

Journal

| | |
|---|---|
| Georg Fülberth: Das mißverständene Grundgesetz | 5 |
|---|---|

Thema

| | |
|---|----|
| Die Methode Paulo Freire: Pädagogik der Dritten Welt | 14 |
|---|----|

Streitfragen

| | |
|--|----|
| Lernen und politisches System. Die Nyssen-Preuß-Lausitz-Kontroverse | 39 |
|--|----|

Aktuell

| | |
|--------------------------------------|----|
| Hochschule/Verfassungsgerichtsurteil | 42 |
| Minderheitenvotum zum Urteil | 43 |
| Studienfinanzierung | 44 |
| Diagnosebogen/Hessen | 45 |
| Diagnosebogen/Baden-Württemberg | 47 |
| Jugendhilfegesetzesentwurf | 49 |
| Wohnkollektive | 50 |
| Evangelisches Erziehungshelm | 51 |
| Dokumentation/Evers-Rede | 53 |

Ausland

| | |
|----------------------------------|----|
| Großbritannien/Einwandererkinder | 61 |
| USA/Ganzjahresschulen | 64 |
| Österreich/Lehrerbildung | 64 |
| Chile/Schulreform | 65 |
| Sowjetunion/Bildungsrahmengesetz | 66 |

Medien: aktuell

| | |
|--|----|
| Schulbuchetat/Übereignung versus Ausleihe | 68 |
| Professor Medien-Müller meint: Verbandsarbeit stärken | 69 |

Medien: Rezensionen

| | |
|--|----|
| Diskussion um das Rauch-Haus. Von Günther Soukoup | 71 |
| Fürsorgeerziehung | 76 |
| Heimerziehung bei der Caritas. | 77 |
| Sozialistische Pädagogik | 78 |
| Antiautoritäre Erziehung | 81 |

Rubriken

| | |
|---------------------------|----|
| Impressum | 4 |
| Redaktionsbericht | 4 |
| In diesem Monat | 9 |
| Bericht aus Bonn | 10 |
| Leserbriefe | 12 |
| b-e-Kontakt | 55 |
| Stellenangebote | 56 |
| Teleskop | 67 |
| Palette | 70 |
| abstracts | 82 |
| ad personam | 83 |
| Aufgelesen/b-e berichtete | 84 |

b:e

6. Jahrgang

Heft 7

1. Juli 1973

Thema: Die Methode Paulo Freire

„Die Schule ist eine Einrichtung der alten Welt“ schreibt Jürgen Zimmer in diesem Heft.

Weil die Schule kein universelles Modell ist, wird in der Dritten Welt nach Alternativen gesucht. Weil die Schule als historisches Phänomen angesehen werden muß, haben auch wir nach ihrem Defizit zu fragen.

Schule ist kein Organ direkter Erziehung. Lange genug hat man den Lehrern und Schülern eingeblasen, im Klassenzimmer seien sie miteinander allein. Sie sind es nicht. Die Schüler, die Lehrer, die Schule haben ihre Geschichte. Und sie machen sie nicht selber.

Schule ist keine „Vermittlungsinstanz von Sozialchancen“, wo ohne Ansehen von Person und Herkunft „Leistung“ beurteilt werden kann. Klassenschranken, die auch Leistungsschranken sind, bestimmen Inhalt und Form des Lernens.

Die Grenzen der Institution Schule sind offensichtlich. Sollen wir die Schule wirklich abschaffen? Was könnte an ihre Stelle treten?

„Befreiung kann nur mit dem Volk gelingen, nicht für das Volk“, schreibt Paulo Freire in diesem Heft.

Veränderung der Gesellschaft, auch Veränderung der Schule kann also nicht allein der Aktion schon politisch Bewußter überlassen werden. Beginnen die Privilegierten, Alternativen zu entwickeln, so werden daraus meistens nur Alternativen für Privilegierte.

Freies Konzept ist nicht die Selbstlosigkeit. Im Kampf werden die Unterdrückten sich ihrer Unterdrückung, ihrer Identität, ihrer Macht bewußt. Die Befreiung ist also auch ein Akt der Kultur. Ihre Vorbereitung kann nicht ohne Pädagogik auskommen.

Freire verläßt die Schule. Er geht zu den Bauern und Arbeitern. Er bringt ihnen nicht die Kultur. Er weist sie auf ihre eigene hin. Er macht Schluß mit dem Lehrer als Mittelpunkt des Unterrichts. Seine Schüler werden ihre eigenen Vorbilder. Freires Methode ist nur im Kontext der „Bildung in der 3. Welt“ (s. S. 34) zu verstehen. Aber sie regt an, auch unsere Misere zu überdenken. Und sie eröffnet Perspektiven.

| | |
|--|----|
| Die Methode Paulo Freire. Pädagogik der Dritten Welt | 14 |
| Paulo Freire: Politische Alphabetisierung. Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung | 15 |
| Jürgen Zimmer: Paulo Freire in der Bundesrepublik? | 20 |
| Arbeitsgruppe Paulo Freire (Hamburg): Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten – ein Weg zur Befreiung?“ | 22 |
| Die Didaktik des Paulo Freire. Konzeption und Praxis | 22 |
| Freire in Brasilien. Die Entstehung des Begriffs Conscientização | 25 |
| Freire in Chile. Alternativen und Modelle | 27 |
| Zur theoretischen Grundlegung: Linguistische und sprachphilosophische Aspekte | 31 |
| Bildung in der „3. Welt“ | 34 |
| Hilft uns uns die Methode des Paulo Freire? | 37 |

Jürgen Zimmer:

Paulo Freire in der Bundesrepublik

Begreift man die Schule als eine in der Alten Welt entwickelte Einrichtung, in der sich ritualisierte Lernprozesse in relativer Abgehobenheit von der gesellschaftlichen Praxis und der Lebenswirklichkeit von Schülern und Eltern vollziehen, so ist diese Einrichtung während der vergangenen Jahrzehnte in den industrialisierten Ländern ernsthaft kaum in Frage gestellt worden.

Soweit Entwicklungsländer – etwa in der Folge kolonialer Einflüsse – diese Einrichtung übernommen haben, behielt die Schule Kennzeichen ihrer Herkunft. Wesentliche Inhalte und Vermittlungsmethoden überlebten. Ihr Charakter als selektive Institution blieb erhalten – sei es, daß nur wenige Kinder überhaupt einen Zugang zu ihr finden, sei es, daß die dort Aufgenommenen von der ständigen Gefahr des ‚drop out‘ begleitet werden.

Zwar wurde gesagt – so nach dem ‚Sputnik-Schock‘ in den USA –, daß die Schule reformiert werden müsse und sich in ihrer gegenwärtigen Gestalt verbessern ließe: Aber die technologische Überformung des herkömmlichen Lernens konnte an dieser Einrichtung ebensowenig rütteln, wie der stärkere Bezug der Lerninhalte zu den Wissenschaftsdisziplinen.

Die Schule ist das geblieben, was sie war: Ein Getto, in dem wenig Gelegenheit besteht, im Alltag des *eigenen* Lebens Alltagsbewußtsein aufzubrechen, die eigene Lebenswirklichkeit als paradigmatische zu verstehen und an ihr – gleichsam stellvertretend – Möglichkeiten der Artikulation von Autonomieansprüchen zu erproben, die als gesamtgesellschaftliche gelten. Die Schule besteht weiter als eine Einrichtung, in der sich Elemente eines daseinsberechtigenden, luxurierenden Lernens mischen mit Elementen planer Vorbereitung auf spätere berufliche Arbeiten in meist heteronomen Kontexten.

Erst Ende der sechziger Jahre wurde – vorrangig von Pädagogen der Dritten Welt – wieder deutlicher benannt, was in der deutschen Reformpädagogik der zwanziger Jahre gleichermaßen wie in der nordamerikanischen Bewegung der ‚progressive education‘ vorformuliert worden war: die Kritik an der Schule als einer Institution, als jenem – so Siegfried Bernfeld – „falschen Ort“ pädagogischen Bemühens.

Die entschiedensten (und vielleicht am meisten von Momenten der Utopie getragenen) Zweifel wurden von Ivan

Illich und Everett Reimer in der Forderung nach einer Entschulung der Gesellschaft vorgetragen. In den Vereinigten Staaten versuchen die Lehrer und Schüler der Freec-school-Bewegung direkte Stile und technologisierte Formen des Lernens zu durchbrechen. In Barbiana unternahmen Kinder von Bauern und Arbeitern einen in seiner Weise beispiellosen Versuch, den selektiven Mechanismus der italienischen Schule außer Kraft zu setzen. Die von Paulo Freire in Brasilien entwickelte, in Ländern wie Chile, Peru und Mexiko adaptierte Methode der Alphabetisierung und damit verbundenen Bewußtwerdung unterprivilegierten Gruppen, das von Nyerere für Tansania entwickelte Konzept einer auf ‚self-reli-

Befreiung kann nur *mit* dem Volk gelingen, nicht *für* das Volk.

Paulo Freire

ance‘ gerichteten Erziehung in Familienverbänden und Dorfgemeinschaften verweist darauf, daß in der Dritten Welt Alternativen zum Import der Institution Schule nicht nur formuliert, sondern auch praktiziert werden.

Die hier angedeutete internationale Diskussion hat in den Vorstellungen und Empfehlungen der UNESCO über ein „Learning to be“ ihren Niederschlag gefunden. Dort gewinnt die Entwicklung entschulter Schulen Kontur, in denen das Lernen und Erfahren stärker auf gesellschaftliche Praxis bezogen ist und nach Möglichkeit aus schulischen oder schulähnlichen Gettosituationen dorthin zurückverlagert wird, wo in der Regel gelebt und gehandelt wird.

In der Bundesrepublik haben die Vertreter solcher ‚alternatives in education‘ aus der Dritten Welt bisher kaum Resonanz gefunden. Vom Süddeutschen Rundfunk zwar als „bedeutendster Volkspädagoge der Gegenwart“ bezeichnet, ist Paulo Freire dennoch mit seinem Konzept und seiner pädagogischen Praxis weithin unbekannt geblieben.

Paulo Freire, 1921 in Brasilien geboren, aus bürgerlichem Hause, Rechtsanwalt, Lehrer, Professor für Pädagogik, lebt heute als Berater des Ökume-

nischen Rats der Kirchen in Genf im Exil. Einer der ersten Hinweise auf ihn kam hierzulande 1970 von Ivan Illich (im SPIEGEL 9/1970). Illich stellte Freire vor als einen, der erwachsenen Analphabeten in 30 bis 60 Stunden das Lesen beibringen könne: „Paulo Freire aus Brasilien beweist, daß jeder politisch aufgeweckte Mensch in wenigen Wochen lesen und schreiben lernen kann. Er sendet seine Laien-Pädagogen in ein Dorf, um die politischen Schlüsselworte zu entdecken. Sie sind von Ort zu Ort und von Jahr zu Jahr verschieden: Es kann der ‚Brunnen‘ sein, zu dem der Großgrundbesitzer den Zutritt verwehrt, oder die ‚Schuld‘, die von der Polizei eingetrieben wird. Der Pädagoge bringt abends die Leute zusammen, denen es um diese Worte geht. Erläßt sie sprechen, wenn ein Schlüsselwort aufkommt, zeigt er auf die Tafel, wo das Wort steht und stehenbleibt. Auch wenn es verklungen ist.“ Und: „Lesen wird so als Praxis erlebt, die zur Theorie führt. Lesen wird zum Entziffern einer entfremdeten Wirklichkeit. Schreiben heißt so, die entfremdete Wirklichkeit in die Hand nehmen. Nach wenigen Stunden erkennen Erwachsene ein Dutzend Schlüsselworte, und bald können sie ihren ganzen Wortschatz aus Silben dieser kontroversen Worte aufbauen.“ Und: „Keine Regierung hat heute genügend Gewalt, um ein Volk zu beherrschen, das so die Entfremdung seiner Umwelt erleben würde. Deshalb ist Paulo Freire in Genf im Exil, und die meisten seiner Freunde sind im Gefängnis, durch Folter erschreckt, auf Seitengleise abgehoben oder im Bann der Kirche oder der Schule.“

Wer sich auf die Lektüre seines Buches („Pädagogik der Unterdrückten“) und seiner Aufsätze einläßt, wer beobachtet, wie seine Methode in Ländern der Dritten Welt sozial und politisch folgenreiches Handeln vorbereitet, wird kaum Vereinbares zwischen seinem Ansatz und pädagogischen Expertisen und Praktiken in der BRD finden.

Während man sich hier in linguistischen und sprachsoziologischen Zirkeln um Defizit – oder Differenztheoreme streitet, und während – davon unberührt – Sprachtrainingsmappen und Wortleisten Kindern das Lesen eintrichtern und Sprachlosigkeit bewirken, ermitteln Freires Pädagogen dort Schlüsselwörter, die den als „conscien-

tização“ bezeichneten Erfahrungsprozeß einleiten können, den sie für nötig halten, „um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen“.

Während man hier – weithin abgehoben von der Lebenswirklichkeit und den Bedürfnissen der von der Schule betroffenen Gruppen – Wissenschaftsdisziplinen und Sozialisationstheorien befragt, um die Inhalte von Bildung neu zu bestimmen, gehen Freires Pädagogen dort in die Dörfer und Vorstädte, um vor Ort Anlässe und Gegenstände von Lernprozessen zu ermitteln.

Während hier eine auf schulische Wirklichkeit gerichtete Forschung sich in der Regel in einem Prozeß vollzieht, der sich durch Unabhängigkeit vom untersuchten Feld kennzeichnet, ist der Forscher Freires dort nicht mehr der Fremde innerhalb des Praxisausschnittes, den er untersucht; er setzt auch nicht mehr in Ungebundenheit zu dieser Praxis die Prioritäten von Zielen und Inhalten. Seine Absicht ist vielmehr die der wechselseitigen Auslösung von Lernprozessen, er will bei sich und den am Diskurs Beteiligten verfestigtes Alltagsbewußtsein aufbrechen – in Handlungsvollzügen, die auf eine andere Praxis gerichtet sind.

Die Pädagogik, die Freire begründet hat, vollzieht sich außerhalb der Institution Schule. Sie überredet nicht, sie kommt nicht daher mit dem Anspruch, das bessere Bewußtsein gepachtet zu haben und vertreten zu müssen. Sie ist anspruchlos: Sie braucht keine Lehrmaschinen, keine „teacher-proof“-Curricula, keine leistungshomogenen Gruppen, keine lernzielorientierten Tests. Sie mißtraut lehrenden Vertretern von Wissenschaftsdisziplinen, die das gebrochene Verhältnis ihrer Disziplinen zur gesellschaftlichen Praxis für ein vernünftiges halten.

Freires Konzept in der Bundesrepublik? Man wird sagen, daß es für die Dritte Welt formuliert, auch dort nur anwendbar und sinnvoll sei. Indes: Sind Elemente von Freires Methode adaptierbar innerhalb von Handlungsforschung? Könnten sie einigen unsäglichen Programmen ein Ende bereiten, die unter dem Titel ‚Sprachförderung‘ laufen? Kann ein Lehrer auf dem Dorf Hinweise entnehmen, wie er mit Eltern anders als im Stil üblicher Elternabende umgehen und sie in gemeinsame Lernprozesse einbeziehen kann? Lassen Rahmenpläne Möglichkeiten zu, Gegenstände zu finden und zu behandeln, die nicht ein Fachproblem, sondern ein Schlüsselproblem beteiligter Schüler, Eltern und Lehrer bezeichnen?



Paulo Freire:

„Ein echter Humanist ist eher an seinem Vertrauen in das Volk zu erkennen, das ihn an seinem Kampf teilnehmen läßt, als an tausend Handlungen zugunsten des Volkes ohne dieses Vertrauen.“

Bei einer thematischen Forschungsarbeit, die in Santiago des Chile durchgeführt wurde, diskutierte eine Gruppe von Hochhausbewohnern eine Szene, die einen Betrunknen zeigte, der auf der Straße lief, sowie drei junge Männer, die sich an der Ecke unterhielten. Die Gruppenteilnehmer bemerkten: „Der einzige, der da produktiv ist und nützlich für sein Land, ist der Kerl, der nach Hause zurückkehrt, nachdem er den ganzen Tag für einen geringen Lohn gearbeitet hat, und der sich um seine Familie sorgt, weil er ihre Bedürfnisse nicht befriedigen kann. Er ist der einzige echte Arbeiter und ein Säufer wie wir.“

Der Forscher hatte beabsichtigt, Aspekte des Alkohols zu untersuchen. Er hätte wahrscheinlich die erwähnten Antworten nicht herausgeholt, hätte er den Teilnehmern einen Fragebogen vorgelegt, der von ihm entworfen war. Wenn er direkt gefragt hätte, hätten sie vielleicht sogar bestritten, selbst zu trinken. Aber mit ihren Bemerkungen zur Koordination einer existentiellen Situation, die sie erkennen konnten und in der sie auch sich selbst erkennen konnten, sprachen sie aus, was sie wirklich fühlten.

Diese Äußerungen enthalten zwei wichtige Aspekte. Auf der einen Seite sprechen sie die Verbindung zwischen dem geringen Verdienst, dem Gefühl der Aus-

beutung und dem Betrunknenwerden an – dem Betrunknenwerden als Flucht vor der Wirklichkeit und als Versuch, die Frustration der Ohnmacht zu überwinden, als eine letztlich selbsterstörerische Lösung. Auf der anderen Seite weisen sie auf die Notwendigkeit hin, den Trunkenbold hoch einzustufen. Er ist ‚der einzige, der seinem Land nützt, weil er arbeitet, während die anderen nur schwätzen‘. Nachdem sie den Trunkenbold gelobt hatten, identifizieren sich die Teilnehmer mit ihm als Arbeiter, die auch trinken – ‚rechte Arbeiter‘.

Man stelle sich im Gegensatz dazu das Scheitern eines moralistischen Pädagogen vor, der gegen den Alkoholismus predigt und als Beispiel der Tugend etwas vorstellt, was für diese Männer keineswegs eine Darstellung von Tugend ist. In diesem und anderen Fällen besteht das einzig richtige Vorgehen in der conscientização der Situation, die vom Anfang der thematischen Untersuchung an versucht werden sollte. (Es ist klar, daß die conscientização auf der Ebene der bloß subjektiven Auffassung einer Situation nicht aufhört, vielmehr bereitet sie durch Aktion hindurch Menschen für den Kampf gegen die Hindernisse ihrer Humanisierung vor.)

Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart, 1970, S. 133–135