

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

Zur theoretischen Grundlegung: Linguistische und sprachphilosophische Aspekte

In allen Phasen seiner pädagogischen Kampagne — in der präalphabetisierten, der Phase der eigentlichen Alphabetisierung und der postalphabetisierten — geht Freire bei seiner Arbeit von der Konfrontation mit Kodifizierungen aus: mit Bildern, Fotos, Dias, Plakaten, Filmstreifen, Schauspielszenen, Schlüsselwörtern und Texten. Diese Kodifizierungen lassen sich prinzipiell in zwei Kategorien einteilen: in die Kategorie der ikonischen Zeichen (z. B. Bilder, Fotos) und in die Kategorie der symbolischen Zeichen (z. B. Schlüsselwörter).¹

Der Prozeß der Bewußtwerdung besteht nur darin, diesen Zeichen eine bestimmte Bedeutung zu attribuieren: so deckt z. B. die Reflexion über das Bild eines Milch trinkenden Kindes und über das Schlüsselwort „Milch“ den Zusammenhang zwischen dem Mangel an Milch und der Unterernährung, dem Mangel an Milch und der wirtschaftlichen Lage der Teilnehmer, dem Mangel an Milch und dem Zustand des Unterdrückteins auf. Die „Bedeutung“ der vorgegebenen Zeichen umfaßt für den Unterdrückten auf diese Weise auch die Situation des Unterdrückteins.

Diesem Vorgehen liegt — vor allem hinsichtlich der Schlüsselwörter, auf die wir uns hier beschränken wollen — eine bestimmte semantische Theorie zugrunde. Bedeutung wird zunächst negativ definiert und zwar als etwas, das dem Zeichen nicht inhärent ist, ihm nicht statisch zugehört. Freire geht also offensichtlich von der Überzeugung aus, daß „ein sprachliches Element nur in einem gegebenen Kontext und einer gegebenen Situation wirklich eine Bedeutung (hat): für sich genommen, weist ein Monem oder ein komplexes Zeichen nur semantische Möglichkeiten (virtualités sémantiques) auf.“² Das Zeichen soll bei den Teilnehmern daher nicht eine schon immer vorhandene feste Bedeutung reproduzieren, sondern zunächst die Übermittlung der individuellen Erfahrungen, die mit dem Zeicheninhalt verknüpft sind, die Übermittlung des individuellen universe of discourse, auf das das Zeichen bezogen werden muß, provozieren. „Wenn wir das universe of dis-

course... als das individuell veränderliche System angesammelter Erfahrungen und Erlebnisse (auffassen), so erhalten wir, was ich ganz allgemein den intellektuellen und emotionalen Kontext des unterschiedlichen Verstehens desselben Ausdrucks durch verschiedene individuelle Empfänger genannt habe.“³ Der Austausch der individuellen Bedeutungen der vorgegebenen Zeichen läßt die Teilnehmer erkennen, daß ihre jeweils individuellen Bedeutungen sich weitgehend decken, weil eben auch ihr universe of discourse in den wesentlichen Punkten identisch ist: die Bedeutung des Wortes „Milch“ ist für alle Unterdrückten dieser Region nahezu identisch, während sie von derjenigen, welche dasselbe Wort für ihre Unterdrückter hat, prinzipiell verschieden sein muß. Diese Erkenntnis ist aber nur möglich, weil es sich „bei der Mehrdeutigkeit von ‚Bedeutung‘ um ein bestimmtes System gesellschaftlicher Beziehungen handelt.“⁴ Der Prozeß der Bewußtwerdung der sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Lage der Unterdrückten ist in eben dieser Qualität zugleich ein Prozeß der Semantisierung der vorgegebenen Zeichen. „Die Bedeutung ist... ein Produkt, das Ergebnis des Erkenntnisprozesses, der geistigen Widerspiegelung desjenigen Gegenstandes, auf den sich das Zeichen bezieht; sie ist jedoch gleichzeitig ein Element und sogar Instrument dieses Prozesses, denn ohne Zeichen gibt es keine Verständigung und überhaupt keinen Denk- und Erkenntnisprozeß... Wie dem Erkenntnisprozeß... so liegt auch der Genese der Bedeutung die gesellschaftlich-historische Praxis zugrunde.“⁵ Denn die gesellschaftlich-historische Praxis ist es, welche das individuelle universe of discourse bedingt.

Freies Semantik-Begriff

Die semantische Theorie, welche Freire's Methode implizit zugrundeliegt, läßt sich in zwei prinzipielle Thesen fassen:

1. Der Prozeß der Bewußtwerdung läuft als Prozeß der Semantisierung der vorgegebenen Zeichen ab.
2. Der Prozeß der Semantisierung wird durch die gesellschaftlich-historische Praxis der zu Alphabetisierenden bestimmt.
3. Adam Schaff, *Einführung in die Semantik*, Frankfurt a. M. 1969, S. 122
4. ebd., S. 244
5. ebd., S. 250

Diese Theorie setzt eine spezifische Auffassung der Beziehungen zwischen Denken, Sprache und Wirklichkeit voraus.

„Insofern als Sprache ohne Denken unmöglich ist und Sprache und Denken unmöglich sind ohne die Welt, auf die sie sich beziehen, ist das Wort des Menschen mehr als bloßes Vokabular — es ist Wort- und Handeln.“⁶

Auf die hier zunächst nur — wenn auch ausdrücklich als existent — behauptete Beziehungen zwischen einerseits Denken und Sprache und andererseits zwischen Denken/Sprache und Wirklichkeit geht Freire an anderer Stelle differenzierter ein. Beschäftigen wir uns zunächst mit der Relation Denken — Sprache.

„Das menschliche Leben (kann) nur durch Kommunikation seinen Sinn erhalten... Echtes Denken, ein Denken, das mit der Wirklichkeit zu tun hat, findet nicht im Elfenbeinturm der Isolierung statt, sondern nur im Vorgang der Kommunikation.“⁷ In seiner Einschätzung der Bedeutung der Sprache und mit ihr der Kommunikation für das Denken folgt Freire der von Marx aufgestellten Theorie: „Sprache ist so alt wie das Bewußtsein — die Sprache ist das praktische, auch für andere Menschen existierende, also auch für mich selbst erst existierende wirkliche Bewußtsein, und die Sprache entsteht, wie das Bewußtsein, erst aus dem Bedürfnis, der Notdurft des Verkehrs mit anderen Menschen.“⁸ Wygotski hat diese These experimentell erhärtet: „Wir haben diese Einheit, die die Einheit von Denken und Sprechen in der einfachsten Form widerspiegelt, in der Bedeutung des Wortes gefunden... Somit ist die Wortbedeutung gleichzeitig ein sprachliches und ein intellektuelles Phänomen. Die Wortbedeutung ist nur insofern ein Phänomen des Denkens, als der Gedanke mit dem Wort verbunden und im Wort verkörpert ist — und umgekehrt: sie ist nur insofern ein Phänomen der Sprache, als die Sprache mit dem Gedanken verbunden und durch ihn erhellt ist. Sie ist ein Phänomen

6 Paulo Freire, *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*, *Harvard Educational Review*, vol. 40, no. 2, may 1970, p. 204–225, p. 212 (im folgenden zitiert als Freire 1970a)

7 derselbe, *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart 1971, S. 80 (im folgenden zitiert als Freire 1971)

8 K. Marx, F. Engels, *Die deutsche Ideologie*, in: K. Marx, F. Engels, *Werke*, Bd. 3, Berlin 1958, S. 30 F.

1 Zu dieser Einteilung: Vgl. Charles S. Peirce, *Aus den Pragmatismus-Vorlesungen*, in: *Schriften II*, hrsg. v. K.-O. Apel, Frankfurt a. M. 1970, S. 299–388, S. 324 ff.

2 André Martinet, *Grundzüge der allgemeinen Sprachwissenschaft*, Stuttgart, Berlin 1967, S. 43



des sprachlichen Denkens oder der sinnvollen Sprache, sie ist die Einheit von Wort und Gedanke.“⁹ Die 1. These der semantischen Theorie — der Prozeß der Bewußtwerdung läuft als Prozeß der Semantisierung der vorgegebenen Zeichen ab — findet in dieser Auffassung ihre Herleitung und Begründung.

Wie die Begründung der 1. These sich aus der spezifischen Art der Beziehung zwischen Denken und Sprechen herleitet, so die Begründung für die 2. These aus der spezifischen Art der Beziehung zwischen Denken/Sprechen auf der einen und der Wirklichkeit auf der anderen Seite. Freire geht von der Erkenntnis aus, „daß die konkrete Situation der Menschen ihr Bewußtsein von der Welt bestimmt und daß dieses Bewußtsein umgekehrt ihre Haltung und ihre Art, mit der Wirklichkeit umzugehen, bedingt.“¹⁰

Die konkrete Situation, um die es sich bei den Landarbeitern, die Freire alphabetisieren will, handelt, ist die Situation der Unterdrückung. Sie wird vor allem durch eine dreifache Deformation gekennzeichnet.

1. durch die Deformation der Arbeit — „Arbeit, die nicht frei ist hört auf, ein erfüllendes Mühen zu sein, und wird zu einem Mittel der Entmenschlichung“¹¹,
2. durch die Deformation der Interaktion — „Es gibt keine unterdrückerische Wirklichkeit, die nicht gleichzeitig zwangsläufig antidialogisch ist, wie es auch keinen Antidialog gibt, bei dem die Unterdrücker sich nicht unermüdet der beständigen Unterwerfung der Unterdrückten widmen“¹² —,

3. durch die Deformation der Sprache — „die Unterdrückten werden ihres Wortes, ihres Ausdrucks, ihrer Kultur enteignet“¹³.

Die Verstümmelung der Sprache wird also als direkte Folge der unterdrückerischen Wirklichkeit begriffen¹⁴. Aus diesem Sachverhalt leitet die 2. These der semantischen Theorie ihre Berechtigung ab: indem die Unterdrückten im Prozeß der Bewußtwerdung den vorgegebenen Zeichen eine Bedeutung attribuieren, werden sie sich zugleich der Tatsache bewußt, daß diese Bedeutungen durch ihre eigene gesellschaftlich-historische Situation des Unterdrücktseins bedingt sind¹⁵.

13 ebd., S. 160

14 Freire charakterisiert die Beziehung zwischen Sprache und Wirklichkeit also ganz ähnlich wie Sapir und Whorf. Vgl. hierzu besonders den Abschnitt, mit dem Whorf die Unterschiede zwischen den SAE-Sprachen und der Hopi-Sprache zu erklären versucht. B. Whorf: *Sprache, Denken, Wirklichkeit*, Hamburg 1963, S. 99 f.

15 Aus den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, daß Freires Methode keineswegs an den Kontext der Erwachsenenbildung in den Ländern der Dritten Welt gebunden ist. So bietet vor allem die implizierte semantische Theorie einen Ansatzpunkt für ihre Übertragung z. B. auf den Deutschunterricht. Wenn, wie Maas und Wunderlich (Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt a. M. 1972) zu Recht monieren, die moderne Linguistik sich bisher keineswegs ausreichend „im Hinblick auf das, was sie besser zu leisten vermag als die traditionelle Schulgrammatik“ (S. 41) legitimiert hat, weilsie einen fragwürdigen Sprachbegriff zugrunde legt, Sprache losgelöst von anderen sozialen Phänomenen verdinglicht als in sich geschlossenes System definiert (S. 32), so bietet gerade Freires Methode in dieser Hinsicht einen brauchbaren Ansatzpunkt, weil sie auf einem Sprachbegriff aufbaut, der berücksichtigt, daß „menschliche Kommunikation (als Teilaspekt menschlichen Handelns) ... historisch und funktional mit menschlichen Arbeitsprozessen zusammenhängt, d. h. mit der Einwirkung und Bezugnahme von Menschen auf ihre äußere Welt („Natur“) zum Zwecke der Befriedigung von Bedürfnissen und dem Erfüllen von Interessen. Aus dieser allgemeinen Charakterisierung ergibt sich, daß wesentlicher Bestandteil von normalen Kommunikationsprozessen ist, daß sie sich inhaltlich auf eine Realität beziehen.“ (S. 77). Die Semantik, die bisher — vor allem in der Schule — ein eher peripheres Dasein geführt hat, rückt damit in den Mittelpunkt des Interesses. Wie sich aus einer derart verstandenen Semantik nun im einzelnen

Diese Situation ist jedoch, wie wir gesehen hatten, nicht nur durch die Deformation der Sprache, sondern durch die dreifache Deformation von Sprache, Interaktion und Arbeit charakterisiert, wobei diese drei Elemente nicht in Isolation voneinander, sondern gerade in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung miteinander und ihrer wechselseitigen Abhängigkeit voneinander als konstitutiv für die Totalität der Unterdrückung begriffen werden. Wird eines dieser konstitutiven Elemente verändert, wird sich auf irgendeine Weise auch die Gesamtstruktur der Situation ändern¹⁶. An diesem Punkt setzt Freire's Alphabetisierungskampagne an¹⁷.

Freire ist der Ansicht, daß die Unterdrückten im Verlauf der einzelnen Phasen des Alphabetisierungsprozesses eine neue Sprache, ein neues Bewußtsein entwickeln. Auf diese Weise hätte die Alphabetisierung das Ziel erreicht, die durch die Situation des Unterdrücktseins bedingte Deformation der Sprache aufzuheben.

Dies Resultat impliziert für Freire die Möglichkeit zu weitergehenden Veränderungen. Denn wenn deformierte Sprache, Interaktion und Arbeit in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung die konstitutiven Elemente der Situation des Unterdrücktseins darstellen, so muß die Veränderung eines Elementes — die Aufhebung der Deformation der Sprache — die Veränderung der Gesamtstruktur und von daher unter bestimmten Bedingungen möglicherweise auch eine Veränderung der beiden anderen Elemente nach sich ziehen. Freire löst das Problem, unter welchen Bedingungen und auf welche Weise dies geschehen kann, im Rahmen der Problematik der Beziehung zwischen Denken, Sprache und Wirklichkeit.

Denken, Sprache und Wirklichkeit

Er definiert diese Beziehung nicht als eine einseitig-lineare, sondern als eine dia-

eine Didaktik des Deutschunterrichts ableiten läßt, wird, da es über den Rahmen dieser Untersuchung hinausgeht, an anderer Stelle ausführlich darzustellen sein.

16 Paulo Freire, *Cultural Action and Conscientization*, *Harvard Educational Review*, vol 40, nr. 8, august 1970, p. 452–477, p. 462 (zitiert im folgenden als Freire 1970 b)

17 Freire 1970 b, S. 222. Bei welchem der drei Elemente angesetzt wird, hängt von der jeweiligen historischen Situation ab. Zwar wird von der Mehrzahl der Theoretiker der Standpunkt vertreten, daß in jedem Fall die Veränderung an der Basis einzusetzen habe. Dennoch steht Freire mit seiner Auffassung, daß bei der Sprache angesetzt werden könne, keineswegs allein da. Vgl. z. B. hierzu Mao Tse Tung, *Über den Widerspruch*, in: *Ausgewählte Werke Bd. I*, Peking 1968, S. 365 bis 408, S. 394 f.

9 Lew S. Wygotski, *Denken und Sprechen*, Stuttgart 1971³, S. 293

10 Freire 1971, S. 149

11 Freire 1971, S. 149. Dieser negativen Bestimmung der entfremdeten Arbeit liegt ein Arbeitsbegriff zugrunde, der Arbeit als Selbsterzeugung des Menschen definiert. (S. Freire 1971, S. 111) Mit dieser Definition stellt sich Freire in die Tradition, die von Marx und Engels begründet wurde. Vgl. hierzu Marx, *Das Kapital*, Frankfurt a. M., Wien, Berlin 1972, S. 148 und Engels, *Der Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen*, Berlin 1972¹⁶, S. 9

12 Freire 1971, S. 163

eben so wie die Kommunikation der Lehrer mit den Schülern, die den Prozeß der Bewußtwerdung einleitet, von besonderer Art sein.

Dialog

Ausgehend von dem Verhältnis Lehrer — Schüler bestimmt Freire die Alphabetisierung als einen Erkenntnisvorgang, der nicht in der „Isolation des Elfenbeinturmes“ stattfindet, sondern in der Kommunikation mit anderen. Die Beziehungsebene, auf der diese Kommunikation ablaufen soll, wird als „Dialog“ bezeichnet.

Freire geht bei der Abgrenzung dessen, was unter dem Begriff „Dialog“ verstanden werden soll, von der Terminologie Martin Bubers, von dem er den Begriff übernommen hat, aus: „Das antidialogische dominierende Ich verwandelt das beherrschte, eroberte Du in ein bloßes Es. Das dialogische Ich jedoch weiß, daß es 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.“²² Eine derartig charakterisierte dialogische Beziehung soll zwischen Lehrern und Schülern, zwischen den revolutionären Führern des Volkes und dem Volk herrschen. Dieser Dialog ist „die Aufgabe verantwortlicher Subjekte und kann in einem Verhältnis der Herrschaft nicht existieren.“ Der Dialog wird also zunächst als eine herrschaftsfreie zwischenmenschliche Beziehung charakterisiert. Er gewinnt für Freire darüber hinaus erst dadurch seine eigentliche Bedeutung, daß er durch die Wirklichkeit, eben durch Inhalte vermittelt ist: „Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen... Wenn es... dadurch zu einer Verwandlung der Welt kommt, daß Menschen ihr Wort sagen und die Welt benennen, dann drängt sich der Dialog auf als die Weise, durch die Menschen ihrem Sinn als Menschen gerecht werden. So ist der Dialog eine existentielle Notwendigkeit.“²³ Der Dialog erscheint hier sowohl als Voraussetzung für die Reflexion²⁴ als auch als Voraussetzung für die Aktion²⁵.

Er hat also

1. die Funktion, die Deformation der Interaktion aufzuheben, er ist die nicht-deformierte, „menschliche“ Form der Interaktion; in eben dieser Qualität aber hat er
2. die Funktion, die Voraussetzung dafür zu schaffen, daß sowohl die Deformation der Sprache aufgehoben werden

kann, weil er erst die Reflexion ermöglicht, als auch dafür, daß die Deformation der Arbeit aufgehoben werden kann, weil er erst die revolutionäre Aktion ermöglicht. Die Interaktion als Dialog ist also als die Vermittlungsfunktion zwischen Reflexion und Aktion gedacht. Damit ist nun allerdings das Problem nicht gelöst, sondern nur auf eine andere Ebene verschoben. Denn jetzt erhebt sich die Frage, auf welche Weise die Kategorie der Interaktion die Aufgabe einer derartigen Vermittlungsfunktion erfüllen kann. Für Freire ist offenbar die Beziehung zwischen Interaktion als Dialog und Sprache eine Beziehung sui generis: „Beim Versuch, den Dialog als menschliches Phänomen zu analysieren, entdecken wir, was das Wesen des Dialogs ausmacht: das Wort.“²⁶

Sprache und Arbeit

Lorenzer geht bei der Beschreibung dieser Beziehung von der These aus, daß „der entscheidende Schritt in der Bildung von Bewußtsein der Erwerb von Sprache ist“²⁷. Sprache wird eingeführt, wenn das Kind bereits über ein differenziertes Repertoire an zusammenhängenden Interaktionsformen verfügt. Sie wird dem Kind nicht als Benennung eines Objektes präsentiert, sondern als Hinweis auf eine aktuelle Szene — als Benennung einer Interaktionsform. Auf diese Weise vereinigt die dem Kind allmählich übermittelte Systematik der Sprache „das System zusammenhängender Interaktionsformen mit den Knotenpunkten des Sprachsystems, wobei die Übereinstimmung zwischen Sprachsystem und systematisch eingeübten Interaktionsformen nicht zufällig ist“²⁸. Eine Deformation der Interaktion stellt sich so zugleich als Deformation der Sprache dar. Wenn Freire die Aufhebung der Deformation sowohl von Sprache als auch von Interaktion im Prozeß der Bewußtwerdung durch den Dialog anstrebt, so entspricht das der von ihm behaupteten und von Lorenzer differenziert analysierten spezifischen Beziehung zwischen Sprache und Interaktion.

Die Deformation der Interaktion beruht auf der Deformation der Praxis. „Die Deformation der Praxis wird durch Interaktion vermittelt, und weil Praxis die Interaktion fundiert, wird Praxis auch für die Interaktion beigelegt.“²⁹ Denn „In-

²⁶ *ebd.*, S. 93

²⁷ Alfred Lorenzer, *Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion*, Frankfurt a. M. 1973, S. 106

²⁸ *ebd.*, S. 107

²⁹ *ders.*, *Symbol, Interaktion und Praxis*, in: *Psychoanalyse als Sozialwissenschaft*, Frankfurt a. M. 1971, S. 9–59, S. 55 (zitiert im folgenden als Lorenzer 1971)

²² *ebd.*, S. 198

²³ *ebd.*, S. 94f.

²⁴ *ebd.*, S. 100

²⁵ *ebd.*, S. 198f.

Interaktion ist unmittelbar mit Arbeit verschmolzen³⁰. Dies erklärt sich dadurch, daß gesellschaftliche Arbeit nicht anders, denn als Kooperation geleistet werden kann³⁰, Kooperation aber eine Form der Interaktion einschließt.

Ein derartiges Verschmelzen von Arbeit und Interaktion in der Kooperation stellt nun lediglich die Voraussetzung dafür dar, daß Interaktion zur Vermittlungsfunktion zwischen Sprache und Arbeit werden kann. Daß Interaktion dann de facto zur Vermittlungsfunktion zwischen Sprache und Arbeit wird, sieht Lorenzer darin begründet, daß beide — also nicht nur die Interaktion, wie wir bereits gesehen hatten — eine gemeinsame Entwicklungsbasis im Symbolbildungsprozeß haben.

Um zu zeigen, inwiefern Arbeit im Symbolbildungsprozeß verankert ist, geht Lorenzer von dem Marx'schen Vergleich zwischen dem Baumeister und der Biene aus („was aber von vornherein den schlechtesten Baumeister vor der besten Biene auszeichnet, ist, daß er die Zelle in seinem Kopf gebaut hat, bevor er sie in Wachs baut“)³¹. Diesen Vergleich interpretiert er dahingehend, daß Produktion als intelligente beginnt, also als Symboloperation. „Die Bildung von Symbolen gewinnt damit die Bedeutung der Erzeugung eines Instrumentariums, das bereits Teil der Selbsterzeugung ist“³². Während also zunächst die Verstümmelung der Praxis zu einer Verstümmelung der Symbolbildung führt, führt umgekehrt verstümmelte Symbolbildung zu verstümmelter Praxis. Denn „Symbole als Elemente von Sprache und Sprache als Diskurs wie Handlungsentwurf deuten auf Kommunikation und Arbeit in gleicher Weise. Das Symbol ist dabei nicht der platonische Vorläufer, sondern das selbsterzeugte Produktionsmittel des Gattungssubjektes“³³. Auf diese Weise erklärt sich, inwiefern die drei Elemente Arbeit, Interaktion und Sprache derart zusammenhängen, daß die Veränderung eines Elementes auch zur Veränderung der beiden anderen führt — inwiefern also Freire, indem er die Deformation von Sprache gleichzeitig mit der Deformation von Interaktion aufhebt, potentiell auch die Deformation von Arbeit aufhebt; Reflexion kann in Aktion umschlagen, weil das im Prozeß der Reflexion erzeugte Symbol — die neue Sprache — als Produktionsmittel allen drei Ebenen menschlichen Handelns zugeordnet ist: der Ebene der biologisch-physiologischen Körperakte, der Ebene der Interaktion und der Ebene der materiellen Produktion. Für uns sind vor allem die beiden letztgenannten Ebenen re-

levant: einerseits wird in der Reflexion die neue Sprache erzeugt, welche dann als Produktionsmittel eingesetzt werden kann — diese Erzeugung ist jedoch nur möglich, weil sie sich in einer bestimmten Form der Interaktion, nämlich im Dialog vollzieht —, andererseits aber kann die so erzeugte Sprache nur deshalb als Produktionsmittel eingesetzt werden, weil sie sich ihrerseits in der Produktion als dialogische Kooperation realisiert.

Wenn wir mit den neu gewonnenen Aspekten an die Betrachtung des Alphabetisierungsprozesses, der auf allen Phasen als ein Prozeß der Bewußtwerdung abläuft, herangehen, so zeigt sich die dialektische Beziehung zwischen Reflexion und Aktion folgendermaßen aktualisiert:

1. Die individuellen Bedeutungen, welche die vorgegebenen Zeichen für die Unterdrückten haben, werden als nicht-individuelle, sondern vielmehr als durch die gesellschaftlich-historische Praxis bedingte herausgestellt.

2. Bedeutungen, die für alle möglich, jedoch noch nicht akutell und unter den bestehenden politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen nicht aktualisierbar sind, werden gefunden und als unter bestimmten politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen aktualisierbar erkannt. Obwohl diese Bedeutung zum gegenwärtigen Zeitpunkt öffentlich nicht aktuell sind, sind sie dennoch nicht private, weil sie im Prozeß der Interaktion gefunden und an eine bestimmte gesellschaftlich-historische Praxis fixiert sind.

3. Die im Dialog gefundenen potentiellen Bedeutungen werden zu Produktionsmitteln für die materielle Produktion, welche die Wirklichkeit auf eine Weise verändert, daß aus den potentiellen aktuelle Bedeutungen werden.

Die von Freire postulierte Gleichsetzung seiner pädagogischen Aktion mit politischer Aktion findet hier ihre theoretische Begründung und Rechtfertigung.

Bildung in der „3. Welt“

Freire stützt seine Analyse der Unterentwicklung auf die Gesetzmäßigkeiten der Ausweitung des kapitalistischen Weltmarktes, welcher in der Konsequenz Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse errichtet, die den Menschen seiner schöpferischen Kreativität entäußern. In seiner Analyse beschränkt er sich jedoch auf die phänomenologische Untersuchung der Auswirkungen der Entfremdung ohne diese historisch als Produkte der Entwicklung der Produktionsverhältnisse abzuleiten.

Um die Methode Freire in ihrem soziopolitischen Kontext verstehen zu können, erscheint es notwendig, Entfremdung von den Verhältnissen an der ökonomischen Basis abzuleiten, bevor ihre Rolle zur Erhaltung des Status quo aufgezeigt wird.

1. Abhängigkeit und Entfremdung

Unterentwicklung ist kein Ausdruck einer ungleichzeitigen Entwicklung, einer historischen Verspätung, die mit logischer Konsequenz im nächsten Stadium Entwicklungsvorsprünge nachholt. Sie impliziert vielmehr eine deformierte Entwicklung mit völlig anderen Voraussetzungen. „Beide Prozesse (die Entwicklung der Industrieländer und der 3. Welt — Red.) sind historisch gleichzeitig. Sie sind funktional verbunden, beeinflussen und bedingen sich deshalb gegenseitig, mit dem Ergebnis der Teilung der Welt in einerseits industrialisierte, fortgeschrittene

oder „zentrale“ Länder und unterentwickelt, zurückgebliebene oder „periphere“ Länder.“¹ Die Abhängigkeit drückt sich jedoch nicht nur in der Zirkulationssphäre aus, sondern prägt auch die internen Sozialstrukturen, die Produktionsverhältnisse- und -weisen dieser Länder.

Eine Überwindung der Unterentwicklung setzt also die Aufhebung der externen, historisch gewachsenen Abhängigkeit voraus, die sich in folgender Weise entwickelte: In der Periode des *Merkantilismus* entsprach sie einer Politik des staatlich unterstützten Raubes. „... mit der Industrialisierung und dem steigenden Bedarf an Rohstoffen in der Phase des *Wettbewerbskapitalismus* wurde die Ausbeutung der Kolonien rationaler organisiert und systematisch betrieben. Die Kolonialpolitik des *Monopolkapitalismus* schließlich ist durch Kapitaleexport und zunehmende Politisierung der wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den Metropolen und den abhängigen, armen Ländern gekennzeichnet.“² Der Produzent ist von den Produktionsmitteln getrennt, der Bauer seines Bodens vertrieben. Der Mensch tritt den Produkten seiner Arbeit gemessen als etwas Fremdes, als Ware

30 Vgl. hierzu Marx, *Das Kapital*, 11. Kapitel (Kooperation), a. a. O., S. 284–298

31 ebd., S. 148

32 Lorenzer 1971, S. 50

33 ebd.

1 SUNKEL/PAZ: *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo México* 1970, S. 6

2 R. ZAHAR: *Kolonialismus und Entfremdung*, Frankfurt/M. 1969, S. 77