

Paulo Freire

**Pädagogik
der Unterdrückten**

Mit einer Einführung von Ernst Lange

Kreuz-Verlag Stuttgart · Berlin

Kapitel II

Eine sorgfältige Analyse des Schüler-Lehrer-Verhältnisses auf allen Stufen innerhalb oder außerhalb der Schule zeigt deutlich, daß es grundsätzlich übermittelnden Charakter besitzt. Die Beziehung besteht in einem übermittelnden Subjekt (dem Lehrer) und geduldig zuhörenden Objekten (den Schülern). Die Inhalte – ob es nun Werte oder empirische Dimensionen der Wirklichkeit sind – werden im Prozeß der Übermittlung leicht leblos und versteinert. Der Bildungsvorgang leidet unter der Übermittlungs-krankheit.

Der Lehrer redet von der Wirklichkeit, als wäre sie bewegungslos, statisch, abgezirkelt und voraussagbar. Oder aber er läßt sich über einen Gegenstand aus, der der existenziellen Erfahrung der Schüler völlig fremd ist. Seine Aufgabe besteht darin, sie mit den Inhalten seiner Übermittlung »zu füllen« – mit Inhalten, die von der Wirklichkeit losgelöst sind, ohne Verbindung zu jenem größeren Ganzen, das sie ins Leben rief und ihnen Bedeutung verleihen könnte. Worte sind ihrer Konkretheit entleert und werden zu einem hohlen, fremden und entfremdeten Wortschwall.

Das hervorstechende Charakteristikum dieser Übermittlungserziehung besteht daher im Schall der Worte, nicht aber in ihrer verwandelnden Kraft. »Vier mal vier ist sechzehn, die Hauptstadt von Pará ist Belém.« Der Schüler schreibt solche Phrasen, lernt sie auswendig und wieder-

holt sie, ohne sich klarzumachen, was vier mal vier wirklich bedeutet, oder sich zu vergegenwärtigen, welches die wahre Bedeutung von »Hauptstadt« ist in dem Satz »die Hauptstadt von Pará ist Belém«, das heißt, was Belém für Pará und was Pará für Brasilien bedeutet.

Übermittlung, bei der der Lehrer als Übermittler fungiert, führt die Schüler dazu, den mitgeteilten Inhalt mechanisch auswendig zu lernen. Noch schlimmer aber ist es, daß sie dadurch zu »Containern« gemacht werden, zu »Behältern«, die vom Lehrer »gefüllt« werden müssen. Je vollständiger er die Behälter füllt, ein desto besserer Lehrer ist er. Je braver die Behälter es zulassen, daß sie gefüllt werden, um so bessere Schüler sind sie.

So wird Erziehung zu einem Akt der »Spareinlage«, wobei die Schüler das »Anlage-Objekt« sind, der Lehrer aber der »Anleger«. Statt zu kommunizieren, gibt der Lehrer Kommuniqués heraus, macht er Einlagen, die die Schüler geduldig entgegennehmen, auswendig lernen und wiederholen. Das ist das »Bankiers-Konzept« der Erziehung, in dem der den Schülern zugestandene Aktionsradius nur so weit geht, die Einlagen entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln. Sie haben zwar die Möglichkeit, Sammler oder Katalogisierer der Dinge zu werden, die sie aufstapeln. Aber letztlich sind es die Menschen selbst, die mangels Kreativität, Veränderung und Wissen in diesem bestenfalls mißgeleiteten System »abgelegt« werden. Denn ohne selbst zu forschen, ohne Praxis, können Menschen nicht wahrhaft menschlich sein. Wissen entsteht nur durch Erfindung und Neuerfindung, durch die ungeduldige, ruhelose, fortwährende, von Hoffnung erfüllte Forschung, der die Menschen in der Welt, mit der Welt und miteinander nachgehen.

Im Bankiers-Konzept der Erziehung ist Erkenntnis eine Gabe, die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die sie als solche betrachten, die nichts wissen. Wo man anderen aber absolute Unwissenheit anlastet – charakteristisch für die Ideologie der Unter-

drückung –, leugnet man, daß Erziehung und Erkenntnis Forschungsprozesse sind. Der Lehrer zeigt sich seinen Schülern als ihr notwendiger Gegensatz. Indem er ihre Unwissenheit für absolut hält, rechtfertigt er sein eigenes Dasein. Die Schüler, gleich dem Knecht in der Hegelschen Dialektik entfremdet, akzeptieren ihr Nichtwissen als die Rechtfertigung der Existenz des Lehrers – nur daß sie im Unterschied zum Knecht nie entdecken, daß sie den Lehrer erziehen.

Die raison d'être einer befreienden Bildungsarbeit liegt andererseits in ihrem Drang nach Versöhnung. Die Bildungsarbeit muß einsetzen bei der Lösung des Lehrer-Schüler-Widerspruchs, bei der Versöhnung der Pole des Widerspruchs, so daß beide gleichzeitig Lehrer und Schüler werden.

Diese Lösung ist im Bankiers-Konzept nicht zu finden. Im Gegenteil – die Bankiers-Erziehung erhält den Widerspruch mit Hilfe der folgenden Einstellungen und Praktiken aufrecht, die die unterdrückerische Gesellschaft als solche widerspiegeln:

- a) Der Lehrer lehrt, und die Schüler werden belehrt.
- b) Der Lehrer weiß alles, und die Schüler wissen nichts.
- c) Der Lehrer denkt, und über die Schüler wird gedacht.
- d) Der Lehrer redet, und die Schüler hören brav zu.
- e) Der Lehrer züchtigt, und die Schüler werden gezüchtigt.
- f) Der Lehrer wählt aus und setzt seine Wahl durch, und die Schüler stimmen ihm zu.
- g) Der Lehrer handelt, und die Schüler haben die Illusion zu handeln durch das Handeln des Lehrers.
- h) Der Lehrer wählt den Lehrplan aus, und die Schüler (die nicht gefragt werden) passen sich ihm an.
- i) Der Lehrer vermischt die Autorität des Wissens mit seiner eigenen professionellen Autorität, die er in Widerspruch setzt zur Freiheit der Schüler.
- j) Der Lehrer ist das Subjekt des Lernprozesses, während die Schüler bloße Objekte sind.

Es ist nicht überraschend, daß das Bankiers-Konzept der Erziehung Menschen als anpaßbare, beeinflussbare Wesen betrachtet. Je mehr die Schüler damit beschäftigt sind, die Einlagen zu stapeln, die ihnen anvertraut sind, um so weniger entwickeln sie jenes kritische Bewußtsein, das entstehen würde, wenn sie in die Welt als Verwandler dieser Welt eingreifen würden. 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.

Die Möglichkeit der Bankiers-Erziehung, die kreative Kraft der Schüler zu minimalisieren oder zu vernichten und ihre Leichtgläubigkeit zu stimulieren, dient den Interessen der Unterdrücker, denen es darum geht, daß die Welt weder erkannt noch verwandelt wird. Die Unterdrücker benützen ihren »Humanitarismus«, um eine gewinnbringende Situation zu erhalten. Darum reagieren sie fast instinktiv gegen jedes Experiment in der Erziehung, das die kritischen Gaben anregt und sich nicht zufrieden gibt mit einer Teilschau der Wirklichkeit, sondern stets nach den Zusammenhängen Ausschau hält, die einen Punkt mit dem anderen und ein Problem mit dem anderen verbinden.

In der Tat besteht das Interesse der Unterdrücker darin, »das Bewußtsein der Unterdrückten zu verändern, nicht aber die Situation, durch die sie unterdrückt werden¹«. Je mehr nämlich die Unterdrückten dahin gebracht werden können, sich dieser Situation anzupassen, um so leichter lassen sie sich beherrschen. Um dieses Ziel zu erreichen, benützen die Unterdrücker das »Bankiers-Konzept« der Erziehung in Verbindung mit einem paternalistischen Sozialaktionsapparat, der den Unterdrückten den euphemischen Titel von »Wohlfahrtsempfängern« verleiht. Sie werden 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.

In Wahrheit sind jedoch die Unterdrückten keineswegs »Randerscheinungen«, keineswegs Menschen, die »außerhalb« der Gesellschaft leben. Sie waren schon immer »innerhalb« – innerhalb der Struktur, die sie zu »Wesen für ein Anderes« (Hegel) machte. Die Lösung besteht nicht darin, sie in die Struktur der Unterdrückung zu »integrieren«, sondern diese Struktur so zu verändern, daß sie »Wesen für sich selbst« werden können. Eine solche Veränderung würde natürlich die Absichten der Unterdrücker untergraben: daher ihr Gebrauch des Bankiers-Konzepts der Erziehung, um die Bedrohung einer conscientização der Schüler zu vermeiden.

So wird zum Beispiel der Bankiers-Ansatz in der Erwachsenenbildung den Schülern niemals nahelegen, die Wirklichkeit kritisch zu betrachten. Er wird sich vielmehr statt dessen mit solch lebenswichtigen Fragen beschäftigen, wie: ob Roger der Geiß grünes Gras gab, und auf der bedeutenden Feststellung beharren, daß Roger im Gegenteil den Hasen grünes Gras gab. Der »Humanismus« des Bankiers-Ansatzes verschleiert die Bemühung, Menschen in Automaten zu verwandeln – die absolute Verleugnung ihrer wesensmäßigen Bestimmung, vollkommener menschlich zu sein.

Die, die bewußt oder unbewußt den Bankiers-Ansatz benützen (es gibt zahllose wohlmeinende »Bankbeamten«-Lehrer, die sich nicht klar darüber sind, daß sie nur zur Enthumanisierung beitragen), bemerken gar nicht, daß die »Spar-Einlagen« in sich selbst Widersprüche hinsichtlich

¹ Simone de Beauvoir, La Pénsee de Droite Aujourd'hui, Paris

der Wirklichkeit enthalten. Früher oder später können diese Widersprüche zunächst passive Studenten dazu führen, sich gegen ihre Domestizierung und gegen den Versuch zu wenden, die Wirklichkeit zu domestizieren. Sie können nämlich durch existenzielle Erfahrung entdecken, daß ihre gegenwärtige Lebensart unvereinbar ist mit ihrer Berufung, voll menschlich zu werden. Durch ihre Beziehungen zur Wirklichkeit können sie erkennen, daß die Wirklichkeit in Wahrheit ein *Prozeß* ist, der fortwährender Verwandlung unterworfen ist. Wenn Menschen Suchende sind und ihre wesensmäßige Bestimmung Humanisierung heißt, dann können sie früher oder später den Widerspruch erkennen, in dem die Bankiers-Erziehung sie festzuhalten sucht, und sich daraufhin im Kampf um ihre Befreiung engagieren.

Freilich kann der humanistische und revolutionäre Erzieher nicht warten, bis diese Möglichkeit Wirklichkeit wird. Von allem Anfang an muß seine Bemühung sich mit der seiner Schüler darin treffen, sich in kritisches Denken einzüben und das Ringen um gegenseitige Vermenschlichung zu wagen. Seine Bemühungen müssen von einem tiefen Vertrauen in die Menschen und in ihre schöpferische Kraft erfüllt sein. Um dies aber zu erreichen, muß er in seinem Verhältnis zu seinen Schülern ihr Partner werden.

Das Bankiers-Konzept erlaubt eine solche Partnerschaft nicht und ist darin auch konsequent. Es hieße die Macht der Unterdrückung untergraben und der Sache der Befreiung dienen, würde man den Lehrer-Schüler-Widerspruch auflösen und die Rolle des Einlegers, des Präzeptors, des Domestikators mit der Rolle des Schülers vertauschen.

Das Bankiers-Konzept beruht auf der Voraussetzung einer Spaltung zwischen Mensch und Welt: der Mensch ist nur *in* der Welt, aber nicht *mit* der Welt oder *mit* anderen. Der Mensch ist Zuschauer, nicht Neuschöpfer. In dieser Sicht ist der Mensch nicht ein bewußtes Wesen (*corpo consciente*), vielmehr ist er Besitzer eines Bewußtseins: eines

leeren »Sinnes«, der dem Empfang von Einlagen an Wirklichkeit aus der Außenwelt passiv offensteht. Mein Schreibtisch zum Beispiel, meine Bücher, meine Kaffeetasse, alle Objekte vor mir – als Teile der Welt, die mich umgibt – wären »in mir« genauso, wie ich jetzt gerade in meinem Arbeitszimmer bin. Diese Schau unterscheidet nicht zwischen »dem Bewußtsein zugänglich sein« und »in das Bewußtsein eintreten«. Auf diese Unterscheidung kommt aber alles an: die Gegenstände, die mich umgeben, sind meinem Bewußtsein einfach zugänglich, aber nicht in ihm aufbewahrt. Ich werde ihrer gewahr, aber sie sind nicht in mir.

Aus dem Bankiers-Verständnis des Bewußtseins folgt logischerweise, daß die Rolle des Erziehers darin besteht, die Art und Weise zu regulieren, in der die Welt in die Schüler eingeht. Es ist seine Aufgabe, einen Prozeß zu organisieren, der bereits spontan vor sich geht, nämlich die Schüler in der Weise »zu füllen«, daß er Einlagen von solchen Informationen macht, die er zur Erzeugung echten Wissens für wesentlich hält². Und da die Menschen die Welt wie passive Wesen »empfangen«, muß die Erziehung sie noch passiver machen und sie an die Welt anpassen. Der erzogene Mensch ist der angepaßte Mensch, denn er paßt besser in die Welt. In die Praxis übersetzt dient dieses Konzept in hervorragender Weise den Absichten der Unterdrücker, deren Ruhe davon abhängt, wie gut Menschen in die Welt passen, die die Unterdrücker geschaffen haben, und wie wenig sie sie in Frage stellen.

Je vollständiger die Mehrheit sich den Absichten anpaßt, die die herrschende Minderheit ihnen vorschreibt (womit

² Diese Auffassung entspricht dem, was Sartre das »Verdauungs-« oder »Ernährungs-«-Konzept der Bildung nennt, demzufolge den Schülern die Erkenntnis vom Lehrer »gefüttert« wird, um sie zu »mästen«. Vgl. Jean-Paul Sartre, »Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: L'intentionnalité«, Situations I, Paris 1947. Deutsch: Jean-Paul Sartre, Situationen, Reinbek 1965, S. 106–108.

sie sie ihres Rechtes beraubt, eigene Absichten zu haben), desto leichter kann die Minderheit weiterhin Vorschriften machen. Theorie und Praxis der Bankiers-Erziehung dienen diesem Ziel durchaus wirkungsvoll. Verbalistische Schulstunden, Leseverpflichtungen³, die Methoden, Wissen zu beurteilen, die Distanz zwischen Lehrer und dem Belehrteten, die Kriterien für die Förderung: alles dient dazu, das eigene Denken auszuschalten.

Der Bankbeamten-Lehrer ist sich nicht klar darüber, daß ihm seine übersteigerte Rolle keine wirkliche Sicherheit gibt, daß er vielmehr versuchen muß, mit anderen in Solidarität zu leben. Man kann sich seinen Schülern nicht aufnötigen, ja man kann nicht einmal nur mit ihnen existieren. Solidarität verlangt echte Kommunikation. Das Konzept aber, das einen solchen Erzieher leitet, fürchtet die Kommunikation und schreibt sie zugleich vor.

Dennoch kann das menschliche Leben nur durch Kommunikation seinen Sinn erhalten. Das Denken des Lehrers gewinnt seine Echtheit nur durch die Echtheit des Denkens des Schülers. Der Lehrer kann nicht für seine Schüler denken, noch kann er ihnen sein Denken aufnötigen. Echtes Denken, ein Denken, das mit der Wirklichkeit zu tun hat, findet nicht im Elfenbeinturm der Isolierung statt, sondern nur im Vorgang der Kommunikation. Wenn es wahr ist, daß Denken nur Sinn hat, sofern es durch das Handeln an der Welt entsteht, dann wird die Unterordnung der Schüler unter die Lehrer unmöglich.

Weil die Bankiers-Erziehung von einem falschen Verständnis des Menschen als Objekt ausgeht, kann sie die Entwicklung dessen nicht fördern, was Fromm die »Biophilie« nennt, vielmehr produziert sie statt dessen das Gegenteil, die »Nekrophilie«.

3 So geben beispielsweise manche Professoren in ihren Leseratschlägen an, ein Buch solle von Seite 10-15 gelesen werden – und dieses Vorgehen soll den Studenten »helfen«!

»Während das Leben durch strukturiertes und funktionales Wachstum gekennzeichnet ist, liebt der Nekrophile alles, was nicht wächst, alles, was mechanisch ist. Der Nekrophile wird von dem Verlangen getrieben, das Organische ins Anorganische zu verwandeln, das Leben mechanisch anzugehen, so als wären alle Lebewesen Dinge . . . Die Erinnerung statt der Erfahrung, Haben statt Sein ist es, was zählt. Der Nekrophile kann sich zu einem Gegenstand nur in Beziehung setzen – zu einer Blume oder zu einem Menschen – wenn er ihn besitzt. Darum ist die Bedrohung seines Besitzes eine Bedrohung seiner selbst. Wenn er Besitz verliert, verliert er Kontakt mit der Welt . . . Er liebt die Kontrolle, und im Akt der Kontrolle tötet er das Leben.«

Unterdrückung – überwältigende Kontrolle – ist nekrophil. Sie wird von der Liebe zum Tod genährt, nicht vom Leben. Das Bankiers-Konzept der Erziehung, das den Interessen der Unterdrückung dient, ist ebenfalls nekrophil. Auf einer naturalistischen, statischen, mechanistischen, verräumlichten Schau des Bewußtseins begründet, verwandelt es die Schüler in empfangende Objekte. Es versucht, Denken und Handeln zu kontrollieren, führt Menschen dazu, sich der Welt anzupassen, und setzt ihre kreativen Möglichkeiten außer Kraft.

Wo ihre Bemühungen, verantwortlich zu handeln, frustriert werden, wo sie sich unfähig sehen, ihre Gaben zu gebrauchen, da leiden Menschen. »Dieses Leiden, das der Ohnmacht zuzuschreiben ist, wurzelt eben darin, daß das menschliche Gleichgewicht gestört ist⁵.« Aber die Unfähigkeit zu handeln, die die Angst der Menschen hervorruft, bringt sie auch dazu, ihre Ohnmacht abzuschütteln, indem sie versuchen,

4 Fromm, a.a.O., S. 41

5 a.a.O., S. 31

»ihre Fähigkeit, zu handeln, zu erneuern. Aber können sie das, und wie? Ein Weg besteht darin, sich einem Menschen oder einer Gruppe zu unterwerfen, sich mit denen zu identifizieren, die Macht haben. Durch diese symbolische Teilnahme am Leben eines Anderen haben die Menschen die Illusion des Handelns, wo sie in Wirklichkeit sich nur unterwerfen und ein Teil derer werden, die tatsächlich handeln.«

Populistische Darstellungen verdeutlichen vielleicht am besten diesen Verhaltenstyp der Unterdrückten, die durch die Identifizierung mit charismatischen Führern das Gefühl bekommen, sie seien selbst aktiv und effektiv. Der Aufstand, den sie zum Ausdruck bringen, während sie sich in den historischen Prozeß einlassen, wird vom Wunsch bestimmt, wirkungsvoll zu handeln. Die herrschenden Eliten sehen das Heil darin, mehr Herrschaft und mehr Unterdrückung im Namen der Freiheit, der Ordnung und des sozialen Friedens (das heißt des Friedens der Eliten) zu praktizieren. So können sie – von ihrem Standpunkt aus logischerweise – »die Gewaltanwendung eines Streiks durch die Arbeiter verdammen und im gleichen Atemzug den Staat anrufen, Gewalt anzuwenden, um den Streik niederzuschlagen?«.

Bildung als Praxis der Herrschaft stimuliert die Leichtgläubigkeit der Schüler in der ideologischen Absicht (von den Erziehern oft gar nicht wahrgenommen), sie so zu indoktrinieren, daß sie sich der Welt der Unterdrückung anpassen. Dieser Vorwurf wird nicht in der naiven Hoffnung erhoben, die herrschenden Eliten schafften deshalb einfach diese Praxis ab. Er beabsichtigt vielmehr, die Aufmerksamkeit echter Humanisten auf die Tatsache zu lenken, daß sie in der Erziehungsarbeit nicht die Bankiers-Methoden

6 a.a.O.

7 Reinhold Niebuhr, *Moral Man and Immoral Society*, New York 1960, S. 130

benützen können, wenn sie auf Befreiung aus sind, denn sie würden dann leugnen, was sie erreichen möchten. Auch eine revolutionäre Gesellschaft darf diese Methoden nicht von einer unterdrückerischen Gesellschaft übernehmen. Die revolutionäre Gesellschaft, die die Bankiers-Erziehung praktiziert, ist entweder fehlgeleitet, oder sie mißtraut den Menschen. Jedenfalls ist sie vom Gespenst der Reaktion bedroht.

Leider sind die, die die Sache der Freiheit zu der ihren gemacht haben, selbst von dem Klima umgeben und beeinflusst, das das Bankiers-Konzept erzeugt, und begreifen oft seine wirkliche Bedeutung oder seine entmenslichende Macht nicht. Paradoxerweise benützen sie dann eben dieses Instrument der Entfremdung zu dem, was sie für eine Anstrengung der Befreiung halten. Tatsächlich brandmarken einige »Revolutionäre« diejenigen als »Naive«, »Träumer« oder gar »Reaktionäre«, die diese Erziehungspraxis angreifen. Aber man befreit Menschen nicht, indem man sie entfremdet. Echte Befreiung – ein Prozeß der Vermenschlichung – besteht nicht in einem weiteren Deposit, das man in Menschen einlagert. Befreiung ist ein Vorgang der Praxis: die Aktion und Reflexion von Menschen auf ihre Welt, um sie zu verwandeln. Die, die der Sache der Freiheit wirklich ergeben sind, können weder das mechanistische Bewußtseinskonzept akzeptieren, das von der Vorstellung eines leeren Gefäßes ausgeht, das es zu füllen gilt, noch den Gebrauch der Bankiers-Methoden der Beherrschung (Propaganda, Slogans-Einlagen) im Namen der Freiheit.

Die, die die Sache der Befreiung wirklich ernst nehmen, müssen das Bankiers-Konzept in seinem ganzen Umfang verwerfen und an seiner Stelle den Menschen als bewußtes Wesen und das Bewußtsein als ein Bewußtsein begreifen, das auf die Welt hin tendiert. Sie müssen mit dem erzieherischen Ideal aufräumen, als gelte es, Einlagen zu machen, und müssen an seine Stelle die Praxis setzen, daß

Menschen ihre Probleme in ihrem Verhältnis zur Welt formulieren. »Problemformulierende Bildungsarbeit«, die dem Wesen des Bewußtseins entspricht – nämlich seiner Intentionalität –, verwirft Kommunikés und verwirklicht Kommunikation. Sie ist ein Ausdruck des besonderen Wesens des Bewußtseins: bewußt zu sein nicht nur als Intention auf Objekte hin, sondern ebenso als sich selbst zugehend, in einem Jasperschen »Sprung« – Bewußtsein als Bewußtsein vom Bewußtsein.

Befreiende Erziehungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen. Sie ist eine Lernsituation, in der das erkennbare Objekt (weit davon entfernt, Ziel des Erkenntnisaktes zu sein) die erkennenden Akteure vermittelt – den Lehrer einerseits und die Schüler andererseits. Dementsprechend bringt es die Praxis einer problemformulierenden Bildungsarbeit von allem Anfang an mit sich, daß der Lehrer-Schüler-Widerspruch aufgelöst wird. Dialogische Beziehungen – unerläßlich dafür, daß die Erkenntnisakteure in der Kooperation dasselbe Erkenntnisobjekt begreifen – sind sonst ausgeschlossen.

In der Tat kann eine problemformulierende Bildung, die mit den vertikalen Formen bricht, die für die Bankiers-Erziehung so charakteristisch sind, ihre Funktion als Praxis der Freiheit nur erfüllen, wenn sie den oben genannten Widerspruch zu überwinden vermag. Durch Dialog hört der Lehrer der Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren, und es taucht ein neuer Begriff auf: der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen. In diesem Prozeß sind Argumente, die auf »Autorität« begründet sind, nicht länger gültig. Um wirken zu können, muß Autorität auf der Seite der Freiheit sein und nicht ihr Ge-

genüber. Hier lehrt niemand einen anderen, noch ist jemand selbst gelehrt. Vielmehr lehren Menschen einander, vermittelt durch die Welt, durch die Erkenntnisobjekte, die in der Bankiers-Erziehung vom Lehrer »besessen« werden.

Das Bankiers-Konzept (mit seiner Tendenz, alles zu zerlegen) unterscheidet zwei Stufen im Handeln des Erziehers. Auf der ersten Stufe erkennt er ein Erkenntnisobjekt, während er seine Unterrichtsstunden in seinem Arbeitszimmer oder Labor vorbereitet. Auf der zweiten Stufe erläutert er seinen Schülern dieses Objekt. Die Schüler werden nicht aufgefordert, zu erkennen, sondern die Inhalte zu lernen, die ihnen vom Lehrer mitgeteilt werden. Auch praktizieren die Schüler keine Erkenntnishandlung, da das Objekt, auf das dieser Akt gerichtet sein müßte, Eigentum des Lehrers ist, nicht aber ein Medium, das die kritische Reflexion sowohl des Lehrers wie der Schüler erzeugt. So stehen wir vor einem System, das im Namen der »Erhaltung von Kultur und Wissen« weder wahre Erkenntnis noch wahre Kultur vermittelt.

Die problemformulierende Methode spaltet das Handeln des Lehrer-Schülers nicht: er ist nicht an einem Punkt »erkennend« und an einem anderen Punkt »mitteilend«, er ist vielmehr immer »erkennend«, ob er nun ein Projekt vorbereitet oder sich im Dialog mit den Schülern befindet. Er betrachtet Erkenntnisobjekte nicht als sein Privateigentum, sondern als Gegenstand der Reflexion durch ihn und seine Schüler. Auf diese Weise gestaltet der problemformulierende Pädagoge seine Reflexionen beständig in der Reflexion der Schüler um. Die Schüler – nicht länger brave Zuhörer – sind nunmehr die kritischen Mitforscher im Dialog mit dem Lehrer. Der Lehrer legt das Material den Schülern zur eigenen Überlegung vor und überlegt seine früheren Überlegungen neu, während die Schüler die ihren formulieren. Die Rolle des problemformulierenden Lehrers besteht darin, mit den Schülern zusammen die Bedingungen zu schaffen, unter denen Erkenntnis auf der Ebene der

»doxa« durch wahre Erkenntnis auf der Ebene des »logos« überholt wird.

Während die Bankiers-Erziehung die schöpferische Kraft lähmt und hindert, löst die problemformulierende Bildungsarbeit eine fortwährende Enthüllung der Wirklichkeit aus. Die erstere versucht, die Überflutung des Bewußtseins aufrechtzuerhalten, die letztere kämpft um das Auf-tauchen des Bewußtseins und für den kritischen Eingriff in die Wirklichkeit.

Sobald die Schüler in zunehmendem Maß vor Probleme gestellt werden, die sich ihnen in der Welt und mit der Welt stellen, werden sie sich mehr und mehr herausgefordert und verpflichtet fühlen, diese Herausforderung zu beantworten. Weil sie die Herausforderung innerhalb eines Gesamt-zusammenhangs und als mit anderen Problemen verknüpft, aber nicht als theoretische Frage erkennen, neigt das daraus resultierende Begreifen dazu, mehr und mehr kritisch zu sein, und wird so immer weniger entfremdet. Die Antwort auf die Herausforderung schafft neue Herausforderungen, gefolgt von neuem Verstehen, und all-mählich kommt der Schüler dazu, sich als verpflichtet zu begreifen.

Bildung als Praxis der Freiheit – im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft – bestreitet, daß der Mensch abstrakt, isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert. Sie bestreitet auch, daß die Welt als Wirklichkeit abgesehen vom Menschen existiert. Echte Reflexion denkt weder über einen abstrakten Menschen nach noch über eine Welt ohne Menschen, sondern über Menschen in ihren Beziehungen mit der Welt. In diesen Beziehungen sind Bewußtsein und Welt simultan:

»Bewußtsein und Welt sind zugleich gegeben: wesens-mäßig dem Bewußtsein äußerlich, ist die Welt ihm zu-gleich wesensmäßig relativ.«

8 Sartre, a.a.O., S. 106

In einem unserer Kulturzirkel in Chile diskutierte die Gruppe (auf Grund einer Kodierung⁹) das anthropologi-sche Konzept der Kultur. Mitten in der Diskussion sagte ein Landarbeiter, der, an Bankiers-Maßstäben gemessen, völlig ignorant war: »Jetzt sehe ich, daß es ohne Menschen keine Welt gibt.« Als der Lehrer erwiderte: »Laßt uns um des Arguments willen annehmen, daß alle Menschen auf der Erde sterben, aber daß die Erde selbst bliebe, mit ihren Bäumen, Vögeln, Tieren, Flüssen, Seen und Sternen, wäre das alles nicht eine Welt?« »Nein«, antwortete der Land-arbeiter nachdrücklich, »denn es gäbe ja dann keinen, der sagen würde, das ist eine Welt.«

Dieser Landarbeiter wollte den Gedanken zum Aus-druck bringen, daß es dann am Bewußtsein der Welt fehlen würde, das die Welt des Bewußtseins notwendig ein-schließt. Ich kann nicht existieren ohne ein Nicht-Ich. Um-gekehrt ist das Nicht-Ich abhängig von dieser Existenz. Die Welt, die das Bewußtsein ins Dasein bringt, wird die Welt dieses Bewußtseins. Deshalb gilt der vorhin zitierte Satz Sartres: »Bewußtsein und Welt sind zugleich gegeben.«

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:

»Im eigentlichen Wahrnehmen, als einem Gewahren, bin ich dem Gegenstande, z. B. dem Papier zugewendet, ich er-fasse es als dieses hier und jetzt Seiende. Das Erfassen ist ein Herausfassen, jedes Wahrgenommene hat einen Erfah-rungshintergrund. Rings um das Papier liegen Bücher, Stifte, Tintenfaß usw., in gewisser Weise auch »wahrge-nommen«, perzeptiv da, im »Anschauungsfelde«, aber wäh-rend der Zuwendung zum Papier entbehrten sie jeder, auch nur sekundären Zuwendung und Erfassung. Sie erschienen

9 Vgl. Kapitel III

und waren doch nicht herausgegriffen, für sich gesetzt. Jede Dingswahrnehmung hat so einen Hof von Hintergrundsanschauungen (oder Hintergrundschaunungen, falls man in das Anschauen schon das Zugewendetsein aufnimmt), und auch das ist ein ›Bewußtseinserlebnis‹, oder kürzer, ›Bewußtsein‹, und zwar ›von‹ all dem, was in der Tat in dem mitgeschauten gegenständlichen ›Hintergrund‹ liegt¹⁰.«

Was objektiv existierte, aber in seinen tieferen Implikationen noch nicht begriffen wurde (wenn es überhaupt begriffen wurde), beginnt »herauszustehen«, nimmt den Charakter eines Problems und darum auch einer Herausforderung an. So beginnen Menschen Elemente aus ihrer »Hintergrundsanschauung« herauszugreifen und auf sie zu reflektieren. Nun sind diese Elemente Gegenstand menschlicher Überlegung und als solche Gegenstand des Handelns und der Erkenntnis.

In der problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozeß sehen, in der Umwandlung. Obwohl die dialektischen Beziehungen der Menschen zur Welt unabhängig davon existieren, wie diese Beziehungen begriffen werden (beziehungsweise ob sie überhaupt begriffen werden oder nicht), so ist es dennoch wahr, daß die Form der Aktion, die Menschen wählen, zu einem weiten Maß davon abhängt, wie sie sich selbst in der Welt begreifen. Deshalb reflektieren auch der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer gleichzeitig auf sich und die Welt, ohne diese Reflexion von der Aktion zu trennen, und gestalten so eine echte Form von Denken und Handeln.

¹⁰ Edmund Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Husserliana Band III, Haag 1950, S. 77.

Noch an einer anderen Stelle geraten die beiden Bildungskonzepte und -praktiken, die wir analysieren, in Konflikt miteinander. Die Bankiers-Erziehung versucht (aus offenkundigen Gründen), indem sie die Wirklichkeit mythiziert, bestimmte Tatsachen zu verbergen, die die Art und Weise erklären, in der Menschen in der Welt existieren. Andererseits stellt sich die problemformulierende Bildung die Aufgabe der Entmythologisierung. Die Bankiers-Erziehung widersteht dem Dialog, die problemformulierende Bildungsarbeit betrachtet den Dialog als unerlässlich für den Erkenntnisakt, der die Wirklichkeit enthüllt. Die Bankiers-Erziehung behandelt die Schüler als Objekte von Unterstützung, während die problemformulierende Bildung sie zu kritischen Denkern macht. Die Bankiers-Erziehung hindert Kreativität und domestiziert die Intentionalität des Bewußtseins (obgleich es sie nicht vollständig zerstören kann), indem sie das Bewußtsein von der Welt isoliert, womit sie dem Menschen seine wesensmäßige und geschichtliche Berufung bestreitet, voller Mensch zu werden. Die problemformulierende Bildung begründet sich auf Kreativität und stimuliert echte Reflexion und Aktion auf die Wirklichkeit, womit sie der Berufung des Menschen als Wesen antwortet, das nur echt ist, wenn es forschend und in schöpferischer Veränderung tätig ist. In summa: die Bankiers-Theorie und -Praxis als lehrende und fixierende Macht vermag nicht, den Menschen als historisches Wesen anzuerkennen, während die problemformulierende Theorie und Praxis des Menschen Geschichtlichkeit zum Ausgangspunkt nimmt.

Die problemformulierende Bildung bestätigt den Menschen als Wesen im Prozeß des Werdens – als unvollendetes, unfertiges Wesen in und mit einer gleichermaßen unfertigen Wirklichkeit. In der Tat wissen die Menschen sich im Gegensatz zu anderen Lebewesen, die unfertig sind, aber nicht historisch, als unvollendet – sie sind ihrer Unfertigkeit gewahr. In dieser Unfertigkeit und in diesem

Gewahrsein liegen die eigentlichen Wurzeln der Erziehung als ausschließlich menschlicher Ausdrucksform. Der unvollendete Charakter des Menschen und der Übergangskarakter der Wirklichkeit nötigen dazu, daß Erziehung und Bildung ein fortlaufender Vorgang ist.

Bildung wird so fortwährend in der Praxis neu gemacht. Um zu sein, muß sie werden. Ihre »Dauer« (in der Bergsonschen Bedeutung des Wortes) besteht im Zusammenspiel der Gegensätze von Dauer und Wandel. Die Bankiers-Methode betont die Dauer und wird reaktionär, die problemformulierende Bildung, die weder eine »wohlgeordnete Gegenwart« noch eine vorbestimmte Zukunft akzeptiert, wurzelt in der dynamischen Gegenwart und wird revolutionär.

Die problemformulierende Bildung ist revolutionäre Zukünftigkeits. Aus diesem Grund ist sie prophetisch (und als solche voll Hoffnung). Insofern korrespondiert sie der geschichtlichen Natur des Menschen. Insofern bestätigt sie auch den Menschen als Wesen, das sich selbst transzendiert, das sich nach vorwärts bewegt und vorausschaut, für das Immobilität eine fatale Bedrohung bedeutet, für das die Rückschau auf die Vergangenheit nur ein Mittel dazu sein könnte, noch klarer zu verstehen, was und wer es ist, so daß es die Zukunft noch weiser aufbauen kann. Daher auch identifiziert sie sich mit der Bewegung, die den Menschen als Wesen engagiert, das sich seiner Unvollendetheit bewußt ist – einer historischen Bewegung, die ihren Ausgangspunkt, ihre Subjekte und ihr Ziel hat.

Der Ausgangspunkt der Bewegung liegt im Menschen selbst. Aber da der Mensch nicht abgesehen von der Welt existiert, abgesehen von der Wirklichkeit, muß die Bewegung mit der Mensch-Welt-Beziehung einsetzen. Dementsprechend muß der Ausgangspunkt immer beim Menschen im »Hier und Jetzt« sein, das die Situation konstituiert, in der er untergetaucht ist, aus der er sich erhebt und in die er eingreift. Nur indem er von dieser Situation ausgeht –

die sein Verständnis davon bestimmt –, kann er sich in Bewegung setzen. Um dies in echter Weise zu tun, darf er seinen Zustand nicht als schicksalhaft und unwandelbar betrachten, sondern nur als begrenzend – und darum als herausfordernd.

Während die Bankiers-Methode direkt oder indirekt eine fatalistische Auffassung des Menschen von seiner Situation erzwingt, stellt die problemformulierende Methode eben diese Situation als Problem dar. Indem aber die Situation zum Gegenstand der Erkenntnis wird, weicht die naive oder magische Auffassung, die den Fatalismus schuf, einer Auffassung, die sich selbst begreifen kann, wie sie auch die Wirklichkeit begreift. So kann sie gegenüber dieser Wirklichkeit kritisch objektiv sein.

Ein vertieftes Bewußtsein seiner Situation führt den Menschen dazu, die Situation als eine historische Wirklichkeit zu begreifen, die der Verwandlung zugänglich ist. Resignation weicht dem Verlangen nach Veränderung und Erforschung, die von Menschen unter Kontrolle zu nehmen ist. Wenn Menschen, die sich als historische Wesen notwendigerweise mit anderen in einer Bewegung der Forschung befinden, diese Bewegung nicht kontrollieren würden, dann wäre das (und ist es) eine Verletzung der Menschlichkeit des Menschen. Jede Situation, in der einige Wenige andere daran hindern, sich im Prozeß der Forschung zu engagieren, ist eine Situation der Gewalt. Die angewendeten Mittel sind nicht wesentlich – Menschen ihrer eigenen Entscheidung zu entfremden, heißt sie in Objekte zu verwandeln.

Diese Bewegung der Forschung muß auf Humanisierung gerichtet sein – des Menschen geschichtliche Berufung. Das Streben nach voller Menschlichkeit kann jedoch nicht in Isolation oder Individualismus vor sich gehen, sondern nur in Gemeinschaft und Solidarität. Sie kann sich deswegen nicht in den antagonistischen Beziehungen zwischen Unterdrücker und Unterdrückten entfalten. Keiner kann echt

menschlich sein, während er andere daran hindert, dies zu sein. Wer in individualistischer Weise versucht, mehr Mensch zu sein, gerät in das egoistische Mehr-Haben: eine Form der Entmenschlichung. Nicht, daß es nicht fundamental wäre, zu haben, um menschlich zu sein. Sondern gerade weil es notwendig ist, darf das Haben einiger Weniger nicht dazu führen, daß andere nicht haben können, darf es nicht die Macht der ersteren stärken und dabei die letzteren zerstören.

Die problemformulierende Bildungsarbeit als humanistische und befreiende Praxis geht von der grundlegenden These aus, daß Menschen, die der Herrschaft unterworfen sind, für ihre Emanzipation kämpfen müssen. Für dieses Ziel befähigt sie Lehrer und Schüler, Subjekte des Erziehungsprozesses zu werden, indem sie Autoritarismus und entfremdenden Intellektualismus überwindet. Sie befähigt Menschen auch, ihre falsche Auffassung der Wirklichkeit zu überwinden. Die Welt – etwas, das man nicht länger mit täuschenden Worten beschreiben muß – wird zum Gegenstand jener verwandelnden Aktion durch Menschen, die in ihrer Humanisierung resultiert.

Eine problemformulierende Bildung wird nicht und kann nicht den Interessen des Unterdrückers dienen. Keine unterdrückerische Ordnung könnte es den Unterdrückten erlauben, zu fragen anzufangen: Warum? Zwar kann nur eine revolutionäre Gesellschaft diese Bildungsarbeit in systematischer Weise durchführen, das heißt aber nicht, daß die revolutionären Führer zuerst die volle Macht übernehmen müssen, ehe sie die Methode anwenden können. Im revolutionären Prozeß können die Führer die Bankiers-Methode auch nicht als Interims-Maßnahme anwenden, gerechtfertigt aus Gründen der Zweckmäßigkeit und mit der Absicht, später in echt revolutionärer Weise zu handeln. Sie müssen revolutionär sein, und das heißt, sie müssen von allem Anfang an dialogisch sein.