolonialherrschaft wie folgt:

„Die wütende Entschlossenheit des Kolonialherren, die algerische Frau zu entschleiern, seine Entscheidung, koste es, was es wolle, in der Frage des Schleiers zu siegen, provozieren den entschlossenen Widerstand des Autochthonen. Die vorsätzliche

aggressiven Äußerungen des Kolonialherren rund um den Haik⁴ verleihen diesem toten, weil festgefahrenen, sich weder formal noch farblich entwickelnden Element des algerischen Kulturbestands neues Leben. Hier stoßen wir wieder auf eines der Gesetze der Kolonisierung: In einem ersten Schritt bestimmen die Handlungen, die Projekte des Besatzers die Widerstandszentren, um die sich der Überlebenswille eines Volkes organisiert (Ebd.: 33).“

Wie Fanon erwähnt, ist es wichtig, auf die damalige Situation und den historischen Kontext zu achten, um zu verstehen, weshalb die AlgerierInnen schließlich den Haik als Symbol des Widerstands gegen den Angriff der Kolonialisten begriffen. Fanon fasst diese Position noch einmal zusammen:

„Die Hartnäckigkeit des Besatzers bezüglich seines Vorhabens, die Frauen zu entschleiern, sie zu Verbündeten in der Aufgabe der kulturellen Vernichtung zu machen, verstärkte die traditionellen Verhaltensweisen noch (Ebd.: 37).“

In Algerien kämpften bis 1955 meist Männer an der Unabhängigkeitsfront. In diesem Jahr änderte sich die Situation aber, da ab diesem Zeitpunkt auch Frauen aktiv am Freiheitskampf teilnahmen und den Verlauf der Revolution veränderten. Von dieser Zeit an bis zur Revolution entwickelten sich die Frauen zum revolutionären Subjekt (Wolter 1999: 38).

Der erste Teil des von Fanon geschriebenen Textes erzählt über die Geschichte der algerischen Frau, die den Haik trägt und der Kolonialisten, die ihn angreifen. Im zweiten Teil wendet sich das Blatt. Die algerischen Frauen beginnen sich gegen die Invasoren zu wehren, ergreifen die Waffen für die Revolution, beschaffen wichtige Geheimdienstinformationen und führen selbst Aktionen gegen den Feind durch.

Die Gefühle der algerischen Frauen, die gegen ihren Willen „entschleiert“ wurden, beschreibt Fanon als

„(...) Eindruck, ihr Körper hätte den Zusammenhalt verloren, würde frei schweben; die Gliedmaßen scheinen sich unendlich zu verlängern ... Der Körper ohne Schleier scheint sich selbst zu entfliehen, in seine Einzelheit zu zerfallen. Das Gefühl, nicht richtig angezogen, sogar nackt zu sein (Fanon 2017: 56).“

Dass die Entfernung des Haiks für die Algerierin einen so schwerwiegenden Eingriff darstellte, brachte nach Fanon letztendlich wichtige Vorteile für den antikolonialen Aufstand mit sich, so dass selbst die algerischen KritikerInnen, die sich gegen den Schleier ausgesprochen hatten, im Laufe der Revolution ihre Meinung geändert haben:

4 Großes, rechteckiges Tuch, das als Schleier getragen wird.

„Der abgelegte, dann wieder übergeworfene Schleier, der instrumentalisierte Schleier, der zur Tarntechnik, zum Kampfmittel wird. Das Beinahe-Tabu, zu dem der Schleier in der kolonialen Situation geworden war, verschwindet im Lauf des Befreiungskampfes fast vollständig. Selbst Algerierinnen, die nicht aktiv in den Kampf eingebunden sind, gewöhnen sich daran, auf den Schleier zu verzichten (Ebd.: 60).“

Die algerische Frau, die den Haik anlegte und für die Revolution arbeitete, verkleidete sich nach Fanon vorübergehend wie eine europäische Frau, um ihre Aktivitäten gegen die Besatzungsmacht auszuüben. Sie konnte so leichter in die europäischen Bezirke eindringen und die Checkpoints der französischen Polizei und Soldaten passieren. Diese Aufopferung, die der Besatzungsverwaltung großen Schaden zufügte, wird von Fanon als große moralische Leistung für die Zukunft der Revolution hervorgehoben.

Die algerische Frau, die eine wichtige Rolle für die Stärkung der Revolution spielte, kehrte wieder zum Schleier zurück, nachdem die Invasionstruppen gelernt hatten, dass die algerischen Frauen auch die Entfernung des Haiks als Instrument verwendeten, um sich an den gegen sie gerichteten Aktionen zu beteiligen. Mit anderen Worten, auch das Ablegen des Schleiers wurde somit als Taktik gegen die Besatzung eingesetzt. Selbst als sie für eine kurze Zeit trotz der für die Algerierinnen wichtigen Tradition den Schleier ablegten, taten sie es aus dieser taktischen Position heraus, und wenn sich die Bedingungen änderten, trugen sie ihren Haik wieder. Dieses strategische Kalkül lieferte auch für die künftige Transformation nach der Revolution wichtige Impulse und stellte nicht den Haik, sondern die Selbstbestimmung in den Mittelpunkt.

Der französische Kolonialismus hat jedoch den Wunsch, die algerischen Frauen nach seinem westlichen Weltbild zu modernisieren, weiterverfolgt. Das bewirkte allerdings das Gegenteil, denn die Algerierinnen rebellierten gegen den Kleidungsstil des Kolonisators und betonten durch das Tragen des Haiks ihre Unabhängigkeit.

Fanon fasst am Ende des Textes die Bedeutung des Haik für die algerische Revolution zusammen:

„Es besteht also im Verlauf der Kolonisierung in Algerien eine sehr konkrete, wahrnehmbare historische Dynamik des Schleiers. Zu Anfang ist der Schleier ein Widerstandsmechanismus, sein Wert bleibt jedoch für die soziale Gruppe sehr hoch. Man verschleiert sich aus Tradition, wegen der strengen Geschlechtertrennung, aber auch, weil der Besatzer Algerien entschleiern will. In einem zweiten Schritt ergibt sich der Umbruch anlässlich der Revolution und unter ganz bestimmten Umständen. Der Schleier wird im Zuge der revolutionären Aktion abgelegt. Das Bedürfnis, den psychologischen oder politischen Offensiven des Besatzers eine Niederlage zu bereiten, wandelt sich nun zu einem Mittel zum Zweck, einem Werkzeug. Der Schleier

hilft der Algerierin, die neuen Probleme zu bewältigen, mit denen sie der Kampf konfrontiert (Ebd.: 66).“

Weiter schreibt er, dass die wirtschaftliche und militärische Annexion Algeriens durch die Kolonialmacht auch mit einer kulturellen Besetzung einherging, die sich eben etwa gegen die traditionelle Kleidung der algerischen Frau, den Haik, richtete.

Wie beim früheren Akkulturationsversuch in Algerien, der sich letztendlich als fataler Fehler der Besatzungsmacht herausgestellt hat, besteht auch heute noch der Wunsch, muslimische Frauen zu entschleiern oder Kopftücher zu verbieten. Laizismus und Säkularismus nach französischem Vorbild galten bis vor kurzem auch in Tunesien und der Türkei als vorherrschende Ideologie, was in beiden Ländern zu einem Kopftuchverbot führte, in der Türkei etwa an Universitäten oder im öffentlichen Dienst, in Tunesien auch auf „öffentlichen Plätzen“. Seit dem 11. September 2001 wird dieses Verbot auch in Europa diskutiert. Wenn wir die heutigen Argumente für ein Schleier- oder Kopftuchverbot für muslimische Frauen betrachten, sehen wir Parallelen zu dem Wunsch der damaligen französischen Besatzung, die algerischen Frauen zu entschleiern.

Ähnlich wie in der heutigen Debatte sollte als eines der vorrangigsten offiziellen Ziele die algerische Frau „gerettet“ werden. Muslimische Frauen, die aus Europas ehemaligen Kolonien kommen und jetzt in Europa leben, versuchen oft, sich an die westliche Kleiderordnung anzupassen, weil sie wegen der Kopftücher, die sie tragen, Schwierigkeiten bekommen oder sich bedroht fühlen. Der Eurozentrismus, der die hegemoniale Macht Europas als Ideologie begleitet, will die Gesellschaften, die zu fremd oder zu rückständig erscheinen, „befreien“, um sie „aufzuklären“ oder zu „säkularisieren“. Er will auch die verschleierte Frau, die eine andere Kleidung trägt und eine andere Weltanschauung vertritt, „entschleiern“.

Gemäß dieser Ideologie, die auf einer orientalistischen Sichtweise aufbaut, sollen die Frauen gewaltsam vor den muslimischen Männern und den Schleiern „gerettet“ und ihnen die notwendigen „Werte“ vermittelt werden. Der Wunsch, diejenigen, die anders sind, zu verwestlichen und ihre Kultur nach europäischen Mustern zu vereinheitlichen, hat viele Ähnlichkeiten mit der Politik der Besatzungsverwaltung während der Kolonialzeit in Algerien (Vgl. Dottke 2014: 24). Zu dieser Zeit wurden die Frauen, die bei ihrem Kleidungsstil bleiben wollten, beschuldigt, radikal zu sein und ihnen wurde der Schleier mit Gewalt entfernt. Im heutigen Europa sehen wir ähnliche Vorurteile im Rahmen von Kopftuchdebatten zu Tage treten, wenn Kopftuchträgerinnen vorgeworfen wird, radikale Anhängerinnen des politischen Islamismus zu sein.

Wie in Fanons Text über den Schleier zu sehen ist, ähnelt das kolonialistische Verständnis jener Zeit dem Eurozentrismus von heute. Mit vermeintlich aufklä-

rerischen Motiven wird dazu aufgerufen, die muslimische Frau zu entschleiern. Diese Idee hat als Erbe der Kolonialzeit überlebt oder anders gesagt, können auch in den aktuellen Debatten über den Islam neokoloniale Ideen beobachtet werden. Das „aufgeklärte“ eurozentristische Modell wurde stets von rassistischen Ideen begleitet, sowohl in der Kolonialzeit als auch im heutigen modernen Europa.

Gayatri Spivak über Frauen als Subjekt der Geschichte

Weil er eine ähnliche Zielrichtung verfolgt, soll in diesem Zusammenhang noch ein anderer Text angeführt werden, den die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Spivak verfasst hat (Vgl. Kerner 2016: 75). Sie thematisiert in ihrem bekannten Artikel (Spivak 2008) die Rolle subalternen Frauen während der Kolonialzeit in Indien. So wie Fanon zuvor die britischen Kolonialisten angriff, kritisiert Spivak den Standpunkt, den westliche Männer gegenüber indischen Frauen einnehmen:

„Weiße Männer retten braune Frauen vor braunen Männern (Spivak 2008: 80).“

Spivak erinnert daran, dass die britischen Kolonialisten bereits früher versuchten, indische Frauen nach westlichem Weltbild zu modernisieren. Diese Haltung wird von der Autorin sehr scharf kritisiert, weil sich dieses westlich patriarchale Weltbild weigert, die Frauen als Subjekt wahrzunehmen.

Auch wenn Frauenrechte wie das Selbstbestimmungsrecht mittlerweile im Westen zumindest theoretisch anerkannt werden, scheint das aber nicht für Frauen aus der so genannten Dritten Welt zu gelten, die immer noch entmündigt werden. Wenn Spivak daher von Verschleierung schreibt, meint sie etwas gänzlich anderes als ein Kleidungsstück:

„Wie lässt sich jene Verschleierung der patriarchalen Strategie untersuchen, die den Frauen dem Anschein nach die freie Wahl als Subjekt zugesteht? (Ebd.: 84)“

Heute betonen viele westliche „Europäer“, dass Frauen selbst über ihr Leben bestimmen und als Subjekt respektiert werden sollten. Aber besonders muslimischen Frauen in Europa wird diese Wahlfreiheit oft abgesprochen, wenn sie nicht westlich genug denken. Sie haben nicht nur eine andere Hautfarbe, sondern auch einen eigenen Kleidungsstil, deswegen müssen nach dieser Ansicht muslimische Frauen zuerst von ihrer Religion befreit und vor den muslimischen Männern gerettet werden. Spivak erwähnt in ihrem Artikel, dass weiße Männer immer noch denken wie britische Männer in der Kolonialzeit. Im gegenwärtigen Europa sind dunkelhäutige und subalterne Frauen meistens auch muslimische Frauen, die immer noch einem rassistischen Diskurs ausgesetzt werden.

Die Auffassung, die in der Kopftuchdebatte zum Ausdruck kommt, ist nach Spivak auch deshalb sehr patriarchal, weil sie den „*Schutz von Frauen durch Männer bietet*“ (Ebd.: 82).“ Das Kopftuch wird nicht als selbstbestimmte Entscheidung der Frauen akzeptiert, sondern die muslimische Frau zu einem Objekt degradiert. Das westliche Weltbild suggeriert eigentlich, dass die Frau aus der muslimischen oder dritten Welt immer Schutz von Europäern braucht und nicht zur Selbstbestimmung fähig sei, denn auch ihr Kopftuch repräsentiere eine Unterdrückung durch muslimische Männer. Spivak kritisiert diese koloniale Ansicht als

„rechtlich programmierte Asymmetrie im Status des Subjekts, welche die Frau effektiv als Objekt eines Ehemannes definiert ... (Spivak 2008: 93)“

Wie in Fanons Text argumentiert Spivak gegen den kolonialen Blick, mit dem auch die Rolle indischer Frauen betrachtet wurde. In Algerien und Indien wollten beide Kolonialländer Frankreich und England die Frauen modernisieren. Beide vertaten eine patriarchale wie rassistische Idee. In der Kopftuchdebatte im heutigen Europa wiederholt sich diese Diskussion, in der sich der Westen selbst immer die entscheidende und bestimmende Rolle zuschreibt.

Wie bereits in der Kolonialzeit werden laut Spivak auch in der Gegenwart vor allem westliche weiße Männer als Subjekt der Geschichte betrachtet, die in der Welt den Ton angeben. Sie akzeptieren weder andere Kulturen noch eine andere Meinung. Nach dieser rassistischen Ideologie dominiert das westliche Aufklärungsideal, das die muslimischen Frauen vor allem in der Opferrolle sieht.

Conclusio

Ich sehe Parallelen zwischen Fanons und Spivaks Buch, wenn indische wie zuvor algerische Frauen gemäß westlichen Kolonialvorstellungen modernisiert werden sollen. Auch heute geht es um die Forderung nach Assimilierung, wenn ähnlich wie früher in Indien oder Algerien von Migrantinnen die Übernahme westlicher Kultur verlangt wird. Solange nämlich der überwiegende Großteil von muslimischen Frauen zu den „Anderen“, „Fremden“ und Subalternen gehört, solange kann wohl auch die westliche Kopftuchdebatte als Teil eines neokolonialen Diskurses verstanden werden.

Literatur

Cherki, Alice 2001: Frantz Fanon Ein Porträt, Hamburg

Dottke, Brigitte 2014: Frantz Fanon, Hamburg

Fanon, Frantz 1969: Aspekte der Algerischen Revolution, Frankfurt a.M.

- 2017: Der Schleier. Aus dem Französischen von Brita Pohl, Wien
- Foltin, Robert 2002: „Frantz Fanon wiederlesen?“ Zeitschrift Grundrisse, Nr. 1, S. 40-51
- Kerner, Ina 2016: Frantz Fanon in der Politikwissenschaft in Aram Ziai (Hrsg), Postkoloniale Politikwissenschaft, Bielefeld, S.71-89
- Spivak, Gayatri Chakravorty 2008: Can the Subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation Übers. Alexander Joskowicz, Stefan Nowotny, Einl. Hito Steyerl. Wien
- Vogt, Erik. M 2012: Jean-Paul Sartre und Frantz Fanon, Antirasismus, Antikolonialismus, Politiken der Emanzipation, Wien
- Walter, Schicho, „Frantz Fanon“ <https://handbuch-afrika.univie.ac.at/weitere-texte/frantz-fanon/> letzter Aufruf: 16.10.2018
- Wolter, Udo 1999: „Algerien entschleiert Frantz Fanon in der feministisch-postkolonialen Debatte?“ Blätter des iz3w Nr. 236, S. 37-41. http://www.archiv3.org/volltext_65309.htm Letzter Aufruf: 20.10.2018

Tarkan Tek

E-Mail: tarkantek@gmx.at



DIE NEUE DISKUS.

»WE CAN'T BELIEVE WE STILL
HAVE TO PROTEST THIS SHIT!«

How to Abtreibung in Deutschland?

Der Kulturkampf der 'Lebensschutz'-
Bewegung und seine aktuellen Ausformungen

'Erb- und -Rassenpflege'

Abtreibung in der DDR

Abtreibung im Fokus einer
diskursanalytischen Betrachtung

Selbstbestimmung fordern?

Whose body? Whose choice?

Wer wird wie repräsentiert?

Use of internet, ships, mail,
apps, drones, robots

Cernern gegen Fundis



Aus dem Scheitern Lernen!

Über: *Sandra Küchler 2018: Partizipation als Arbeit am Sozialen. Eine qualitative Studie zu partizipativen Praktiken Professioneller in der Sozialen Arbeit. Dissertation. Unter Mitarbeit von Timm Kunstreich und Joachim Schroeder. Wiesbaden: Springer VS (Research). 206 Seiten. ISBN 978-3-658-20829-5. 44,99 €*

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um Sandra Küchlers Dissertation an der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Mit ihrer Dissertation möchte Küchler „einen Beitrag zur kritischen Perspektive auf Partizipation leisten“ (61), wobei sie Kritik mit Foucault versteht „als ‘Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden‘“ (6). Hierfür untersucht sie zunächst die „Kultur der Partizipation in der Sozialen Arbeit in der spezifischen Region Hamburg“, um so „das Wie von Partizipation sichtbar werden zu lassen“ (13). Unter Kultur versteht sie hierbei mit Reckwitz „einen Komplex von Sinnsystemen oder symbolischen Ordnungen [...], mit denen Handelnde ihre Wirklichkeit erschaffen und mit Hilfe von Wissensordnungen ermöglichen“ (10), wobei es ihr um die Frage nach der Entstehung von Neuem geht (IX). „Diese Frage“, so Küchler, „stellt sich mir nicht nur auf persönlicher, politischer Ebene, sondern auch im Bezug auf Soziale Arbeit. Wie kann diese Welt zu einem Ort der Gleichberechtigung für alle werden? Kann und wenn ja wie der pädagogische Grundwiderspruch zwischen Hilfe

und Kontrolle, das doppelte Mandat situativ überwunden werden? Und was ist mein Anteil an der Reproduktion des Bestehenden? Was genau passiert eigentlich in den Momenten, in denen Neues im Begriff ist zu entstehen?“ (IX)

Damit ist der Anspruch der Arbeit umrissen, der entlang der von ihr verfolgten „drei Forschungsansätze[n]“ (die *Fourth Generation Evaluation* nach Guba und Lincoln, *Grounded Theory* als Forschungshaltung, sowie die *dokumentarische Methode* nach Bohnsack (14)) mit acht offenen Interviews, deren selektiver Vorinterpretation mittels Schaubilder sowie workshop-gestützten Auswertungen ebendieser Schaubilder, in Wissen transformiert werden sollte. „Für eine einladende Atmosphäre wurden alle Tische mit Erdbeeren und Kaffee gedeckt, damit die Teilnehmer_innen sich eingeladen fühlten. Aber es kam anders!“ (62).

„Nach der Vorstellung der Schaubilder haben sich die Teilnehmer_innen körperlich sichtbar von mir ab- und ihren Kolleg_innen zugewandt. In den vielen durcheinander laufenden Gesprächen wurde ich als Moderatorin (oder Forscherin) kaum mehr beachtet. Die Teilnehmer_innen haben sich aus der von mir vorgegebenen Struktur gelöst und sich über ihr Wissen ausgetauscht. [...] Der Workshop hat sich im Zuge dessen anders entwickelt als geplant und eine neue Richtung eingeschlagen. Aus dieser Dynamik heraus ist eine Arbeitsgruppe entstanden“ (127f), deren sie nun nicht mehr als Vortragende, sondern als Teilnehmende teilhaft wurde. Unklar bleibt, ob die hieraus resultierenden Ergebnisse, die die Grundlage der weiteren Arbeit bilden, mit der Gruppe nochmals besprochen wurden oder nicht.

Das Scheitern dieses Workshops nahm Sandra Küchler nun zum Anlass, mit

1 Seitenangaben ohne nähere Angaben beziehen sich auf Küchler 2018.

Deleuzes Begriffsapparat von *Minoritär-Werden*, *Bruch*, *Verrat* und *Schöpfung* näher hinzuschauen, was dort als partizipative Praktik sich ereignet hatte und neu entstanden war.

Als „Minoritär-Werden“ bezeichnet Küchler mit Deleuze „die Hinwendung zu der im bestehenden Kräfteverhältnis kleineren Größe“, was „im besten Fall zu einer Veränderung der Kräfteverhältnisse bei[trägt]“ (140). Die damit einhergehende „Abwendung von der vorgegebenen Ordnung hin zu der Orientierung an den Teilnehmer_innen, die in diesem Moment zu Kolleg_innen wurden“, bezeichnet sie mit Deleuze als „Bruch“ (142), welcher sich in der deleuzianischen „Fluchtlinie“ als Verraten in doppelter Hinsicht erweist. Denn mit der Abwendung wird „nicht nur die herrschende Ordnung“ (143) in dem Sinne „verraten“, als das mit dem Bruch offenbar und sichtbar wird, als welche *Fessel der Repräsentation* – als weiterer für Küchler zentraler Begriff Deleuzes – die herrschende Ordnung erlebt wird. Nämlich sich als Worldcafé inszenieren zu müssen bzw. sich dieser »*Repräsentation des Raums*« (Lefebvre 2006), zu welcher das zweite Auswertungstreffen von Sandra Küchler konzipiert worden war, unterzuordnen. Zugleich wird mit dem Bruch selbst ein Verrat an ebendieser herrschenden Ordnung begangen, indem sich von ihr abgewandt wurde (143) und sich der Repräsentationsraum des Auswertungstreffens als Raum zur eigenen Repräsentation (Lefebvre 2006) angeeignet wurde.

„Die Praktiken der Schließung, der Unterwerfung, Selektion und Ausgrenzung sind, mit Foucault argumentiert, Regierungspraktiken, mit denen Menschen gelenkt werden bzw. sich selbst lenken, von der Verwaltung

bis zur Erziehung. Sie sind hier wie in einem Brennglas sichtbar geworden und haben in gleichem Maße ‘meine Führungstechniken’ als Herrschaftstechnologien sichtbar werden lassen wie auch die Selbstführungen der Mitarbeiter_innen in ihren gegenseitigen Abgrenzungen und Hierarchie reproduzierenden Anteilen. Das klassische Zusammenspiel von Erzieher und Zögling, Lehrer und Schüler wurde mit diesen konkreten Praktiken restabliert.“ (86f)

Von hier aus stellt sich für Sandra Küchler nun die Frage nach der Entstehung von Neuem in dieser – entlang von Minoritär-Werden, Bruch und doppeltem Verraten – nun möglich gewordene Praxis des Zusammenarbeitens von Forscherin und Beforschten. „Dabei setzt das Mögliche eine Leerstelle in den Raum der Selbstverständlichkeit“ (144), welche nur als „eine ‘gemeinsame Aufgabenbewältigung’ (Mannschatz 2010: 58)“ (149) gefüllt werden kann. Der Schöpfungsprozess von Neuem kommt erst dann in Gang, so Küchlers Erkenntnis, wenn Partizipation nicht auch schon darin erblickt wird, wenn „das In-der-vorgegebenen-Logik-Bleiben“ bereits „als Partizipative Praktik“ verstanden wird (85). Denn vor diesem Verständnis erweist sich letztlich jede Praktik und jede Praxis als partizipativ und impliziert, dass es „keine Nicht-Partizipation [gibt]“ (85). Dem ist sicher zuzustimmen, da sowohl das Ausbleiben von Widerstand als auch die willfährige Reproduktion des Vorgegebenen als aktiver Prozess der Wiederherstellung einer bestehenden Ordnung aufgefasst werden kann. Aber: „Etwas ‘Neues’ kann so nicht entstehen“ (85). Doch nicht nur das. Auch bestehende Herrschaftspraktiken und -diskurse, so etwa subtile Ausgrenzungsmechanismen gegenüber den Hilfesuchenden Sozialer Arbeit, können

entlang dieses inflationären Partizipationsbegriffs stillschweigend reproduziert und multipliziert werden. Insofern wäre an dieser Stelle eine genauere begriffliche Unterscheidung seitens Sandra Kächler sinnvoll gewesen. Bspw. mit einem Praxisbegriff, der die Praxis aufzufächern ermöglicht in Praxisformen, die in der bestehenden Ordnung verbleiben oder aber ebendiese (mimetisch-poietisch) übersteigen, was für Kächler ja erst eine »*Arbeit am Sozialen*« als die vorherrschende Praxis „gestaltend[e]“ und ‘neu ordnend[e]‘ (179) Arbeit kennzeichnet und wie es mit Lefebvres Praxisbegriff ergänzend möglich gewesen wäre (Lefebvre 1972: 46).

Nichtsdestotrotz zeigt Kächler aber, dass sie derlei Herrschaftspraktiken seitens der Professionellen dennoch im Blick hat, was sich ihr „[a]uffallend“ darin zeigt, dass sich „die Teilnehmer_innen“ zwar „zumeist nicht in einer Herrschaftsposition sehen“ und „sie aus guten Gründen oder aus Gewohnheit der hegemonialen Normalität [folgen]“ (173). Dass sie dadurch aber gegenüber ihrer eigenen Herrschaftlichkeit – indem die Bedürfnisse ihrer Adressat_innen „in ihre [die der „Teilnehmer_innen“, MS] bestehende Ordnung ‘um-gelenkt’ werden“ (173) – blind werden, kritisiert Kächler und konstatiert entsprechend das „Verlassen bisheriger Sinnbezüge, Selbstverständlichkeiten oder Routinen“ als „die höchste Hürde für gemeinsame Schöpfungsprozesse“ (173). Die Kritik besteht für sie vor diesem Hintergrund nun letztlich darin, dass sich „[v]iele Mitarbeiter_innen [...] als parteilich und politisch [verstehen] und [...] davon aus[gehen], in tiefem Einverständnis mit ihren Adressat_innen zu handeln, obwohl sie weiter ihren eigenen Logiken

und Verstehensmustern folgen. Dieser Widerspruch“, so Kächler weiter, „kann im Anschluss an die Ergebnisse dieser Arbeit weniger kognitiv bearbeitet werden, da sich rational immer gute Gründe für das eigene Handeln finden lassen. Vielmehr geht es darum, die Selbstverständnisse der Mitarbeiter_innen zu berühren oder zu irritieren und diese mit andren Ansichten, Menschen oder Dingen zu verknüpfen. So führen sie im besten Fall in andere Wirklichkeiten und verändern Handeln.“ (192f)

„Neues“ entsteht entsprechend „nicht über das Überdenken alter Strategien und die Entwicklung neuer Pläne oder [wird] in Abgrenzung zu etwas entworfen [...], sondern [entsteht] aus einer neuen Art der Wahrnehmung heraus [...]“ (197). Eine solche neue Art der Wahrnehmung lässt sich aber nicht als konkrete Kompetenz erlernen, sondern entsteht mit dem Scheitern und der Bereitschaft, daraus zu lernen. Das heißt im Scheitern und Misslingen nicht das Ende einer sozialarbeiterischen Handlung, sondern dessen Anfang zu sehen. Wo aber Scheitern zwar zum Alltag gehört – so etwa in der sozialarbeiterischen Alltagspraxis – und wo das Scheitern aber aus Scham und/oder Angst, der Inkompetenz bezichtigt zu werden, kompetent vertuscht wird – so ebenfalls in der Alltagspraxis Sozialer Arbeit –, dort wird nicht selten gelingende Partizipation kompetent verhindert. Nicht zuletzt dadurch, weil eine misslungene Intervention, die am Hilfesuchenden vorbeigeht, wohl immer auch eine misslungene Partizipation des Hilfesuchenden innewohnt und nur durch die produktive Aufarbeitung einer solch misslungenen Intervention andere und neue Partizipationsmöglichkeiten entdeckt werden können. Genau das zeigt Kächler mit ihrer

Dissertation auf und kritisiert damit indirekt die vorherrschende Alltagspraxis des Bloß-nichts-falsch-machen-wollens und der daraus resultierenden fraglichen Moral des Fehlervertuschens.

Literatur

Küchler, Sandra 2018: Partizipation als Arbeit am Sozialen. Eine qualitative Studie zu partizipativen Praktiken Professioneller in der Sozialen Arbeit. Dissertation. Unter Mitarbeit von Timm Kunstreich und Joachim Schroeder. Wiesbaden

Lefebvre, Henri 1972: Soziologie nach Marx. Unter Mitarbeit von Günther Busch. Frankfurt a.M.

– 2006: Die Produktion des Raums (1974). In: Jörg Dünne und Stephan Günzel (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Unter Mitarbeit von Hermann Doetsch und Roger Lüdeke. Frankfurt a.M. S. 330-342

*Marcel Schmidt
Hochschule RheinMain
Kurt-Schumacher-Ring 18
65197 Wiesbaden
E-Mail: Marcel.Schmidt@hs-rm.de*

SOZIALE ARBEIT

! Alle Einzelbeiträge
■ auch online recherchier- und bestellbar

3.2020

Auch Nutzer*innen spielen Theater | 82

Soziale Medien und Essstörungen | 89

„Unbedachte“ Wünsche
wohnungsloser Menschen | 98

Inklusion bühnenreif | 104

DZI

- ▶ Die renommierte Fachzeitschrift
- ▶ Unabhängig, kritisch, innovativ
- ▶ Print, E-Abo, Campuslizenz
- ▶ 11x jährlich

Deutsches
Zentralinstitut
für soziale
Fragen
Bernadottestr. 94
14195 Berlin
verlag@dzi.de
www.dzi.de

GraphikBüro 2/2020



iz3w ◀

Der Lauf der Mode – Ästhetik & Ausbeutung

Außerdem:

Proteste in Irak/Iran |

Ausstellung »Fiktion Kongo« |

Interview mit Léonora Miano

52 Seiten, € 6,-

www.iz3w.org

iz3w ▶ Zeitschrift zwischen Nord und Süd



Joachim Weber

Chronik einer verhinderten Abschiebung

Ein Beispiel für die sogenannte „konsequente Abschiebepolitik“

24. August 2015: Ali S. (Name geändert) reist aus Pakistan nach Deutschland ein und stellt einen Antrag auf Asyl. Ab Frühjahr 2016 wohnt er zusammen mit 6 weiteren Pakistanern in Maikammer im Kreis Südliche Weinstraße, ab September 2016 ist er beschäftigt bei einer Firma in Germersheim.

20. April 2017: Ali S. nennt kriegsähnliche Vorgänge in seiner Heimat im Grenzgebiet zu Indien, die durch marodierende Banden geschehen, als Grund für seine Flucht. Außerdem schildert er lebensgefährliche Bedrohungen durch die Polizei und Behördenwillkür. In seinem Interview im BAMF in Trier sagt er jedoch den verhängnisvollen Satz: „Ich wollte mir ein besseres Leben besorgen“, der ihn nach dem Urteil des BAMF als Wirtschaftsflüchtling ausweise, so dass sein Antrag als „offensichtlich unbegründet“ abgelehnt wird. Damit werden Rechtsmittel gegen diese Entscheidung nahezu ausgeschlossen.

1. Oktober 2017: Der Jurist Dietmar Seefeld (CDU) wird Landrat Im Kreis Südliche Weinstraße. Er steht in Rheinland-Pfalz für konsequente Abschiebepolitik, indem er anders als in anderen Landkreisen in Rheinland-Pfalz üblich zwei Mitarbeiter in der Ausländerbehörde dafür abstellt, Abschiebungen zu organisieren.

Mai 2018: Zum 69.Geburtstag schenkt sich Innenminister Horst Seehofer die Abschiebung von 69 Afghanen nach Afghanistan, von denen sich einer suizidiert. In diesem Kontext ordnet die Ausländerbehörde im Kreis Südliche Weinstraße auch gegenüber einem der Pakistaner an, sich nachts zur Abschiebung bereitzuhalten. Er entzieht sich der Abschiebung und taucht unter.

August 2018: Es erfolgt ein Gespräch von Ehrenamtlichen aus Maikammer mit Landrat Seefeld, um Bleibeperspektiven für die Pakistaner in Maikammer zu eruieren. Der Landrat stellt klar, dass er sich in Konkurrenz zur AfD befände. Er gibt an, sich als Behördenleiter und nicht als Politiker zu sehen, was dem Faktum widerspricht, dass er demokratisch gewählt wurde. Er beharrt darauf, dass seine Ausländerbehörde nur aus-

führendes Organ sei und keine Gestaltungsmöglichkeiten besitze, was in deutlichem Widerspruch zu seiner tatsächlichen Politik der konsequenten Abschiebung steht.

November 2018: In Maikammer findet eine Informationsveranstaltung mit Amnesty International statt. Die Vertreterin von Amnesty klärt auf über Menschenrechtsverletzungen in Pakistan durch Polizei, Behörden, Taliban und kriegsgerichtliche Handlungen in Grenzregionen und die faktische Unmöglichkeit, innerhalb von Pakistan den Wohnort zu wechseln, was vom BAMF immer wieder als Argument für die Abschiebung herangezogen wird. Rückkehrer müssen neben den Tatbeständen, die erst zur Flucht geführt haben, mindestens mit Gefängnis von einem Jahr und Erpressung rechnen.

Anfang 2019: Beschluss der Bundesregierung zur Beschäftigungsduldung, die Geflüchtete temporär vor Abschiebung schützen soll: minimaler Status einer Duldung für 30 Monate wird unter 11 Nummern an eine Fülle von Bedingungen geknüpft. Verbände beklagen, dass damit sowohl Integrationsinteressen von Betroffenen und Ehrenamtlichen als auch die Interessen der Wirtschaft an Planungssicherheit untergraben werden. Es soll suggeriert werden, dass die Bundespolitik aktiv wird, ohne dabei die Abschreckungspolitik gegenüber Asylsuchenden zu verändern.

1. August 2019: Es erfolgt die Ablehnung der im Juli beantragten Beschäftigungsduldung für Ali S. von der zuständigen Ausländerbehörde in der Kreisverwaltung. Es werden im Verweis auf die gesetzliche Regelung vier Gründe genannt, die allesamt jeder Grundlage entbehren: 1. Die Sicherung des Lebensunterhalts und die Beschäftigungszeiten seien nicht richtig nachgewiesen, weil einzelne Gehaltszettel der vergangenen Jahre fehlten. 2. Die Identität sei nicht geklärt, obwohl die Behörde sich längst für die Abschiebung Passersatzpapiere beschafft hat. 3. Die Sprachkenntnisse seien nicht nachgewiesen, wohl wissend, dass die Behörde selbst noch gar kein Format geschaffen hat, mit dem diese nachgewiesen werden können. 4. Da die rechtliche Regelung davon spricht, die Beschäftigungsduldung nur „in der Regel“ erteilen zu müssen, spricht die Behörde von einem „atypischen Ausnahmefall“, weil im vorliegenden Fall bereits Maßnahmen für die Abschiebungen getroffen seien. Die Abschiebeinteressen der Behörde werden damit den Bleibeperspektiven vorgeschaltet. Damit wird die behördliche Willkür deutlich. Es geht offensichtlich nicht um die Prüfung von Sachverhalten in der Behörde, sondern um die Verweigerung der Anwendung der Beschäftigungsduldung. Gleichzeitig sind die Ehrenamtlichen sowie die Anwältin bereits in anderen Fällen durch ihr offensives Eintreten für die Rechte von Geflüchteten aufgefallen.

15. August: Indem die Behörde selbst ihre eigene Fristsetzung nicht einhält und die Verweigerung der Beschäftigungsduldung verfügt, untergräbt sie das rechtliche Gehör und verletzt damit das Grundgesetz, so dass von der Anwältin Klage beim Verwaltungsgericht eingereicht wird.

25. *August:* Die psychische Belastung jahrelanger unklarer Bleibeperspektive führt dazu, dass sich Ali S. für vier Wochen in stationäre psychiatrische Behandlung begibt. Das ärztliche Gutachten bescheinigt, dass mit einer zunehmenden Verschlechterung der Symptomatik zu rechnen ist, sofern er nicht in seinem gewohnten Umfeld bleiben kann, womit die Reiseunfähigkeit faktisch beschrieben wird. Ali S. sagt, dass eine Rückkehr nach Pakistan für ihn nicht in Frage kommt. Für sein Umfeld wird immer zweifelhafter, ob er eine Abschiebung überleben würde.

26. *August:* Landrat Seefeld antwortet auf einen offenen Brief meinerseits als Ehrenamtlicher in Maikammer, in dem die rechtlichen Begründungen der Behörde im vorliegenden Fall angezweifelt werden. Der offene Brief hat einen Artikel in der regionalen Presse zur Folge. Der Landrat behauptet in seinem Brief im Verweis auf die Verfügung der Behörde vom 15.8. die Rechtsstaatlichkeit des Verfahrens und verwarft sich gegen den Begriff der Deportation.

Anfang September: Das von der „grünen“ Ministerin Anne Spiegel geleitete Integrationsministerium wird eingeschaltet, das Kontakt aufnimmt mit der Ausländerbehörde, allerdings ohne nennenswerte Ergebnisse. Die Kommunen verwarfen sich gegen Einflussnahmen durch die Landesregierung. Das Gleiche gilt im Übrigen für die GRÜNEN im Kreistag, die in Koalition mit dem Landrat regieren und diese nicht gefährden wollen. Ein Brief von Mitgliedern der Partei aus der Region verhallt ungehört.

12. *September:* Der oberste Verwaltungsrichter Dr. Lars Brocker wird in der Presse seit Jahren zitiert für sein ungeschminktes Eintreten für „flottere Abschiebungen“ und damit für sein einseitiges Eintreten für Interessen der Ausländerbehörden. Wenn Verwaltungsgerichte nicht wollen, dass die Berufungsinstanz ihre Urteile wieder kassieren, werden sie im Sinne des obersten Richters und damit im Sinne der Behörden ihre Entscheidungen treffen. Damit ist faktisch die Gewaltenteilung in Rheinland-Pfalz aufgehoben. Im vorliegenden Fall führt dies dazu, dass das Verwaltungsgericht die Klage abweist, indem es Punkt für Punkt die haltlosen Begründungen der Behörde wiederholt, ohne die Argumentationen der Gegenseite überhaupt nur zu erwähnen.

8. *Oktober:* Ali S. erfüllt alle Forderungen der Ausländerbehörde aus der Verfügung vom 15. August: Nachdem die Behörde immer wieder versucht hat, Bescheinigungen nicht anzuerkennen, kommt sie schließlich nicht umhin, den Nachweis der Beschäftigung und damit der Sicherung des Lebensunterhalts anzuerkennen. Der Arbeitgeber bescheinigt hervorragende Leistungen von Ali S. und die Absicht, ihn weiterhin zu beschäftigen. Die beantragte ID-Card konnte vorgelegt und damit die Identität abschließend geklärt werden. Die Sprachprüfung wurde bestanden, nachdem die Behörde endlich die Voraussetzungen dafür geschaffen hat. Dennoch behauptet die Behörde weiterhin, dass die Auflagen nicht erfüllt seien.

18. Oktober: In einer Stellungnahme im Zuge einer erneuten Klage vor dem Verwaltungsgericht begründet die Behörde die Verweigerung der Beschäftigungsduldung nun mit dem Argument, dass die ID-Card zu spät eingetroffen sei, weil sie nach Rechtslage zum Zeitpunkt der Antragsstellung vorgelegen haben müsse. Außerdem behauptet sie, dass die zukünftige Sicherung des Lebensunterhalts nicht nachgewiesen sei, da der bestehende Arbeitsvertrag bis zum 30.11. befristet sei. Dabei unterschlägt sie, dass die Aussicht auf Weiterbeschäftigung vom Arbeitgeber längst bescheinigt wurde. Schließlich beharrt sie weiterhin auf dem atypischen Ausnahmefall: Mittlerweile seien so viele Abschiebemaßnahmen ergriffen worden, dass es für die Behörde nicht zumutbar sei, die Beschäftigungsduldung auszusprechen. Damit dokumentiert sie ein weiteres Mal die Willkür ihres Vorgehens. Sie produziert selbst die Fakten, die ihr die Möglichkeit geben, Recht nicht anwenden zu müssen. Außerdem verdichten sich die Hinweise auf Absprachen im Hintergrund zwischen Landrat und Verwaltungsgericht. Alle Beteiligten müssen davon ausgehen, dass die Abschiebung unmittelbar bevorsteht.

21. Oktober: Das Verwaltungsgericht Neustadt entscheidet ein weiteres Mal gegen die Beschäftigungsduldung. Zur Begründung wird einzig das Fehlen des formalen Anschlussvertrages genannt.

4. November: Der Arbeitgeber zögert bei der Weiterbeschäftigung aufgrund der durch die drohende Abschiebung entstandenen erhöhten Krankheitszeiten. Der Ausländerbehörde kann schließlich ein Anschlussvertrag vorgelegt werden. Die Behörde verweigert jedoch weiterhin die Ausstellung der Beschäftigungsduldung, weil der Geflüchtete seine Mitwirkung bei der Identitätsklärung nicht dokumentieren kann, obwohl die Behörde längst diese Klärung unabhängig vom Geflüchteten mit der Beschaffung von Passersatzpapieren herbeigeführt hatte. Der Grund für die Abschiebung liegt nun in der Vergangenheit und macht eine Heilung unmöglich. Der Geflüchtete sitzt endgültig in der Falle.

11. November: Überraschend wird eine Ermessensduldung erteilt. Die Entscheidung der Behörde wird ohne jede Angabe von Gründen gefällt und ist von der Öffentlichkeit nicht nachvollziehbar. Aber der Kampf ist vorbei.

2. Januar 2020: Die Gesetzesänderung zur Beschäftigungsduldung tritt in Kraft. Ali erhält eine Duldung für 30 Monate, die allerdings gekoppelt ist an das bestehende Arbeitsverhältnis. Damit ist er seinem aktuellen Arbeitgeber bedingungslos ausgeliefert.

Die Geschichte von Ali S. ist eine von vielen. Sie ragt allenfalls heraus aufgrund des besonderen Engagements einiger Beteiligten, die Politik und Behörden nicht aus ihrer Verantwortung entlassen haben unter Ausnutzung aller rechtlichen und politischen Möglichkeiten. Das Besondere bildet im Fall von Asyl der Um-

gang mit der sogenannten Rechtsstaatlichkeit. Bürgerinnen und Bürger mögen Rechtssicherheit erwarten können, doch Geflüchtete sind eben keine Bürger. Rechtsstaatlichkeit bedeutet in diesem Zusammenhang etwas ganz anderes als rechtlich garantierte Sicherheit gegenüber staatlichen Übergriffen. Es geht hier eher um die staatlich koordinierte Organisation solcher Übergriffe. Konsequente Abschiebepolitik impliziert unweigerlich die Aufhebung von Rechtssicherheit für die Betroffenen, indem konsequent die Rechtswege auf Abschiebung hin zugeschnitten werden. Das führt dazu, dass in behördlicher Langsamkeit nach vielen Jahren enormer Integrationsleistungen von verschiedensten Seiten unerbittlich Lebensperspektiven zerstört werden, ja sogar Lebensgefahr in Kauf genommen wird. Deutschland ist, wie es einmal Christine Resch formulierte, kein sicheres Aufnahmeland mehr.

*Joachim Weber, Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen,
Paul-Wittsack-Str. 10, 68163 Mannheim
E-Mail: j.weber@hs-mannheim.de*



**Garzweiler –
Eine Spurensuche**

Martin Döring · Susanne Kost

WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT

Martin Döring
Susanne Kost
**Garzweiler –
Eine Spurensuche**
2020 – 274 Seiten – 30,00 €
ISBN 978-3-89691-272-5
www.dampfboot-verlag.de

VERLAG WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT

Kritische Soziale Arbeit: Eingriffe und Positionen

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, liebe Leser und Leserinnen,

die Zeitschrift *Widersprüche* bietet seit Heft 133 den Arbeitskreisen Kritische Soziale Arbeit und vergleichbaren Initiativen den Raum und die Möglichkeit, über ihre Positionen, Vorhaben, Publikationen, Kampagnen und andere wichtige Ereignisse zu berichten.

Kurze Texte, knappe Dokumentationen und Ähnliches können wir direkt in diese Rubrik aufnehmen. Längere Texte können mit einem kurzen Aufriss sowie einem entsprechenden Link vorgestellt werden, so dass Leserinnen einen leichten Zugang zum kompletten Dokument haben. Terminankündigungen sind dabei in einer Vierteljahrszeitschrift nur dann sinnvoll, wenn auf Ereignisse hingewiesen wird, die einen entsprechenden Vorlauf haben.

Koordiniert wird diese Rubrik von Timm Kunstreich, mit dem auch weitere Details besprochen werden können. Die Kontaktadresse zum Senden der Beiträge lautet: TimmKunstreich@aol.com

Die Beiträge werden zu den folgenden Redaktionsschlüssen für die nächsten Hefte entgegengenommen:

Heft 156: 10.04.2020

Heft 157: 10.07.2020

Heft 158: 10.10.2020

Die Redaktion

Widersprüche

Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich

Gesellschaft als „Diskurs der Wünsche“ meint das Verfertigen
des Sozialen im Prozess des sozialen Diskurses,
nicht Unterwerfung unter vorgefertigte Normierungen.

Niko Diemer (1952 – 1992)

Wir über uns

1981/82 gründeten Mitglieder der Arbeitsfelder Gesundheit, Sozialarbeit und Schule des Sozialistischen Büros die Zeitschrift Widersprüche. In dieser Zeit des grünen Aufbruchs und der radikalisierten konservativen Wende versuchten wir eine erste Standortbestimmung als Redaktionskollektiv: „Verteidigen, kritisieren, überwinden zugleich“. Unter dieser Programmatik wollten wir als Opposition dazu beitragen, die materiellen Errungenschaften des Bildungs- und Sozialbereichs zu verteidigen, dessen hegemoniale Funktion zu kritisieren und Konzepte zu ihrer Überwindung zu konkretisieren. Zur Überzeugung gelangt, dass eine alternative Sozialpolitik weder politisch noch theoretisch ausreichend für eine sozialistische Perspektive im Bildungs- und Sozialbereich ist, formulierten wir unseren ersten Versuch einer Alternative zur Sozialpolitik als Überlegungen zu einer „Politik des Sozialen“. An der Präzisierung dieses Begriffes, an seiner theoretischen und politischen Vertiefung arbeiteten wir, als die Frage nach der „Zukunft des Sozialismus nach dem Verschwinden des realen“ 1989 auf die Tagesordnung gesetzt wurde. Das Kenntlichmachen der „sozialen Marktwirtschaft“ als modernisiertem Kapitalismus im Westen und Kapitalismus „pur“ im Osten erleichtert uns zwar die Analyse, gibt aber immer noch keine Antwort auf die Frage nach den Subjekten und Akteuren einer Politik des Sozialen, nach Kooperationen und Assoziationen, in denen „die Bedingung der Freiheit des einzelnen die Bedingung der Freiheit aller ist“ (Kommunistisches Manifest).

Wer in diesem Diskurs der Redaktion mitstreiten will, ist herzlich eingeladen.