

Autonomie der Arbeiterklasse und Sprachverwirrung deine sprache, meine sprache, unsre sprache?

Vorbemerkung

Der Text ist im Januar 73 entstanden. Es war als internes Diskussionspapier für uns gedacht.

Wer sind wir?

– Wir sind Emigranten in Frankfurt, die Mieterstreiks und Hausbesetzungen machen, die bei Demonstrationen dabei sind. Wir selbst waren es, die das Bedürfnis, die deutsche Sprache zu lernen, äußerten.

– Wir sind Genossen, deutsche und ausländische, die am Anfang Sprachunterricht mit Emigranten gemacht haben oder machen wollten. Wir wollten uns zum Erlernen der deutschen Sprache zur Verfügung stellen, um die Sprachfähigkeit und damit auch das politische Bewußtsein der Emigranten zu verändern.

– Wir sind zugleich die Emigranten, die dies boykottiert haben. Wir haben uns gegen diese Pädagogik gewehrt, auch wenn sie sich als revolutionär vorstellte. Auch im Lernen wollen wir autonom sein.

– Wir alle haben nach diesen ersten Erfahrungen darüber nachgedacht: was bedeutet für uns die Schule, und was könnte autonomes Lernen bedeuten? Wie können wir in ein Verhältnis zueinander kommen, daß wir nicht mehr Deutsche und Emigranten sind, und nicht mehr „Genossen“ und „Proletarier“.

Was wollen wir von einander lernen?

Wie wollen wir uns gegenseitig verändern?

Was wollen wir gemeinsam schaffen?

Wenn Du jetzt vielleicht das Papier liest, wirst Du auf diese Fragen keine klare Antwort finden. Wenn Du auf diese Probleme klare Antworten erwartest, solltest Du Dein Bedürfnis nach Klarheit hinterfragen.

„Die Avantgarden kommen zu uns, den Proletariern, und sagen genau das, was wir sagen würden und nicht sagen können.“

Sie sprechen in unserem Namen. Sie gewinnen unser Vertrauen. Und ohne daß man es merkt, beginnen sie, in ihrem Namen zu sprechen, nicht mehr in unserem, aber sie haben unser Vertrauen...

Aber schon von Anfang an, als sie noch wirklich in unserem Namen redeten, gab es etwas, was nicht binhaupte: nämlich daß sie redeten und nicht wir.“

Das ist die Meinung von Vincenzo, „Gast“-Arbeiter bei Opel.

Wenn du, der du das liest, von vornherein sehen kannst, daß diese Worte ex negativo das ausdrücken, was das Programm der Entwicklung einer autonomen proletarischen Kultur sein sollte; wenn du von diesen Worten, prinzipiell genommen, ein solches Programm ebenso wie die nötigen Techniken, die man haben muß, um es zu verwirklichen, ableiten kannst –

dann hat das, was folgt, keine Bedeutung für dich: geh zu den Proletariern und ... viel Erfolg.

Wenn du aber, wie wir, die dies schreiben, intellektuell einen langen Weg zurücklegen mußt, um Klarheit zu haben, dann helfen dir diese folgenden Seiten – die sozusagen die Geschichte unserer Fehler wiedergeben – vielleicht, ein paar davon zu vermeiden.

Bericht und kritischer Rückblick

Der Ausgangspunkt unserer Arbeit war die Vorstellung, den Arbeiteremigranten Mittel und Handhaben aller Art zur Verfügung zu stellen, die ihnen nützlich, ja unerlässlich sein könnten, um die vielfachen Probleme zu lösen, denen sie – im Zusammenhang mit der Stellung, die sie in den Produktionsverhältnissen und im Klassenkampf in Deutschland einnehmen – konfrontiert sind. Durch die Kontakte, die wir mit den Arbeiteremigranten und mit den revolutionären Organisationen, die ihrerseits mit Ausländern arbeiten, hatten, schien es uns zunächst, daß für die Arbeiteremigranten das spürbarste Problem die Unkenntnis der deutschen Sprache war.

Die Notwendigkeit, das Wort zu ergreifen, die Sprache (und das was man sagen will) nicht länger

zu delegieren, nicht nur die Aktion, sondern auch die Reflexion und die Diskussion unter sich und mit den Deutschen in den Griff zu kriegen, die Notwendigkeit schließlich, dem Sprachghetto zu entkommen, in das die Arbeiteremigranten eingeschlossen sind – das brachten alle zum Ausdruck – führte uns schließlich dazu, ein Projekt von Deutschkursen zu entwerfen.

Deutschunterricht. Aber welches Deutsch?

Das in Deutschland am meisten verwendete Lehrbuch, Schulz-Griesbach, erwies sich sowohl vom Material als auch von der Methode her als völlig ungeeignet.

Die Lernschritte sind auf „Studierte“ zugeschnitten und erwiesen sich als zu schnell für Schüler mit wenig oder gar keiner Schulbildung.

Einziger Lernfaktor ist die Gedächtnisübung (Auswendiglernen). Das Vokabular ist überladen: zu viele neue Wörter.

Im Text tauchen fortwährend nur Studenten, Ingenieure, allerhöchstens mal Büroangestellte auf.

Die dargestellten Situationen sind niemals solche, wie sie Arbeiteremigranten, nicht mal wie sie deutsche Arbeiter erleben.

Die Ideologie schließlich, die so mitgeliefert wird, ist die der herrschenden Klasse: bürgerlich oder kleinbürgerlich. Das ganze wird in einer sterilen Atmosphäre vermittelt.

Die Methoden, die in Privatschulen verwendet werden, gehen alle auf die der Berlitz-School zurück. Wir haben also diese Methode untersucht.

Die Unterschiede zu Schulz-Griesbach sind rein technischer Art. Das Vokabular ist reduzierter.

Die Lernschritte sind genauestens geplant, fast schon technokratisch, darauf angelegt, daß im Unterricht nur Deutsch gesprochen wird.

Es werden audio-visuelle Methoden angewendet: Verbindung Bild-Ton, und dann Ton-Zeichen.

Das Hauptgewicht liegt auf dem Erlernen der gesprochenen Sprache. Dies soll mit Hilfe eines Dialogs erreicht werden, der als ein Spiel von Frage und Antwort gedacht ist, wo der Lehrer die Frage stellt, das Modell einer Antwort gibt, dann die Frage noch einmal stellt, um vom Schüler die erwartete Antwort zu erhalten. Nach einer Reihe von Fragen und Antworten nach demselben Muster werden die Rollen getauscht, der Schüler stellt jetzt Fragen nach dem Muster der Fragen, wie sie unmittelbar zuvor der Lehrer gestellt hat. Man nennt dies strukturelle Übungen in Dialogform.

Da die Situationen von den vorgefertigten Bildern des Kurses bestimmt sind und der Lehrer fortwährend die Initiative ergreift, wird klar, daß die einzige Initiative, die dem Schüler überlassen bleibt, vom ideologischen Gesichtspunkt aus ist, die dem Kurs inhärente Ideologie aktiv zu verinnerlichen, dadurch, daß ihm aufgezwungen wird, eine kontrollierte Initiative zu ergreifen.

Dasselbe gilt für das häufig praktizierte Rollenspiel

während des Kurses. Einmal mehr sind die Situationen durch das Lehrmaterial des Profs vorgegeben, ebenso die Rollenverteilung.

Dazu kommt noch, daß das Rollenspiel sich an eine Reihe von vorgefertigten Fragen und Antworten anschließt (s. o.), und die Konditionierung dadurch schon so überwiegt, daß das Rollenspiel völlig seinen Sinn verliert, der darin bestünde, den Schülern autonomes Sprechen zu ermöglichen.

Was wir oben sagten, gilt praktisch gleichermaßen für die anderen neueren Deutsch-Kurse wie „Deutsch 2000“, etc. die sich vielleicht dadurch unterscheiden, daß die in ihnen vorkommenden Situationen dem realistischen Alltag des Durchschnittsdeutschen näher sind als andere.

Der einzige Kurs, der sich davon grundsätzlich abhebt, ist wahrscheinlich der vom Goethe-Institut Rom herausgegeben „il tedesco per chi lavora“. Es handelt sich dabei um einen Kurs, der speziell für Italiener, die die Absicht haben, in Deutschland zu arbeiten, zugeschnitten ist.

In der Notiz zum Gebrauch des Buchs für den Schüler heißt es (note per l'uso del libro): sein Ziel ist es nicht, die deutsche Sprache vollständig zu lehren, sondern es „Ihnen (den Arbeitern) zu ermöglichen, in den wichtigsten und häufigsten Situationen des täglichen Lebens zu verstehen und verstanden zu werden“. ... „Nach jeder Lektion finden Sie eine Seite mit Informationen über Deutschland, über Leben und Gebräuche der Deutschen, über gewisse umgebungsbedingte Schwierigkeiten, die Sie erwarten und über Ihre Rechte und Pflichten als Arbeiter.“

Die Lehrmethode beruht auf den gleichen Mechanismen wie die der Berlitz-school: dieselbe Art von vorgefertigtem „Dialog“. Die einzigen Verrichtungen, die der Schüler vollbringen kann ist die Assoziation (Bild-Ton, Ton-Zeichen, Bild-Zeichen), die Wiederholung (Musterantworten werden vom Lehrer geliefert), und Auswendiglernen. Das soll genügen, um „die fundamentalen Strukturen des Deutschen und ihren Gebrauch zu erlernen“ wie im Vorwort angekündigt wird.

Man entbehrt also die „Schüler“ jeder kritischen Haltung oder gar kritischen Verstehens und begünstigt dadurch höchst autoritäre pädagogische Beziehungen. Der „Prof“ als alleiniger Sachwalter des Wissens ist der einzige, der das Wort und die Initiative im Verlauf des Kurses ergreift. Der „Schüler“ seinerseits macht nichts als immer nur passiv „zuzuhören, zu wiederholen und zu antworten nach vorgegebenen Modellen“; einzig die vorgeformte, angeordnete Initiative ist erlaubt. Auf aktive Weise soll man passiv sein. Hier ist eine Vorahnung der Beziehungen, wie sie sich in der Fabrik herstellen, wenn der Arbeiter erst mal in Deutschland ist. Der Erwerb der deutschen Sprache ist dem „Gebrauchswert“ der Methode untergeordnet, den ausländischen Arbeiter in die deutsche kapitalistische Gesellschaft zu integrieren. Allerdings stellt sich diese

Integration „an der Basis“ her: durch die fortwährend wiederholte Darstellung eines Modells, und zwar das des „perfekten Arbeiters, der alles akzeptiert“, sogar seine eigene Ausbeutung.

Einige Auszüge aus der „Informationsseite“ (im Original italienisch) reichen, um diese Theorie zu präzisieren.

Dieser Informationsteil auf Italienisch ist als ein „Dialog“ gedacht zwischen einem Arbeiter, der schon in Deutschland arbeitet, und einem andern, der dort hin will und sich erkundigt. Der Ton soll freundschaftlich sein: er ist jedoch ausnehmend paternalistisch. Urteilt selbst:

S. 7: Deutschland ist vor allem ein Industrieland, der größte Teil der 22 Millionen Arbeiter ist in der Industrie beschäftigt. In der Industrie arbeiten auch viele Italiener.

S. 14: „Warum, sagst du, muß man um jeden Preis Deutsch lernen?“ „Die Sprache hilft dir am Arbeitsplatz; sie gibt dir bessere Aufstiegsmöglichkeiten, sie ermöglicht dir eine Perfektionierung deiner Fertigkeiten, du kommst damit leichter in berufliche Weiterbildungskurse, also verschafft sie dir die Möglichkeit mehr zu verdienen ...“

„Wo kann ich Deutsch lernen?“

„Viele Unternehmen bieten dir Abendkurse an.“

S. 19: „Warum gibt es in Deutschland soviel Arbeit?“

„Die Arbeitskräfte in Deutschland können den Bedarf der Industrie nicht decken, deshalb müssen sie vom Ausland geholt werden.

Das ist eine ganz einfache Sache: Die deutsche Industrie braucht Arbeiter, während wir Arbeitsplätze und Geld brauchen.“

„Warum bauen sie ihre Fabriken nicht bei uns?“

„Um ehrlich zu sein, das weiß ich auch nicht. Aber ich glaube auch, daß das richtig wäre.“

S. 24: „Wenn der Sonntag kommt, kommt oft auch die Langeweile. Am Wochenende wissen wir nicht, was tun. Viel Freizeit, die Familie ist weit, wir haben wenig Geld, da wir sparen wollen. Offen gesagt, unser Hauptproblem resultiert aus den Kontaktschwierigkeiten zu den Deutschen ...“

„Und was machen wir, während wir warten, bis wir deutsche Freunde gefunden haben? Wie und wo können wir unsere freie Zeit verbringen?“

„In der ersten Zeit helfen uns die großen sozialen Organisationen.“

„Welche Organisationen sind das?“

„Vor allem gibt es den Deutschen Caritasverband, dann die Missioni Cattoliche Italiane, das Jugendsozialwerk, die italienischen Konsulate und die Jugendheime.

„Wie helfen uns diese Organisationen?“

„Der deutsche Caritasverband hat 71 italienische Zentren gegründet und bietet den Emigranten, welcher Herkunft sie auch seien, alle möglichen Arten von Hilfestellungen.“

Die Seiten 30 bis 33 sind der Beschreibung der Deutschen gewidmet. So, wie der Text es bringt,

klingt es jedoch wie die Beschreibung eines Verhaltens, das der Arbeiter, der einmal in Deutschland ist, an den Tag legen soll, andernfalls drohe ihm soziale Isolierung.

S. 30: „Wie sind die Deutschen?“

„... Der Deutsche kommt immer pünktlich in die Fabrik und ins Büro. Und er kommt nicht nur pünktlich zur Arbeit, weil er sonst Geld verliert, sondern er kommt auch pünktlich ins Kino, zum Fußballspiel, zum Rendez-vous. Er ist immer pünktlich (è sempre puntuale) ... Manchmal macht er ein Picknick im Grünen. Nach dem Essen sammelt seine Frau die Reste, Papier und Fruchtschalen ein und nimmt sie mit nach Hause, um sie dort in den Abfalleimer zu werfen. Sauberkeit ist für den Deutschen sehr wichtig. Niemals wirft er eine benutzte Busfahrkarte auf die Straße. Er wirft niemals irgend etwas aus dem Fenster. In Deutschland ist es fast ein Vergehen, einen Zigarettenstummel auf den Boden eines Cafés zu werfen.

Der Deutsche lacht gerne, aber nicht bei der Arbeit. Er lacht auch nicht über Polizisten oder Schutzleute. Ein Polizist macht ihm Angst, auch wenn er ein gutes Gewissen hat, denn ein Polizist verkörpert die Ordnung, die Autorität. Auch die Verkehrspolizisten. Tatsächlich sind Ordnung und Disziplin sehr wichtig für ihn. Disziplin in der Fabrik, bei der Arbeit, auf der Straße. Wenn er auf den Bus oder die Straßenbahn wartet, drängelt er nicht nach vorn. Wenn der Bus voll ist, so wartet er auf den nächsten ... Sogar im Café oder in Geschäften wartet er, bis er an der Reihe ist ...“

S. 42: „Wo hast du gewohnt?“

„Als ich das erste Mal nach Deutschland kam, bot man mir von der Firma aus eine Unterkunft an. Ein Ausländerwohnheim. Ich wohnte mit zwei anderen in einem Zimmer.“

„War das Zimmer groß?“

„Ziemlich. Die Betten waren bequem und das Zimmer gut geheizt. Man fühlte sich dort wohl.“

„Mußtest du viel bezahlen?“

„Nein, es war sehr billig. Das Zimmer war sehr nah an der Fabrik, so daß ich das Geld für den Autobus sparen konnte.“

„Ein Wohnheim dieser Art hat wirklich viele Vorteile.“

S. 58: Die Ernährung

„... Ich habe versucht, allein zu kochen, aber das ging doch sehr schlecht. Meine Spaghetti waren noch verkochter als die im Restaurant. Also fing ich an, von Brot, Käse und Wurst zu leben.“

„Das wirst du aber nicht lange ausgehalten haben!“

„Nein, wahrhaftig nicht! Innerhalb von drei Wochen hatte ich drei Kilo abgenommen, ich fühlte mich schwach und immer müde, selbst meine Leistung in der Fabrik ging zurück.“

S. 64: „Wieviel Stunden arbeitet man pro Woche?“

„Die Arbeitszeit wird in Deutschland vom Arbeits-

schutzgesetz geregelt und überschreitet niemals 48 Stunden pro Woche.“

„Kann man Überstunden machen?“

„Die Möglichkeit wirst du oft haben ...“

„Hätte ich auch einen Anspruch auf Urlaub?“

„Auch dein Urlaub wird durch das Gesetz geregelt.“

S. 69 Dialog Das Obstgeschäft.

„Wieviel kosten die Trauben?“

„2 Mark“

„Das Kilo?“

„Nein, das Pfund.“

„Das ist aber teuer.“

„Ja, aber die Weintrauben kommen aus Italien.“

S. 71 „Können wir unsere anfängliche Stellung in der Fabrik verbessern? Das heißt, können wir Vorarbeiter oder Meister werden wie die Deutschen?“

„Natürlich“ ...

S. 95 Dialog

Im Personalbüro.

„Herein!“

„Ich möchte Ingenieur Alfred Kolber sprechen.“

„Ich bin Alfred Kolber.“

„Ich bin Franco Laini. Ich komme aus Italien und habe einen Arbeitsvertrag für Faber und Co.“

„Freut mich sehr, Herr Laini. Haben Sie die Papiere hier?“

„Ja, hier ist alles.“

„Arbeitsvertrag, Legitimationskarte, Meldebescheinigung, Lohnsteuerkarte und Versicherungskarte. Sehr gut! Gehen Sie jetzt in Halle 8 und fragen Sie nach Herrn Haller. Die Dokumente bringe ich ins Büro. Sie fangen morgen um 7 Uhr an. Auf Wiedersehen.“

So hört das Buch auf !!!

Die vom ausländischen Arbeiter erlebte Wirklichkeit wird mit dieser Methode lediglich in dem Maße dargestellt, wie sie als für „die natürliche Ordnung der Dinge“ wichtig erscheint. Auf störende Realität wie Streik in der Fabrik, Mietstreik, Protestaktionen oder auch nur einfach kritische Diskussionen wird nicht einmal angespielt.

Abschließend kann man bemerken, daß diese Methode die erste war, die überhaupt von den Lebensbedingungen der Arbeiteremigranten spricht (vorher arbeitete man mit Texten über den Ingenieur Dupont, der seinen Kollegen Müller besucht). Aber um so subtiler vermittelt sie die Ideologie des kapitalistischen Systems, in das sie sich bemüht, die ausländischen Arbeiter zu integrieren und zwar auf dem untersten Rang als Ausbeutete, aber nützliche, zurückhaltende, resignierte und sogar ... dankbare Menschen.

S. 25: „... Die Unternehmen helfen uns auch oft dabei, unsere Freizeit zu gestalten. In meiner Fabrik haben wir einen Fußballverein, wo Italiener und Deutsche zusammen spielen. Wir machen Rei-

sen, die das Unternehmen organisiert, und wir haben eine Gruppe zum Kartenspielen gebildet. Einmal in der Woche treffen wir uns, Deutsche und Italiener, und spielen Karten.“

„Also, es scheint daß es dir ganz gut geht!“

„Jetzt geht es mir sehr gut ...“

In Frankreich wurde, nach einer kritischen Analyse von Methoden, die denen in Deutschland ähneln, versucht, in einigen Kursen zum Zweck der Alphabetisierung die Methode der „Conscientisação“ zu übernehmen, die der brasilianische Pädagoge Paulo Freire anwendet. „Conscientisação“ ist der zentrale Begriff der Methode von Paulo Freire. Er benennt zwei Seiten eines Prozesses: auf der Seite des Schüler-Lehrers den Prozeß der Bewußtwerdung, auf der Seite des Lehrer-Schülers den der Bewußtmachung. Entsprechend dieser Konzeption meint „Schüler-Lehrer“ und „Lehrer-Schüler“, daß im Erziehungsprozeß der Lehrer zugleich Lernender, der Lernende zugleich Lehrer ist. Freire brachte Techniken der Alphabetisierung zustande, die von 1962 bis 1964 im Nordosten von Brasilien angewendet werden, also in der ärmsten Gegend des Landes. Von 25 Millionen Einwohnern waren 15 Millionen Analphabeten.

Beschreibung der Methode von Paulo Freire wie sie in Brasilien angewendet wurden

Der „Erziehung als Herrschaftsinstrument“ setzt Freire die „Erziehung als Befreiungsakt“ entgegen.

„Das Ziel des Erziehers ist es nicht mehr nur, seinem Partner etwas beizubringen, sondern gemeinsam mit ihm Mittel zu suchen, um die Welt, in der sie leben, zu verändern.“ „Damit die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht eine rein mechanische Sache und ein simpler Rückgriff auf Erinnerungsvermögen bleibt, muß man Mittel bereitstellen, die eine „Bewußtwerdung“ ermöglichen, um dann lesen und schreiben zu lernen, (...) denn in dem Maße, wie eine aktive Methode dem Menschen hilft, sich seiner Probleme, seiner Lebensbedingungen und folglich seiner selbst als Subjekt bewußt zu werden, in dem Maße wird er Mittel finden, die ihm eine „Wahl erlauben.“ (aus: L'éducation: pratique de la liberté.)

„Conscientisação“ heißt also, daß man über die Ebene einer spontanen Interpretation der Realität hinaus zu einer kritischen Ebene gelangt, in der die Realität zu einem erkennbaren Objekt wird, und in der der Mensch eine quasi wissenschaftliche Position einnimmt.“ „Conscientisação“ besteht nicht darin, der Realität ins Auge zu schauen“ und dabei eine falsche intellektuelle Haltung einzunehmen. Außerhalb von Praxis kann es „Conscientisação“ nicht geben, sie existiert nur innerhalb des Prozesses von

„Aktion/Reflexion.“ (P. Freire: Conscientisation – INODEP, Paris 1971, S. 20 f.)

„Der Mensch kann nur dann aktiv an der Geschichte, an der Gesellschaft, an der Veränderung der Wirklichkeit teilnehmen, wenn ihm geholfen wird, ein Bewußtsein von der Realität und von seiner eigenen Fähigkeit, sie zu verändern, zu erlangen (...) Die Wirklichkeit kann nur dann verändert werden, wenn der Mensch sie als veränderbar erkennt und erkennt, daß sie von ihm verändert werden kann.“ (Conscientisation, S. 31)

„Pädagogik mit den Unterdrückten und nicht für sie ... Diese Pädagogik macht die Unterdrückung und ihre Ursachen zum Gegenstand der Reflexion der Unterdrückten, und aus dieser Reflexion heraus wird ihr notwendiges Engagement im Kampf um ihre Befreiung wachsen.“ (P. Freire: Pädagogik der Unterdrückten, S. 44)

„Im Kampf um ihre Erlösung müssen die Unterdrückten ihr eigenes Vorbild sein.“ (ebda, S. 51)

„Das Vertrauen in das Volk ist die unverzichtbare Vorbedingung für einen revolutionären Wandel“ (ebda, S. 60). „Wer versucht, die Unterdrückten ohne ihre denkende Teilnahme am Akt der Befreiung zu befreien, behandelt sie als Objekte, ... Es heißt sie in Massen verwandeln, die man manipulieren kann ...“ (ebda, S. 66 f.). „Die richtige Methode einer revolutionären Führung, um die Aufgabe der Befreiung zu lösen, besteht nicht in einer ‚Befreiungspropaganda‘. Die richtige Methode liegt im Dialog.“

Die Überzeugung der Unterdrückten, daß sie um ihre Befreiung kämpfen müssen, wird ihnen nicht als Geschenk von der revolutionären Führung beschert, sondern ist das Ergebnis ihrer ‚conscientização‘. (ebda, S. 68) „Der Lehrer-Schüler legt das Material den Schülern-Lehrern zur eigenen Überlegung vor und überlegt seine früheren Überlegungen neu, während die Schüler die ihren formulieren. Die problemformulierende Bildung setzt unfertige Menschen und unfertige Wirklichkeit voraus.“ (ebda, S. 85)

Die Untersuchung „generativer Themen“ muß dialogisch vorgehen. Nicht der Mensch ist das Objekt der Untersuchung, sondern vielmehr die Denksprache, mit der Menschen sich auf die Wirklichkeit beziehen ...; generative Themen: enthalten Aufgaben (Ideen, Kontakte, Herausforderungen), die Möglichkeiten enthalten, in vielen Formen weiter entfaltet zu werden.“ (ebda, S. 106)

„Die generativen Themen enthalten Grenzsituationen. Die Aufgaben, die sie einschließen, erfordern Grenzsituationen; das heißt Akte, die die Grenzsituation transzendieren, um zu entdecken, daß jenseits dieser Situation – und in Widerspruch zu ihr – eine unerprobte Möglichkeit liegt.“ (ebda, S. 113) „Wenn diese Situation als Grenze zwischen Sein und Menschlicher-Sein begriffen wird, und nicht mehr als Grenze zwischen Sein und Nichts, dann beginnt eine zunehmend kritische Aktion, um die unerprobte Möglichkeit in die Tat umzusetzen.“ (ebda, S.

113). „Kodierung: Re-Präsentation einer existentiellen Situation (Objekt), in der sich das Subjekt widererkennt. Dekodierung: Kritische Analyse der kodierten Situation; Menschen äußern ihre Sicht der Welt, ihr generatives Thema.“ (ebda, S. 117)

Von S. 123 bis S. 141 der „Pädagogik der Unterdrückten“ folgt eine detaillierte Beschreibung der Technik von Kodierung und Dekodierung als einer allgemeinen Technik, die sowohl auf generative Themen angewendet werden kann (in einer Phase, wo die Leute schon lesen und schreiben können, im Rahmen eines Konzepts von Erwachsenenbildung), als auch auf „generative Wörter“ (im Rahmen der im allgemeinen ersten Phase von Alphabetisierung innerhalb eines Konzepts von Erwachsenenbildung, wo ein hoher Prozentsatz von Analphabeten vorherrscht wie z. B. in Brasilien.) Die zentralen Punkte dieser Technik wollen wir festhalten:

I. Untersuchung der generativen Themen oder der sinnvollen Thematik.

a) Eigener Besuch der Forscher in der Gegend: als Beobachter, als ob es ein enormer, einmaliger lebendiger „Code“ wäre, den es zu entziffern gilt. Sie (das team von Forschern) betrachten die Gegend als Totalität. Besuch auf Besuch, versuchen sie, sie „aufzusplittern“ ...

Sie notieren alles: Art, in der die Leute reden, Lebensstil, eigentümliche Sprache der Leute, etc.

b) Auswertungszusammenkünfte von den verschiedenen Forschern: Mitteilung der verschiedenen Dekodierungsberichte; Überdenken an Hand der „Erwägung“ der anderen von eigener vorhergegangener „Erwägung“; so kommt man dialogisch zu einer neuen Totalität.

c) Neue Analyse

d) Neue Auswertungszusammenkunft

Das ganze mit Vertretern der Einwohnerschaft.

Je mehr die Gruppe das ganze gliedert und neu integriert, desto näher kommt sie dem Kern des primären und sekundären Widerspruchs, von dem die Einwohner der Gegend betroffen sind.

Diese Widersprüche bilden die eigentlichen Grenzsituationen, sie schließen Themen ein und weisen auf Aufgaben hin.

II. Mit dem Verständnis des Komplexes der Widersprüche beginnt die zweite Stufe der Untersuchung.

a) Die Forscher wählen, immer im team, einige Widersprüche aus, damit sie die Kodierungen entwickeln können, die bei der thematischen Untersuchung angewandt werden sollen. Die Kodierungen können einfach (visueller Kanal: bildlich, schriftlich; Tastsinn-Kanal, Hör-Kanal) oder zusammengesetzt (Gleichzeitigkeit der Kanäle) sein, also Fotos, Dias, Filmstreifen, Plakate, Lesetexte, Tonbänder, Dramen, usw.

Diese Kodierungen müssen unbedingt Situationen darstellen, die dem Einzelnen vertraut sind, dessen Thematik untersucht wird, so daß er die Situation leicht erkennen kann (und damit zugleich seine ei-

gene Beziehung dazu). Der thematische Kern der Kodierungen darf weder allzu explizit noch allzu rätselhaft sein (weder Propaganda noch Rätsel) ... sie sollen mehrere Möglichkeiten der Analyse beim Dekodierungsprozeß anbieten.

b) Beim Prozeß der Dekodierung stellen die Teilnehmer ihre Thematik heraus und machen dadurch ihr „wirkliches Bewußtsein“ der Welt explizit. Dabei beginnen sie zu sehen, wie sie handelten, als ihnen die Situation in Wirklichkeit widerfuhr, die sie jetzt analysieren, und erreichen damit ein „Verstehen ihres vorhergehenden Verständnisses“. Indem es zu dieser Wahrnehmung kommt, gewinnen sie ein anderes Verständnis der Wirklichkeit.

III. Die Forscher kehren in die Gegend zurück, um dekodierte Dialoge in „thematischen Forschungszirkeln“ einzuleiten. Diese Diskussionen, die das Material dekodieren, das auf der vorangegangenen Stufe vorbereitet wurde, werden für die nachfolgende Analyse vom interdisziplinären team auf Band aufgenommen.

Ein Psychologe und ein Soziologe nehmen an den Zusammenkünften teil, sie notieren die Reaktionen der „Decoder“.

Der Koordinator darf nicht nur zuhören, sondern er muß auch die Einzelnen herausfordern, indem er sowohl die kodierte existentielle Situation als auch ihre Antworten als Problem formuliert.

IV. Letzte Stufe der Untersuchung

A. Systematische und interdisziplinäre Auswertung ihrer Ergebnisse.

a) Tonbänder abhören

b) Nachschriften der Psychologen und Soziologen studieren

c) Themen untereinander zuschreiben, die explizit und implizit in den Äußerungen enthalten sind, die während der Sitzung gemacht wurden.

d) Diese Themen nach sozialwissenschaftlichen Gesichtspunkten klassifizieren.

e) Jeder Spezialist schlägt dem interdisziplinären team ein Projekt für die Aufgliederung seines Themas vor. Die anderen Spezialisten machen Vorschläge.

f) Dabei wird das team einige Fundamentaltheorien aufzugreifen haben, die von den Leuten während der vorangegangenen Untersuchungen nicht direkt vorgeschlagen wurden: Scharnierthemen.

B. Ist einmal die Aufgliederung der Thematik erfolgt, folgt die Stufe ihrer Kodierung.

C. Ist die Thematik einmal kodiert, dann wird das didaktische Material (Fotos, Dias etc.) vorbereitet.

Mit all dem didaktischen Material, das nun vorbereitet ist, ist das team der Erzieher bereit, dem Volk seine eigene Thematik in systematisierter und ausgebauter Form zu re-präsentieren. Die Thematik, die von den Leuten kam, kehrt zu ihnen zurück, nicht als Inhalte, die eingelagert werden, sondern als Probleme, die es zu lösen gilt.

Die Methode von Freire wurde am besten in Brasi-

lien angewandt, bei der Alphabetisierung der Landarbeiter.

Die Alphabetisierungsmethode von Freire folgt Punkt für Punkt der oben dargelegten allgemeinen Methode.

Man unterscheidet dabei eine Phase der Ausarbeitung der Methode und eine Phase, in der sie in Praxis umgesetzt wird.

Die erste Phase umfaßt dabei wiederum fünf Schritte.

1. Schritt: im Laufe von informellen Zusammenkünften mit den Bewohnern des Sektors, den man erreichen will, wird eine Liste mit dem Sprachschatz der Gruppen, mit denen man arbeiten will, aufgestellt ... Die „generativen“ Worte sollten aus dieser Aufstellung stammen ...

„Die Auswahl der Wörter aus dem erfaßten Sprachschatz „konstituiert den 2. Schritt.“

Der 3. Schritt besteht aus der Kodierung der Problemsituationen die in sich die Elemente tragen, die von den Gruppen mit der Hilfe des Koordinators dekodiert werden ...; sie eröffnen Perspektiven im Hinblick auf die Analyse von Problemen nationaler oder regionaler Art. Innerhalb dieser Perspektiven haben die generativen Wörter ihren Platz.

4. Schritt ist die Anlage eines Zettelkatalogs zur Unterstützung der Koordinatoren ...

5. Schritt ist die Anlage von Karteikarten mit der Aufgliederung in Lautfamilien, die zu den generativen Wörtern gehören.

Wenn das Material erarbeitet ist (in Form von Dias etc.), sich die teams von Koordinatoren und Leuten mit Kontrollfunktion gebildet haben, die ihrerseits aus den Diskussionen um die schon ausgearbeiteten Diskussionen kommen und sie ihre Karteikarten haben, beginnt die eigentliche Arbeit der Alphabetisierung. (P. Freire: Conscientisation – INODEP, S. 32 ff.)

Beispiel: das Wort *favela* (Elendsviertel). Zuerst wird die Situation bildlich dargestellt, dann beschrieben und analysiert; ‚favela‘ bedeutet: Probleme des Wohnens, der Versorgung, der Kleidung, der Gesundheit, der Erziehung ...

Es folgt die bildliche Darstellung des Wortes selbst, wobei seine Bedeutung aufgezeigt wird.

Anschließend wird das Wort *favela* gezeigt, in Silben, dann in Lautfamilien zergliedert: fa-ve-la.

fa fe fi fo fu

va ve vi vo vu

la le li lo lu

Die Gruppe versucht, neue Wörter zusammenzustellen mit dem Silbenmaterial, über das sie verfügt. ... (Education: pratique de la liberté – Le Cerf – 71). (Das hier zu bemerkende Mißverhältnis von methodischem Aufwand und praktischen Beispielen findet sich in den Veröffentlichungen von Paulo Freire und ist nicht auf eine verkürzende Darstellung der Autoren zurückzuführen. Vgl. die weiter unten folgende Kritik an Freires Methoden.)

In Frankreich wurde die von Freire auf die Alpha-

bettisierung bezogene Methode von verschiedenen Gruppen mit verschiedenen Intentionen und auf verschiedene Arten übernommen. Im wesentlichen handelt es sich um drei Typen:

a) Alphabetisierung als „Mitbestimmung“.

Es handelt sich dabei um Gruppen, die Alphabetisierungskurse auf „weniger autoritäre“ Art machen wollen und die Kurse „lebendiger“ und auch „effektiver“ gestalten wollen, aber dabei sich mehr oder weniger bewußt weigern, ihre eigene (bürgerliche) Ideologie von Anbeginn ihres Kontakts mit den Arbeiteremigranten in Frage zu stellen.

Diese Gruppen haben also einige Grundprinzipien von Freire übernommen und gewisse andere von ihm stillschweigend ausgeschieden – vor allem und grundsätzlich das der Realität des Klassenkampfes in Frankreich („wir sind nicht in Brasilien“). So kommt es, daß außer dem Klassenwiderspruch permanente Zweideutigkeiten das Verhältnis zwischen Lehrer und Arbeitern bestimmen. So findet man unter dem Mäntelchen der „Mitbestimmung“ ungefähr dieselben Ziele wieder wie in den traditionellen Kursen.

Wie können hier die Phänomene der „Integration und Verwertung“ der Methode von Freire beobachtet, so wie sie sich auch in Brasilien abgespielt hat (von Seiten der brasilianischen Regierung nach dem Staatsstreich von 1964 und dem Exil Freires), diesseits aber in Frankreich.

b) Alphabetisierung als „Bewußtwerdung“ („Conscientização“)

Diese Kurse sind manchmal aus den vorher beschriebenen hervorgegangen, wobei ihnen die Folgen einer reinen Übernahme der Freireschen Methode bewußt geworden sind. Sie versuchen, zu einem politischen und ideologischen Klärungsprozeß vorzudringen, um ihre Praxis der Alphabetisierung in eine „kollektive Perspektive der Veränderung der Gesellschaft“ einzuordnen. Dieses Vorgehen kann zur Ausarbeitung einer Grundsatzklärung, die die Ziele der Gruppe definiert, führen. Als Beispiel hier die Grundsatzklärung der Gruppe „Le Paria“:

„Unsere Arbeit zielt auf folgendes ab:

– Den Arbeitern die Ausbeutung bewußt zu machen, deren Objekte sie sind, ihnen zu helfen, ihre Mittel der Verteidigung und des Kampfes wieder zu finden (in der Fabrik, im Wohnheim ...).

– Die Bindungen verstärken, die die Arbeiter zu ihren Heimatländern haben, in die sie wieder zurückkehren.

– Klassenbindungen zum französischen Proletariat herzustellen.

– Zu einem Stadium von politischer Bildung und ideologischem Kampf vorzudringen, das sinnvoll nicht ohne die Hilfe von Lesen und Schreiben erreicht werden kann. (Le Paria, Nr. 3, 1. Mai 1970)

Die Methode dieser Gruppe – die heute nicht mehr besteht – war so konzipiert, daß die Arbeiter vor

allem auf dem Bau, im Betrieb, in ihren Wohnheimen lernen können sollten. Die Arbeiter kamen also nur zu Treffen, deren Zeitpunkt mit den Franzosen ausgemacht wurde und im Laufe derer man feststellte, wie weit man war. Die Diskussionspunkte werden mit den Arbeitern zusammen ausgesucht und handeln von Themen, die oftmals erlauben, einen Text als Lese- oder Schreibübung zusammenzustellen; Ausgangspunkt ist immer die konkrete Erfahrung eines Teilnehmers (Arbeit, Wohnen ...), nach und nach wird die Diskussion auf allgemeine Probleme ausgeweitet, die ein höheres Abstraktionsniveau erfordern (Die Lage in Frankreich, im Ursprungsland).

Zu bemerken ist, daß diese Methode sich nur an Arbeiteremigranten wendet, die sich schon ein wenig auf französisch ausdrücken können.

Wie bei allen Gruppen, die versucht haben, die Methode von Paulo Freire zu übernehmen, so fällt auch bei dieser ein bemerkenswerter Mangel an gründlichem und straffem Vorgehen auf, sowohl was das Vorankommen auf pädagogischer Ebene (Laute, Wörter, Silben) als auch das auf ideologischer Ebene (Themenwahl, Bestimmung der Diskussion, Textwahl) betrifft.

Dieses Nichtvorhandensein eines ernsthaften pädagogischen Konzepts und einer vertieften politischen Bildung hat oft eine gewisse Ineffektivität zur Folge, die die Arbeiter manchmal entmutigt – sei es, daß dieses Fehlen durch Zeitmangel oder durch mangelndes Bewußtsein von der Notwendigkeit dieser Dinge zu erklären ist, und trotz der beachtlichen Anstrengungen von Seiten dieser Gruppen.

c) Kurse, die sich „revolutionär“ verstehen

Eine kleine Anzahl von den aktiv kämpfenden Gruppen hat, ausgehend von der oben formulierten Kritik und einer Praxis im Alphabetisieren, versucht, Untersuchungen anzustellen über eine Methode, deren Anwendung folgendes ermöglichen könnte:

1. den Arbeiteremigranten und den Lehrern Informationen und politisches Wissen zu vermitteln, hauptsächlich über Themen, die als vordringlich beurteilt werden:

– Ursprungsländer (Portugal, Nordafrika, Schwarzafrika): Klassenanalyse, Befreiungsbewegungen;

– Die Situation der Arbeiteremigranten in Frankreich, wie sie sich in die französische Arbeiterklasse einfügen und was ihre spezifischen Probleme sind;

– Die Mechanismen der Immigration;

– Die nationale und internationale Arbeiterbewegung.

Hierfür schlagen sie kurze Texte von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad vor, die in einem Bändchen „Parler, lire, écrire, lutter, vivre“ (im folgenden PLELV abgekürzt) zusammengestellt sind und für das ein „Alphabetisierungskollektiv“ ver-

antwortlich zeichnet (Maspero, Paris Oktober 1972). Diese Texte sollen als Diskussionsgrundlage dienen; sie bieten außerdem Analyseansätze dieser Themen, die für sich in einem kleinen Band „Fiches d'information et de formation“ gesammelt sind. Dieselben Texte wiederum sind in dem Schreibheft für den Arbeiter, das gleichzeitig als Übungsheft dient.

2. soll mit dieser Methode zu einem wirklich effektiven Spracherwerb des Französischen vorgedrungen werden (Sprechen, Lesen und Schreiben) und zwar durch Aufgreifen der vorhergegangenen Themen innerhalb einer straffen Stufenleiter von Lernschritten zum Erlernen von Lauten, Buchstaben, Silben und Schlüsselwörtern.

3. soll sie das traditionelle pädagogische Verhältnis Lehrer – Schüler zugunsten des Verhältnisses Lehrer – Schüler/Schüler – Lehrer in Frage stellen ... Diese Methode möchte also ein Mittel sein, das folgendes erlaubt:

1. daß die ausländischen Arbeiter französisch sprechen, lesen und schreiben lernen, ... daß sie zum Teil ihr eigenes Lernen kontrollieren, ... und daß sie ihre Vorstellung von ihrem Platz in der Welt in Frage stellen ... , um damit die Möglichkeit zu haben, aktiv in den Klassenkampf eingreifen zu können.

2. daß die Lehrer ihrerseits auf pädagogischer, ideologischer und politischer Ebene weiterkommen durch die Konfrontation von Theorie und Praxis, wie sie besonders während der Alphabetisierung geschieht, so daß auch sie ein aktives Element im Klassenkampf werden.

So wie diese Methode dargestellt ist, kann sie nur effektiv sein, wenn sie von kämpfenden Genossen-Lehrern angewendet wird, die in einem sehr viel breiteren Aktions- und Kampfumfeld am Arbeitsplatz und im Wohnungskampf arbeiten. (Das Wesentliche an diesen Informationen zur Übernahme der Methode Paulo Freires in Frankreich ist dem Band „Parler, lire, écrire, lutter, vivre“, Maspero 1972, entnommen).

Ausgehend von den in Brasilien und Frankreich gemachten Erfahrungen haben wir versucht, das kritisch in die Tat umzusetzen, was für uns das positive Ergebnis dieser verschiedenen Methoden ausmachte; alles ausgerichtet auf den Deutschunterricht von Arbeiteremigranten.

Wir hatten schon eine gewisse Vorstellung von den „Gastarbeitern“. Deshalb haben wir unsere Untersuchung mit einem Fundamentalthema begonnen, das wir als Code für unsere Analyse benutzten. Dieses Fundamentalthema hieß in unserem Falle „Deutsch“. Im Laufe unserer Untersuchung haben wir die Gastarbeiter in den verschiedenen bestreikten Häusern und in den Wohnheimen von VDM und Opel besucht.

Die Untersuchung bestand aus folgenden Fragen:

1. Seit wann seid Ihr hier?

2. Habt Ihr Kontakt zu Deutschen? Wo?

3. In welchen Situationen, unter welchen Umständen hättet Ihr gerne besser Deutsch gekonnt? Erzählt!

4. Wie habt Ihr das Deutsch, das Ihr könnt, gelernt? Das Ergebnis dieser Untersuchung konnte man in drei Bereiche gliedern:

1. Eine Liste mit Situationen, in denen die „Gastarbeiter“ es als ... Notwendigkeit empfunden haben, Deutsch zu sprechen.

2. Eine bestimmte Anzahl von Geschichten, die ihre Erfahrung mit den Deutschen und dem Deutschen wiedergaben.

3. Die Gründe, weshalb sie Deutsch lernen oder nicht lernen wollen (mehr oder weniger explizit).

Wir bemerkten daraufhin, daß die von den „Gastarbeitern“ erzählten Geschichten für sie „Grenzsituationen“ darstellten. Die Erzählungen selbst konstituierten eine Kodierung und es genügte, sie in Bildform darzustellen, um sie von einer Arbeitsgruppe dekodieren lassen zu können. Bei unserem ersten Treffen, zu dem 30 „Gastarbeiter“ kamen, griffen wir eine Geschichte auf, die zwei von ihnen im Laufe der Untersuchung erzählt hatten:

Sie berichteten, wie sie eines Tages in der Straßenbahn sind. Der Kontrolleur kommt, sie haben keinen Fahrschein; es folgt der Versuch einer Diskussion mit dem Kontrolleur.

Die graphische Darstellung dieser Geschichte (das Innere einer Straßenbahn, die Fahrgäste, der Kontrolleur) ist bereits eine Kodierung.

Indem wir mit anderen Geschichten genauso verfahren, konnten wir ein Grundmaterial bereitstellen, mit dem wir die Lektionen anfangen konnten.

Bleibt das Problem der Dekodierung, das heißt der Äußerung der „Gastarbeiter“ in bezug auf diese Kodierungen und die Diskussion darüber.

Wir dachten, daß zum Zwecke des Deutschlernens – dies war ja das explizite Ziel des Vorgehens – die Dekodierung ebenso wie die Diskussion auf deutsch stattfinden sollte oder wenigstens so konzipiert sein sollte, daß sie das Deutschlernen ermöglichte.

Da dies jedoch die entscheidende Schwierigkeit war, haben wir verschiedene Vorgehensweisen ausprobiert:

1. Technik

a) der Lehrer ging zunächst so vor, daß er die Geschichte, die zuvor von einem oder mehreren Schülern erzählt worden war, ins Deutsche übertrug. Gleichzeitig konnten die Schüler auf einer Tafel eine Reihe von Bildern sehen, die die Geschichte ins Visuelle übertrug.

b) Mit Hilfe eines vom Lehrer geleiteten Frage- und Antwortspiels in deutscher Sprache gelang man dann dahin, Strukturen und relevante Ausdrücke, die in der deutschen Fassung der Erzählung aufgetaucht waren, herauszuarbeiten und sich anzueignen.

2. Technik:

a) und b) wie oben. Wir fügten 3 weitere Schritte hinzu:

c) die anwesenden Schüler formulieren, was sie in der vorgestellten Situation gerne gesagt hätten.
d) Übersetzung davon ins Deutsche

e) wieder Frage- und Antwortspiel wie bei b).
Im Rahmen dieser Technik wurden die verschiedenen Personen, die in die erarbeitete Situation eingingen, von den Schülern selbst gespielt. Der Lehrer sagte auf deutsch nur das, was nicht unmittelbar von den Schülern ausgedrückt werden konnte.

Im Frage- und Antwortspiel wurden die Fragen von dem Lehrer immer individuell einem bestimmten Schüler gestellt oder von einem Schüler einem anderen. Genau hierin hatten wir von Anfang an Schwierigkeiten.

Dieses Frage- und Antwortspiel hatten wir eingeführt, um einen aktiven Gebrauch der Strukturen und der erfaßten Ausdrücke zu erreichen.

Die „Gastarbeiter“ hatten große Hemmungen, individuell auf ihnen gestellte Fragen zu antworten. Im Gegensatz dazu antworteten sie spontan und mit Vergnügen im Chor. Wir glaubten zu verstehen, daß der Grund dafür der war, daß sie, wenn sie einzeln antworten sollten, sich einem Urteil preisgegeben sahen, sogar sich in Konkurrenz zu den anderen empfanden. Daher rührte eine Hemmung, fast eine Furcht: war dies die Erinnerung an die systematischen Niederlagen, die sie jedesmal erlitten, wenn sie sich in einer individuellen Konkurrenzsituation befanden hatten? Im Gegensatz dazu vermittelte ihnen das Wiederholen und Antworten im Chor eine starke Sicherheit: sie machten den Eindruck, als ob sie ein Solidaritätsgefühl verspürten.

Sie begannen also, alle Antworten und alle Sätze, die ihnen am meisten gefielen, im Chor zu wiederholen. Diese kollektiv wiederholten Sätze hatten von Anfang an einen sehr einprägsamen Rhythmus. Wir fragten uns daraufhin, ob der Rhythmus für ihre Erinnerungsfähigkeit nicht eine große Rolle spielte.

Diese These versuchten wir zu verifizieren, indem wir aufeinander abgestimmte Lieder und Bilder benutzten, nach einem Modell, das uns übrigens von den „Gastarbeitern“ selbst geraten wurde: nämlich dem der Cantastorie siciliani; dies knüpfte auch an eine deutsche Tradition an, den Moritaten.

3. Technik:

a) Wir nahmen ein deutsches Lied, das eine den „Gastarbeitern“ vertraute Situation beschreibt und das für eine Darstellung nach dem Modell der Cantastorie geeignet war. Als erstes Lied wählten wir „Tonio Schiavo“ von Franz-Joseph Degenhardt.

b) Die Geschichte wurde auf einer Reihe von Kartons mit verschiedenen Szenen bildlich dargestellt
c) ein deutscher Genosse sang das Lied von Anfang bis Ende,

d) dann wurde es Strophe für Strophe gesungen.

e) für jede Strophe wurden die unbekannten Wörter erklärt, bis daß jeder die Bedeutung von jedem Wort verstanden hatte.

f) wir sangen das Lied solange zusammen, bis wir es konnten.

g) Diskussion des Liedinhalts.

Die Resultate, die wir erhielten, lassen uns glauben, daß wir die Hypothese verifizieren konnten. Alle diese drei Techniken können zum Zwecke der Alphabetisierung ausgeweitet werden. Dafür reicht es, die Schlüsselwörter, die im Laufe des Meinungsaustausches auftauchen, an die Tafel zu schreiben: anhand dieser Wörter wird dann zuerst das Lesen und dann das Schreiben gelernt.

Immer mehr mußten wir nach und nach im Laufe der Lektionen feststellen, daß große Lücken und Mängel bleiben.

Vor allem waren die Schüler zu nichts anderem als zur kollektiven Rezitation von Sätzen zu bewegen. Für alles andere waren sie zerstreut, weigerten sie sich zu antworten, wiesen sie systematisch jede strukturelle Übung zurück (Fragen und Antworten nach Modellsätzen, Variationen über ein „pattern“, etc.)

Obleich die Probleme, die angesprochen wurden, immer Teil der unmittelbaren Realität der „Gastarbeiter“ waren, blieben diese in dem Moment völlig unbeteiligt, in dem sie spürten, daß daraus ein instrumentaler Gebrauch im Hinblick auf das Erlernen der deutschen Sprache gemacht wurde, oder sie störten das Spiel fortwährend.

In all diesem gab es jedoch einen Punkt, den wir für positiv halten, auch wenn er in seinen Konsequenzen ausgesprochen chaotisierend wirkte: nämlich die Tatsache, daß die „Gastarbeiter“ ein gerissenes Vergnügen daran hatten, Fragen in alle Richtungen zu stellen, wobei das Thema jedesmal so gewechselt wurde, wie es ihnen in den Sinn kam und gerade gefiel.

Dies brachte uns dazu, unsere Technik in Frage zu stellen: wir mußten einmal die Wirkungsweise unseres Frage- und Antwortspiels und zum anderen die ganze Struktur unseres Kurses noch einmal überprüfen.

Tatsächlich war das Ziel des Kurses in diesem Stadium doppelt definiert:

– einerseits sollte er den „Gastarbeitern“ den Erwerb eines für das Leben und für den Kampf notwendigen sprachlichen Instrumentariums ermöglichen;

– andererseits sollte er der Erarbeitung von Material dienen, das allen anderen Genossen, die sich mit Arbeiteremigranten beschäftigen, durch die praktische Erfahrung mit Sprachunterricht und mit Alphabetisierung helfen könnte.

Als entferntes Modell für die Erarbeitung dieser Art von Material nahmen wir „Parler, lire, écrire, lutter, vivre“, das wir von allen für das beste hielten, sowohl vom didaktischen als auch vom politischen Gesichtspunkt.

Wenn eine der beiden Ebenen unserer Arbeit (in diesem Fall die Struktur einer Kursstunde) in Frage gestellt wurde, so hieß das, daß auch die andere in Frage gestellt wurde (nämlich die Art von aufzubereitendem Material).

Das Material von „Parler, lire etc. (PLELV)“ setzt sich folgendermaßen zusammen:

Es gibt das Material für den Pädagogen und das für den Arbeiter. Das Material des Pädagogen besteht aus zwei Büchern: ein Buch mit den eigentlichen pädagogischen Anweisungen, und ein anderes, das informierende und weiterführende Texte zur Emigration enthält.

Der Arbeiter seinerseits hat nur ein Heft für Schreib- und Leseübungen, in das die Beispiele schon hineingeschrieben sind, damit „ein geregeltes Vorankommen“ gewährleistet ist.

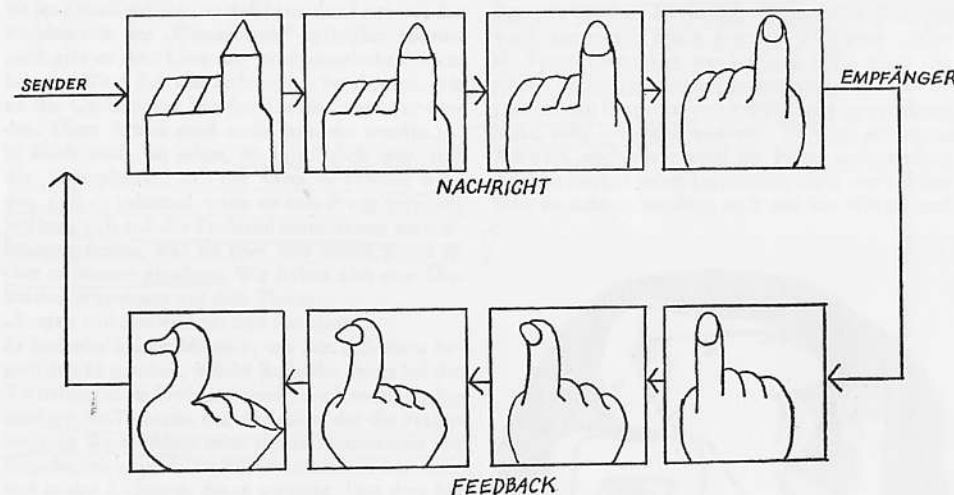
Daß die Pfeile nur in eine Richtung gehen, ist in

dem Maße gerechtfertigt, in dem der Pädagoge ein beachtliches Informationsmaterial zur Verfügung hat, die Arbeiter hingegen nur leere Hefte, in denen gebieterisch die Art und Weise vorgezeichnet ist, wie sie zu füllen sind.

Dies entspricht überhaupt nicht den Absichten, die Freire äußert und die „PLELV“ akzeptiert, d. h. daß das Verhältnis Lehrer – Schüler sich auf den Dialog gründen sollte und folglich, sollte man meinen, ein gegenseitiges sein sollte; es sei denn, daß dieser „Dialog“ nicht unbedingt Gegenseitigkeit impliziert.

Auf der Grundlage der unausgesprochenen Kritik der Arbeiter, wie sie durch ihr Verhalten im Laufe des Kurses zum Ausdruck kam, schien es uns, daß wir diese Beziehung und dieses Schema kritisieren konnten und mußten.

Handelt es sich nicht darum, das Schema umzukeh-



„DIE EINRICHTUNG DES FEEDBACK ERMÖGLICHT DEM SENDER, FESTZUSTELLEN, WIE SEINE NACHRICHT BEIM EMPFÄNGER ANGEKOMMEN IST.“
IN DIESEM FALL MUSS DER SENDER ANNEHMEN, DER EMPFÄNGER HABE GEGLAUBT, DIE NACHRICHT SEI EINE ENTE.

ren? Das Mittel zu finden, um den Arbeiter wieder in die Mitte des Schemas zu setzen, oder vielmehr, ihn dort zu belassen? Ist es nicht vorstellbar, den Arbeiter im Zentrum zu sehen und alle, die ihm Informationen und Hilfsmittel geben können, um ihn herum? Hatten wir denn irgendwie nur untersucht, wie die Arbeiter bisher, mit ihren eigenen Mitteln, das gelernt hatten, was sie an Deutsch über die Deutschen und über Deutschland bereits wußten? Wie waren sie dabei vorgegangen? Lag darin nicht des Rätsels Lösung?

Was heißt es, wenn die Arbeiter uns sagen: „Das Leben ist unsere Schule“, oder auch: „Aus allem kann man etwas lernen“, oder: „Im Kampf lernt man“? Liegt hier nicht die bis in die Ausdrucksweise gleiche Art und Weise, seinen Platz zu bestimmen, vor wie bei dem brasilianischen Landarbeiter, der sagte: „Ich hab die Welt als Schule“ (Freire, *Conscientização*, INODEP, S. 33)? Müssten wir uns nicht die Frage stellen, die sich Jomard de Brito stellte, als er diesen Bauern hörte: „Was kann man einem erwachsenen Menschen anbieten, der versichert: ‚ich habe die Welt als Schule‘“?

Wenn man diese Frage ernst nimmt, so kommt man zu folgendem:

1. Die Initiative – nicht des Unterrichtens, aber des *Lernens* – liegt und soll bei demjenigen liegen, der lernt.

2. Derjenige also, der dem, der schon durch sich selbst lernt, etwas beibringen will, ist seinerseits – und soll es auch bleiben – Teil der Welt, von der der andere lernt, er ist und soll es bleiben, ein Element dieser Welt.

3. Niemand anders als die Arbeiter hat das Recht, zu bestimmen, in welcher Richtung und wie sie zu lernen haben.

Hiermit hatten wir ausreichende Kriterien, um die Techniken, die wir bis dahin angewendet hatten, von vorn bis hinten in Frage zu stellen.

Der tragende Teil dieser Techniken war in dem Frage- und Antwortspiel zu sehen; in diesem Spiel des Lehrers formulierte er, indem er Fragen stellte, ebenso die kodierte Situation als Problem wie die Antworten der Schüler, wodurch er sie dazu bringen wollte, diese Probleme zu lösen.

Eine Umkehrung der Rollen in diesem Frage- und Antwortspiel heißt, daß die Fragen von nun an systematisch von den ‚Lernenden‘ kommen mußten (‚Lernende‘ und nicht mehr ‚Schüler‘); die Antworten auf diese Fragen mußten von demjenigen oder denen kommen, die etwas bestimmtes darüber wußten; was nicht impliziert, daß dies unbedingt immer die gleichen Personen sein müssen; sehr gut kann dies ein anderer ‚Lernender‘ sein.

Auf diese Weise, durch eine Serie von Fragen der ‚Lernenden‘, konnten diese dahin gelangen, zu lernen, was sie über ein bestimmtes Thema wissen wollten, und zwar in der Richtung und in genau dem Maße wie sie es wünschten.

Bei der praktischen Umsetzung dieser umgekehrten

Technik tauchten natürlicherweise eine bestimmte Anzahl von damit verbundenen Problemen auf. Das erste bestand darin, wie die ‚Lernenden‘ dahin gelangen konnten, die Initiative des Lernens zu ergreifen in einer Sprache, die nicht die ihre war, und die sie, nach allgemeiner Beurteilung, wenig oder gar nicht kannten.

Das zweite Problem bestand darin, daß die ‚Lernenden‘ dahin gelangten, die einer ausgearbeiteten Situation inhärenten Probleme so zu formulieren, daß eine Hebung ihres Bewußtseinsstandes möglich war. Bei Freire wird ebenso wie bei „PLELV“ das Problem so gelöst, daß der Pädagoge die von den Schülern gegebenen Antworten neu als Problem formuliert. Offensichtlich ist es den Lernenden hier möglich, dasselbe zu machen, das heißt, die Antworten, die der ‚Wissende‘ des Augenblicks gibt, als Problem neu zu formulieren. Damit dies jedoch nicht wiederum eine von außen gemachte Auflage wird, muß dies heißen:

a) daß diese Problematisierung der Äußerungen eines anderen etwas ist, das die Arbeiter gewohnt sind und das sie zumindest unbewußt auf ihre spontane Art zu lernen und zu diskutieren schon praktizieren (das mußte man verifizieren)

b) daß sie sich darüber bewußt werden (was nur in einer Diskussion geschehen kann).

c) daß sie die Bereitschaft äußern, danach das bewußt tun, was sie vorher unbewußt taten.

d) daß ihnen eine Methode zur Verfügung steht, die ihnen erlaubt, dies im Laufe des Erlernens einer für sie fremden Sprache zu praktizieren.

Das dritte Problem schließlich bestand in der Frage, wie all dies zu systematisieren sei, so daß es keine Verwirrung geben würde, sondern konstruktive Arbeit möglich wäre.

Das erste Problem war relativ leicht zu lösen. Alle „Gastarbeiter“, die seit einer gewissen Zeit in Deutschland sind, sind in der Lage, eine bestimmte Zahl von Grundfragen zu stellen, in der Art von „was ist das?“, „was bedeutet...?“, „Wie sagt man...?“, „Wie heißt das?“, etc. Die ‚Lernenden‘, die über diese Fragestrukturen verfügen, können also diese von vorneherein sehr gut gebrauchen vor irgendeiner Kodierung, die Teile darstellt, deren deutsche Verbalisierung unbekannt ist. Die Antwort des zufällig ‚Wissenden‘ wird in dem Maße verstanden, in dem das Bild klar ist, das die Frage hat auftauchen lassen. Die anderen, die noch nicht die in Frage und Antwort implizierten Strukturen beherrschen, können, aufgrund der Kenntnis der Frage um die es geht – und die so gewählt ist, daß jeder sie kennt – sowohl die Frage als auch die Antwort verstehen. Sie werden also ihrerseits eine Frage stellen können, wobei sie dieselbe Struktur benutzen, ja sogar eine weitere Antwort geben können, wobei sie die Struktur und möglicherweise das Vokabular der unmittelbar vorher gehörten Antwort benutzen können, wenn diese ihnen nicht gefällt.

Hierbei könnte der ‚Kordinator‘ die Funktion haben, darauf zu achten, daß nicht immer dieselben die Fragen stellen oder antworten, so daß alle aktiv am ‚Austausch‘ teilhaben, der nun für jedermann nutzbringend wäre, selbst vom Standpunkt des Spracherwerbs aus. ‚Kordinator‘ und ‚Wissender‘ müssen in diesem Augenblick nicht dieselbe Person sein, es können auch die ‚Lernenden‘ selbst sein.

Das zweite Problem, also das der Problemformulierung sowohl der kodierten Situation als auch der Interpretationen, die von den anderen Lernenden geliefert werden, impliziert, wie wir gesehen haben, vorab die Lösung einiger anderer Probleme:

Zuerst haben wir versucht, herauszukriegen, ob dies eine der normalen Vorgehensweise der „Gastarbeiter“ völlig fremde Technik war, oder ob sie ihnen im Gegenteil vertraut war. Leicht war es, festzustellen, daß jede Frage, die auf die Aussage von jemand anderem folgte, ja sogar jede gegensätzliche Aussage, die mit einem „aber...“ der meistgebrauchtesten Konjunktion der „Gastarbeiter“ mit den anderen „Ma come?“, „che cazzo dici?“ etc. die Problemformulierung dessen, was soeben angeschnitten wurde, darstellt. Wir stellen jedoch fest, daß dies immer unbewußt blieb; und daß dies außerdem einem klisierten Schema verhaftet blieb: die Problematik erneuerte sich kaum. (Diese Untersuchungsarbeit wurde jedoch nicht genügend bis ins Detail geführt, so daß man eine Liste mit der Problematik der „Gastarbeiter“ aufstellen könnte, noch gibt es eine Liste mit ‚problematischen‘ – ein besseres Wort fiel uns nicht ein – Strukturen, wie sie die Gastarbeiter bei den Diskussionen verwenden. Diese Arbeit muß noch gemacht werden.)

b) blieb noch, zu sehen, ob es möglich war, daß die „Gastarbeiter“ sich der Tatsache bewußt wurden, daß sie jedesmal, wenn sie eine Frage vertiefen wollten, sich auf die Problemformulierung zurückbezogen dessen, was sie über eine solche Frage sicher zu wissen glaubten. Wir haben also eine Diskussion organisiert mit dem Thema:

„Fragen und Antworten: ihre Funktion.“ Es bedurfte keiner Mäeutik, um den Arbeitern begreiflich zu machen, welche Rolle die Frage bei der Vertiefung eines Problems spielt; noch mehr, sie bemerkten die Tatsache, daß derjenige, der die Fragen stellt, in Wirklichkeit seine eigene Problematik zur Sprache bringt: er führt die Diskussion in dem Sinn und in der Richtung, die er wünscht. Von dort her entlarvten sie die ganze Zweideutigkeit des sokratischen „Dialogkonzepts“ (das von Freire aufrechtgehalten wird: hier liegt übrigens der Ausgangspunkt für unsere ideologische Kritik an der Methode von Freire, siehe weiter unten).

Das Ergebnis der Diskussion war die Erkenntnis, daß „derjenige, der die Fragen stellt, der Herr der Lage ist“. An Beweisen, die diese These stützten, war kein Mangel. Es genügt, zu betrachten, was die Polizei beispielsweise macht: Fragen und Verhöre; dann, was Formulare von Behörden sind: unendli-

che Reihen von Fragen; und dann noch was die Bosse im Betrieb bei der Einstellung, die Hausbesitzer beim Vermieten machen: noch mehr Fragen; die „Meister“ schließlich in der Fabrik, wenn man nicht spürt oder die Maschine gerade defekt ist: Fragen über Fragen und immer nur Fragen.

Der Übergang von der Erkenntnis dieser Tatsache zur Aktion war unmittelbar: „Wir stellen die Fragen: niemals antworten, auf jede Frage mit einer Gegenfrage antworten“. Hier lag die Umkehrung der Situation und des Prinzips vor: „wenn der ‚Meister‘ die Frage stellt, dann macht Fragen stellen, Fragen stellen zu wissen und zu können, zum Meister.“

Die Bewußtseinsbildung war so groß, daß, wenn es uns in der Folgezeit unterlief, unsererseits eine Frage zu stellen (anlässlich von Bagatellen übrigens), wir sofort die Antwort erhielten: „erstmal, wer stellt denn hier die Fragen?“ (auch dies als Frage formuliert!).

Blieb nur noch das Problem d)

d. h. ein Mittel zu finden, dies in eben der Sprache zu praktizieren, die die „Gastarbeiter“ lernen sollen, und die sie per definitionem noch nicht kennen.

Wir haben folgende Lösung gefunden:

Eine Situation wurde auf einem Schild bildlich dargestellt. Einer der Lernenden fängt an, eine Frage dazu zu stellen. Derjenige, der zufällig Bescheid weiß, antwortet. Diese Antwort wiederum mußte als Frage formuliert werden mit Hilfe einer der schon bekannten Interrogativstrukturen, und so geht sie als Frage an den zurück, der geantwortet hatte, oder an einen anderen. Es folgt eine neue Antwort, auch diese wird zur Frage umformuliert etc. Das zwingt jeden Lernenden, nicht nur auf den Sinn zu achten, sondern auch auf die Wörter und



die Strukturen, mit Hilfe derer die Antworten formuliert werden, denn eben diese Wörter und Strukturen der Antworten müssen bei der Formulierung neuer Fragen benutzt werden.

Der deutliche Trennungsstrich zur traditionellen Technik des Sprachunterrichts besteht darin, daß man hierbei den natürlichen Rhythmus einer alltäglichen Diskussion wiederfindet.

Wichtig ist zum Beispiel die Tatsache, daß in den traditionellen Sprachkursen (auch in denen, die audiovisuelle Methoden benutzen) vor allem am Anfang der Kurse die Antworten der Schüler immer genau nach dem Muster der Frage des Lehrers sein müssen. So enthalten die Antworten semantisch im allgemeinen nicht mehr als die Fragen. Beispiel: „Ist das ein Bleistift?“ „Ja, das ist ein Bleistift.“ Oder auch: „Nein, das ist kein Bleistift.“

Der Schüler ist niemals in der Lage z. B. zu antworten: „Nein, das ist ein Arschloch“, aus dem guten Grund, daß er den Ausdruck, der die zur Debatte stehende Sache definiert, nicht kennt und nicht kennen kann. Die Situation ist absurd. Derjenige, der antworten muß, ist ausgerechnet derjenige, der nichts weiß und der folglich nicht antworten kann. Daher rührt die absurde Technik:

1) Frage des Lehrers; 2) Modell der Antwort, gegeben vom Lehrer; 3) Wiederholung der Frage von seiten des Lehrers; 4) Antwort des Schülers durch Wiederholung der ersten Antwort, wie sie vom Lehrer gegeben wurde. In der Technik, die wir mit den „Gastarbeitern“ ausgearbeitet haben (man könnte fast sagen, die sie uns aufgezwungen haben, auch wenn unsere Beteiligung dabei aktiv war), wird mit alledem aufgeräumt. Man findet z. B.:

1. Frage eines Lernenden: „Was ist das?“; 2. Antwort eines zufälligen Wissenden: „Das ist ein Bleistift“; 3. Neue Frage eines Lernenden angesichts eines neuen Objekts: „Ist das ein Bleistift?“; 4. nächste Antwort des neuen Gelegenheitsachverständigen: „Nein, das ist ein Hammer“. Es ist auch relativ unwichtig, ob er sich beim Stellen der zweiten Frage „irrt“ (was heißt das schon) und sagt: „Das ist ein Bleistift?????“ wobei die Frage nur durch die Intonation deutlich wird. Diese Technik bleibt dennoch effektiver und „alltäglicher“.

Vom Gesichtspunkt des Verstehens und des Ausdrucks her sind die Resultate dieser Technik beachtlich. Selbst vom Gesichtspunkt des Behaltens sind sie denen der traditionellen Methoden überlegen, da hier ein wirklich aktiver Gebrauch der Strukturen und Ausdrücke, die behalten werden müssen, vorliegt, vorausgesetzt, daß bei dieser Art von Strukturübungen nicht nur der Sinn des Satzes sich ändert, sondern auch die Sinnesebene.

Andererseits wird deutlich, daß die Wendung, die die Sache durch die Diskussion nimmt, vollkommen von der Art der Strukturen abhängt, die benutzt werden, um die Fragen zu formulieren.

Nehmen wir z. B. ein Foto, wo man ein Kind am Fenster sieht. Nehmen wir an, die erste Frage sei ge-

wesen: „Was ist das?“, und die Antwort „Das ist ein Kind am Fenster“.

Die neue Frage kann sein:

„Was macht das Kind am Fenster?“

„Ist das Kind wirklich am Fenster?“

„Ist das Kind allein am Fenster?“

„Warum ist das Kind am Fenster?“

„Wie ist das Kind am Fenster?“

etc.

Die Wahl der einen oder anderen Antwort bestimmt offensichtlich den Diskussionsverlauf in völlig verschiedener Weise: die fünfte Frage führt zu einer deskriptiven Antwort der Art „das Kind steht“ zum Beispiel; die vierte Frage kann im Gegensatz dazu eine Antwort wie „das Kind ist am Fenster, weil beide Eltern arbeiten“ führen (eine Antwort, die wir wirklich erhalten haben). Den Unterschied kann man ermessen.

Die Lernenden brauchen nicht lange, um auf diese Sache aufmerksam zu werden, vor allem da sie – weil die Interrogativstrukturen auch eine nach der anderen zu lernen sind – dazu neigen, immer die gleiche Struktur zu benutzen (z. B. das Warum-Spiel zu betreiben). Die Übung wird nun zu einer kollektiven Studie der Möglichkeiten, die jede Struktur anbietet: dies gibt von vornherein dem Erlernen der Sprache eine ganz andere Ebene als die normalen Sprachkurse.

Nach einiger Zeit werden die Lernenden selbst erkennen können, welche Fragestrukturen eine Vertiefung der Diskussion ermöglichen und welche im Gegensatz dazu in Sackgassen führen.

Dies erlaubt eine neue Konzeption des dialektischen Verhältnisses „Conscientiã“-Lernen. Wenn ein bestimmtes Bewußtseinsniveau es ermöglicht, bestimmte Fragen zu stellen, die dieses Bewußtsein zum Ausdruck bringen und darstellen, so erlaubt das In-Gang-Setzen von bestimmten Fragen und die Reflexion darüber eine Hebung des Bewußtseinsniveaus. Wenn die Bewußtwerdung ausreicht, um zu der Entscheidung zu gelangen, alle Fragemöglichkeiten systematisch umzusetzen und auf ihre Möglichkeiten hin zu überprüfen, dann kann das Bewußtsein einen echten qualitativen Sprung machen.

Zudem stellen sich mit dieser neuen Technik keine spezifischen Probleme mehr als das Erlernen des Lesens oder der Schrift betrifft. Es genügt, wenn man die Schlüsselwörter, die im Laufe solcher Diskussionen auftauchen, herausnimmt und an die Tafel schreibt, von diesen Wörtern beim Lesen- und Schreibenlernen ausgeht, entsprechend der Methode, die für das Deutsche am besten geeignet ist.

Hier muß man anmerken, daß die sogenannte „Silbenmethode“, die Freire in Brasilien und PLELV in Frankreich benutzen, für das Deutsche überhaupt nicht geeignet ist; gut wäre es, eine gemischte Methode auszuprobieren. Zuerst muß man den Stamm herausfinden (der meistens einsilbig ist); dann diese verschiedenen Stämme global lesen; dann, beim

Schreiben, Variationen vorzugsweise mit den Konsonanten, nicht nur mit den Vokabeln machen (da das Deutsche im Gegensatz zum Portugiesischen und Französischen, eine Sprache ist, die hauptsächlich auf den Konsonanten beruht und nicht auf den Vokalen).

Wir sind noch nicht zum praktischen Versuch des Lesen- und Schreibenlernens auf dieser Grundlage gekommen.

Das dritte Problem, das gelöst werden muß, das der Systematisierung dieser Art von Lernen, bleibt noch zu bewältigen.

Es scheint uns jedoch, daß man schon sagen kann, daß eine Systematisierung des ganzen Prozesses des Lernens von Anfang an – in der Form eines Arbeitsplans etwa – auszuschließen ist, ebenso wie „starre Stufung der Lernschritte“ (progression rigoureuse) sowohl bei der Sprache als auch beim Lesen und Schreiben.

Was mit einer gewissen Straffheit durchgeführt werden kann ist wahrscheinlich der Ablauf eines „Austauschs“: das ist aber eine Straffheit, die nur das Ergebnis einer von allen Lernenden gemeinsam geleisteten Arbeit sein kann.

Man wird z. B. bei der Suche nach den Themen, über die man arbeiten will, systematisch vorgehen können. Es scheint uns jedoch, daß in bezug auf die Vorbereitung und Aufarbeitung dieser Themen Straffheit kein Kriterium ist.

Was rigoros sein kann und muß, ist die Systematisierung *hinterher*, von dem, was jeder „Austausch“ gebracht hat, so daß man jeden Augenblick weiß, wo man steht, und daß man besser eine Richtung findet bei den folgenden „Austauschen“, und auch daß man denjenigen überflüssige Arbeit erspart, die danach lernen.

Systematisierung wird also keine Arbeit sein, die vorab zu erledigen wäre, sondern eine kontinuierliche Arbeit.

Straffheit wird weniger im Material oder im Fortschritt des Lernens als vielmehr in der Reflexion zu suchen sein, die ihrerseits wieder abhängt von dem je augenblicklichen Stand der Organisation der Arbeit der Gruppe.

Die Änderungen, die an unseren anfänglichen Techniken (die von der Methode der PLELV inspiriert waren, die ihrerseits von den Prinzipien von Freire inspiriert waren) vorzunehmen wir angeleitet worden waren (im wahrsten Sinn des Wortes), sind so wichtig, daß wir durch sie sehen, wie sich die Umrisse einer neuen Methode daraus ergeben. Aber:

– Handelt es sich überhaupt noch um eine Methode, Deutsch zu lernen?

– Handelt es sich überhaupt noch um eine Alphabetisierungsmethode?

und außerdem:

– Was sind die Implikationen dieser Änderungen auf theoretischer Ebene?

– Was sind die ideologischen Implikationen?

– Was sind die politischen Implikationen?

Auf diese drei Fragen zu antworten, heißt, eine fundamentale Kritik an der Theorie, der Ideologie und den politischen Konsequenzen der Methode der PLELV und vor allem Freire zu formulieren.

„Die Methode ist in Wirklichkeit die äußere Form des Bewußtseins das sich in Handlungen manifestiert ...“ (Pädagogik der Unterdrückten, S. 71: Zitat aus Alvaro Viera Pintos in Vorbereitung befindlichem Werk).

Dank der kritischen Erprobung, der wir seine Methode unterzogen haben, können wir jetzt sogar sein wirkliches Bewußtsein bestimmen.

Freire beginnt das Exposé seiner Theorie mit zwei verblüffenden Grundsatzserklärungen, denen man zuerst nichts entgegenhalten kann:

S. 60: „Das Vertrauen in das Volk ist die unverzichtbare Vorbedingung für einen revolutionären Wandel“.

S. 51: „Im Kampf um ihre Erlösung müssen die Unterdrückten ihr eigenes Vorbild sein“.

Er zieht daraus die Konsequenzen, daß die Unterdrückten bewußt den Akt ihrer Befreiung „mitbestimmen“ sollen (S. 66–67, vgl. unsere Zitate weiter oben); daß folglich die Pädagogik eine Pädagogik mit den Unterdrückten und nicht eine für sie sein soll (S. 44); und das also konsequent zuzende gedacht die richtige Methode eines revolutionären Führers, der die Aufgabe der Befreiung der Unterdrückten hat, im Dialog besteht. (S. 68)

Diese Konsequenzen werden durch unsere kritische Erprobung direkt in Frage gestellt.

Freires Konzeption des Dialogs wurde von den „Gastarbeitern“ selbst direkt in Frage gestellt bei der Diskussion über die Funktion von Frage und Antwort (vgl. oben). Die „Gastarbeiter“ haben ohne Zögern und sehr explizit die Macht der Manipulation erkannt, die demjenigen gegeben ist, der die Fragen stellt, d. h. der den „Dialog“ führt. Sie sind sich sehr wohl klar darüber geworden, daß mit



Hilfe der sokratischen Hebammenteknik ebenso gut ein Berg von einer Maus entbunden werden kann wie eine Maus von einem Berg. Sie haben deutlich gesehen, daß, wenn die richtige Methode der Führer der „Dialog“ ist, der „Dialog“ das Mittel par excellence der Direktion ist.

Wenn man im Prozeß des Lernens selbst die Initiative, und noch dazu die Kontrolle zurückfordert, so heißt das gleichzeitig, daß man den Begriff der „Mitbestimmung“ ablehnt. Es handelt sich sehr viel weniger darum, mitzubestimmen als vielmehr „autonom“ zu sein. Das heißt, es handelt sich nicht darum, eine Pädagogik für die Unterdrückten zu machen, nicht einmal darum, eine mit ihnen zuzumachen, wie Freire glaubt, sondern vielmehr darum, daß die Unterdrückten eine Pädagogik machen. Aber kann man dann noch von Pädagogik reden?

Die Methode von Freire ist Pädagogik im strengsten Sinn des Wortes, sogar etymologisch: Pädagogik, Führung der Kinder.

Sicher hat Freire Vertrauen in das Volk, aber nur in dem Maße, in dem es akzeptiert, daß er mit ihm „dialogisiert“, daß es bewußt gemacht („conscientisiert“) wird. Wenn man von „Conscientiã“, von „Bewußtmachung“ spricht, so spricht man von einem, der bewußt macht („conscientiseur“) und einem, dem bewußt gemacht wird („conscientisé“), das heißt, alles, was mit dem Bewußtsein zu tun hat, wird von dem Pädagogen in Beschlag genommen.

„Gib mir dein Bewußtsein und ich werde Vertrauen in dich haben“ scheint Freire zu sagen.

Das ist Pädagogik par excellence.

Und in dem Maße, in dem es sich hier nicht darum handelt, Kinder zu „conscientisieren“ (bewußt zu machen), sondern Erwachsene, sogar ein Volk (auf griechisch demos), handelt es sich also um Demagogie: und sie ist leider kein Wortspiel.

Nach dieser Einsicht klingt der Stützpfiler der Freireschen Theorie „Das Vertrauen in das Volk“ etc (S. 60, s. o.) lachhaft: hat man jemals einen Demagogen gesehen, der nicht Vertrauen in das Volk gehabt hätte.

Diese Ausführungen können zu stark erscheinen, die Schlüsse zu schnell und nur etymologisch fundiert. Leider ist dies nicht der Fall. Es genügt, daran zu erinnern, wie die Methode Freires in Brasilien von der augenblicklichen ultrareaktionären Regierung benutzt wird; eine Regierung, die sich sofort im Klaren war über die Benutzbarkeit dieser Methode des „Dialogs“, der „Mitbestimmung“, des „Vertrauens“ und der „Conscientiã“. Und das brasilianische Volk sieht sich inzwischen „im Dialog mit“, „mitbestimmend mit“ und „bewußt gemacht“ von der Regierung: die Regierung kann jetzt erneut „Vertrauen“ in ihr Volk haben.

Es genügt auch, sich anzusehen, wie in Frankreich das Konzept der „Mitbestimmung“ (de Gaulleschen Angedenkens) benutzt wird, wie die Arbeit

teremigranten von allen Seiten aufgefordert werden, mitzubestimmen, teilzuhaben um sich darüber klar zu werden, daß diese Konzepte keine Garantie in sich selbst haben.

Nach diesen Prämissen sind wir nun in der Lage, wieder kritisch auf das Schlüsselkonzept von Freire zurückzukommen: dem *Vertrauen in das Volk*.

Die revolutionären Führer müssen „Vertrauen in das Volk haben“, sagt er uns, „das ist die unverzichtbare Voraussetzung für einen revolutionären Wandel“.

Ist dies wirklich etwas so außerordentliches, dieses Vertrauen in das Volk? Wie soll ein Führer kein Vertrauen in ein Volk haben, das er kennt und das er führen kann? Wie sollte ein Pädagoge kein Vertrauen in das Volk haben, das er kennt und das er nach seinem Geschmack „bewußt machen“ kann? Das große Problem der unteren Klassen, schreibt Renzo del Carri in „Proletari senza rivoluzione“, war immer das der Dualität der Ziele. Es gibt einerseits das Ziel der unteren Klassen, und das war immer der Bruch, die Revolte, ja, die Revolution; und es gibt auf der andern Seite das Ziel der Klassen, die in diesem Moment die unteren Klassen anführen. Diese führende Klasse kann von Garibaldi in Sizilien 1860 repräsentiert werden, oder von der KP während der Résistance 1943–48. Das Drama der unteren Klassen bestand immer darin, daß sie trotz dieser Dualität der Ziele immer ihr *Vertrauen* in die augenblicklichen Führer behalten hat, es erst nach der Niederlage einer neuen Führungsschicht übertragen hat, die sie regelmäßig einige Jahre später verraten sollte.

Das „Vertrauen“, das die Führungsschichten in das Volk haben, war niemals ein Problem; es rührt aus ihrer jahrhundertalten Erprobung der Manipulationsmöglichkeiten. Das wirkliche Problem besteht in dem Vertrauen, daß die unteren Klassen in ihre augenblicklichen Führer haben.

Um auf uns zurückzukommen: das Problem besteht nicht darin, daß der Pädagoge Vertrauen in das Volk habe oder nicht: dieses Vertrauen hat er auf alle Fälle, selbst wenn er es auf verschiedenen Ebenen und aus verschiedenen Gründen hat.

Man müßte also den Satz von Freire umkehren und sagen, daß „das Mißtrauen des Volkes jedem gegenüber, der sich ihm als Diener anbietet, die unverzichtbare Voraussetzung für einen revolutionären Wandel ist.“

Die Synthese dieser beiden Aussagen wäre also: „Das Vertrauen des Volkes in sich selbst und nur in sich selbst ist die unverzichtbare Voraussetzung für einen revolutionären Wandel.“

Dies wurde wirklich treffend von einem „Gastarbeiter“ formuliert, der uns während einer Diskussion über die Avantgarden sagte:

„Die Avantgarden kommen zu uns, den Proletariern, und sagen genau das, was wir sagen würden und nicht sagen können.“

Sie sprechen in unserem Namen, Sie gewinnen unser Vertrauen.

Und ohne daß man es merkt, beginnen sie, in ihrem Namen zu reden, nicht mehr in unserem, aber sie haben unser Vertrauen ...

Aber schon von Anfang an, als sie noch wirklich in unserem Namen redeten, gab es etwas, das nicht *hinhaute*: nämlich, daß sie redeten und nicht *war*.“

Damit die Proletarier zur Autonomie gelangen können, müssen sie sich zum Mißtrauen erziehen.

Das erste, was derjenige zu tun hat, der am Werk der Proletarier in Hinblick auf ihre kulturelle Autonomie mitarbeiten will, ist es, mit ihnen das tödliche Risiko zu diskutieren, das sie eingehen, wenn sie ihm Vertrauen, das heißt, wenn sie ihm die Initiative zur Hebung ihres Bewußtseins überlassen. Er muß mit ihnen die unverzichtbaren Bedingungen dafür diskutieren, daß das, was sie lernen, wirklich Werkzeug im Dienste ihrer Befreiung ist und keine Ketten, die sie nur umso mehr fesseln werden.

Die Vorstellung von der „Bewußtmachung“ (conscientiã) im Hinblick auf Autonomie muß ersetzt werden durch die der Autonomie im Prozeß der Bewußtwerdung (prise de conscience).

Man muß jedoch anerkennen, daß auch bei Freire ein Konzept gegenwärtig ist, das dem der Autonomie angenähert werden kann: wir finden es im zweiten der oben zitierten Sätze:

S. 51: „Im Kampf um ihre Erlösung müssen die Unterdrückten ihr eigenes Vorbild sein“.

Ein bemerkenswertes Prinzip; aber wie sieht die praktische Anwendung aus?

S. 85: „Der Lehrer-Schüler *legt das Material* den Schülern-Lehrern zur eigenen Überlegung vor ...“.

Was hier benutzt wird, ist das Motiv des Spiegels, ein Motiv, so alt wie die Metaphysik.

Wie ein Spiegel präsentiert der Lehrer dem Schüler sein eigenes Bild: das ermöglicht die Reflexion. Der Spiegel reflektiert das Bild. Der Lehrer reflektiert dem Schüler sein Bild.

Man vergißt zu sagen, daß es, wenn es der Spiegel ist, der „reflektiert“, dann auch übertragen der Lehrer ist, der in Wirklichkeit reflektiert und nicht der Schüler. Tatsächlich ist es der Lehrer, der die Rolle des Spiegels übernimmt. Der Schüler seinerseits reflektiert nur vermittelt über den Lehrer: er betrachtet sich im Spiegel; er wohnt der Reflexion bei. Und wieder einmal ist er nur Zuschauer und nicht Handelnder, wie Freire vorgibt.

Mit dieser, der Freireschen Methode inhärenten Deformation läßt sich erklären, weshalb eines seiner Leitmotive die andauernde Suche nach Neutralität den Schülern gegenüber ist. Seine größte Sorge ist es, zu vermeiden, daß der Spiegel verzerrt: der Lehrer ist verpflichtet, neutral, anonym, fast könnte man sagen „kastriert“ zu sein. Dies ist ein verdienstvolles Unterfangen, es enthüllt jedoch die

vollkommene Abhängigkeit der Methode von der Anständigkeit des Lehrers.

Freire vergißt, daß der Spiegel, ob er nun verzerrt oder nicht, nur das reflektieren kann, was sich dort befindet, wo man ihn hält. Wieder einmal besteht das wirkliche Problem darin zu wissen, *wer* den Spiegel in Händen hält, *wer* „reflektiert“.

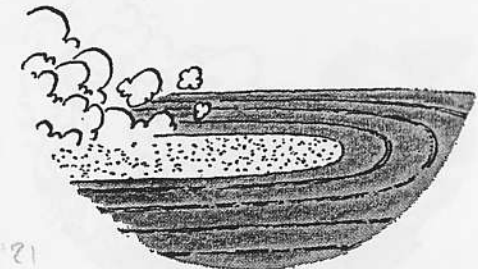
Bei Freire ist das einfach und sehr modern: ein Team von Spezialisten das in interdisziplinärer Arbeit alles ausarbeitet: Inhalte, Vokabular, Material, Struktur des Unterrichts, Art der Beziehung zu den Schülern etc. Aber sicherlich, es ist unverzichtbar, daß „Vertreter“ (représentants) der zukünftigen Schüler dieser Arbeit von Spezialisten „bewohnen“ (S. 123–141, s. o.): schwupp, werden die Schüler zu Voyeurs; aber nicht alle, keine Angst, nur die Repräsentanten.

Durch die Auswertungszusammenkünfte der verschiedenen Spezialisten kommt man dahin, „dialogisch“ die Totalität entstehen zu lassen, die man den Schülern vorsetzt (S. 123–141). Ein merkwürdiger Dialog, der jetzt nicht mehr zwischen Lehrer und Schüler stattfindet, sondern zwischen Spezialisten.

Freire und seine Spezialisten beschließen, daß die Kodierungen ebenso wie die Problemformulierung ihr Privatgebiet sind.

Diese Entscheidung können sie jedoch nicht rechtfertigen.

Tatsächlich wird das Milieu, in dem die Schüler leben, als ein riesiger, einziger und lebendiger Code begriffen, den es zu entziffern gilt. (S. 123–141) Zu entziffern, um von da aus einen neuen Code zu erstellen, den diesmal die Schüler entziffern sollen. Die Spezialisten beschließen, daß die Schüler in der Lage sind, diesen zweiten, von Spezialisten zusammengesetzten Code zu dekodieren, aber daß sie nicht in



der Lage sind, den ersten, lebendigen Code, dem sie fortwährend konfrontiert sind, zu entziffern.

Es kommt ihnen nicht in den Sinn, daß die Erzählungen der Arbeiter schon eine Art der Dechiffrierung und Recodierung der Realität sind. Es kommt ihnen nicht in den Sinn, zu sehen, ob die Arbeiter irgendetwas erzählen, oder ob nicht jede Erzählung eine Problematisierung der Realität enthält.

Es scheint uns schwierig zu glauben, daß Freire dies nicht bemerkt hätte. Wir glauben eher, daß auch er gesehen hat, daß das wesentliche das erste Dechiffrieren ist und das zweite nur ein Wiederkäuen post festum von Dingen, die andere vorher gemacht haben. Gerade deshalb konnte der „conscientiseur“ („Bewußtmacher“) in ihm dieses erste Entziffern nicht der Initiative der Arbeiter überlassen: Der Päd-agoge muß führen.

Das Mao-Zitat, das Freire zur Unterstützung seiner Thesen bringt, zeigt deutlich die Rolle, die der Päd-agoge bei Freire gehalten ist zu spielen:

Mao: „Wir müssen die Massen das in Klarheit *lehren*, was wir von ihnen in konfuser Form empfangen haben“ (S. 101).

Von dort her ist es offensichtlich, daß die Päd-agogen ebenso wie die politischen Führer a priori setzen, daß die Masse eine konfuse Vorstellung von ihrer eigenen Realität habe; deshalb brauche sie Lehrer, die den Vermittler abgeben zwischen der Masse und der Masse selbst.

Es genügt also nicht, wie Freire zu sagen: „Im Kampf um ihre Befreiung müssen die Unterdrückten ihr eigenes Vorbild sein“. Tatsächlich läßt dies die Tür für die Vermittler, d. h. die Manipulateure offen.

Man muß hinzufügen, daß „im Kampf um ihre Befreiung die Unterdrückten sich ihre Vorbilder selbst wählen müssen“. Was seinerseits ungenügend ist, weil es die Möglichkeit offen läßt, daß die Unterdrückten die Unterdrücker als Vorbild wählen: das übrigens kommt oft vor.

Die Synthese aus beiden Sätzen hieße:

„im Kampf um ihre Befreiung müssen die Unterdrückten sich selbst zum Vorbild wählen.“

Jetzt ist das Problem einfach zu lösen, von wem das Material, das der Reflexion der Lernenden unterzogen werden soll, aufbereitet wird: von den Lernenden selbst.

Dies ist die Bedingung dafür, daß der Inhalt des Lernens mit dem Prozeß selbst des Lernens übereinstimmt.

Die Umkehrung der Prinzipien von Freire erlaubt uns nun, die Grundprinzipien einer autonomen proletarischen Lernmethode neu zu formulieren.

1. Autonomie schon beim „Bewußtwerden“ und nicht „Bewußtmachen“ („conscienti-ção“) in Hinblick auf Autonomie.

2. Das Vertrauen der Unterdrückten in sich selbst und nur in sich selbst ist die unabdingbare Voraussetzung für einen revolutionären Wandel.

3. Im Kampf um ihre Befreiung müssen die Unterdrückten sich selbst zum Vorbild wählen.

Wenn man das sagt, geht man selbstverständlich davon aus, daß Proletarier sich ihrer Unterdrückung durchaus bewußt sind, um in einer autonomen Lernmethode dieses Bewußtsein weiter zu entwickeln.

Aber um das zu erreichen, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein. Die erste und elementarste Bedingung ist, daß diese Methode über Mittel verfügt, die dem Stand des Bewußtseins angemessen sind. Das heißt, daß eine Situation gegeben sein muß, in der diese Methode angewendet werden kann, und daß dadurch die Proletarier erkennen können, welche Mittel sie benötigen, um ihr Bewußtsein auszudrücken. Durch eine solche Situation muß es möglich werden, sich alle die Werkzeuge und Instrumente anzueignen, die man als notwendig erkannt hat.

Die zweite und noch wichtigere Bedingung: die Entwicklung vom anfänglichen bis zum erreichten Bewußtseinsstand muß nachvollzogen werden können, und zwar kollektiv durch kritische Diskussion der erreichten Resultate und der Fehler, die vorgekommen sind, um den Lernprozeß selbst zu kontrollieren und die anfängliche Methode zu vervollständigen. In einer neuen Situation, die beide oben beschriebenen Bedingungen erfüllt, wird die vervollständigte Methode in der Praxis überprüft.

Neue Resultate, neuer kritischer Rückblick, usw. Konkret heißt das: eine solche Situation muß erst geschaffen werden; sie ist nicht einfach da.

Letztlich basiert diese Situation weder auf dem Dialog noch auf dem Austausch, sondern auf dem „Herstellen von Gemeinsamkeit“: Herstellen von Gemeinsamkeit in den Erfahrungen, indem die im Lernprozeß oft individuell gemachten Erfahrungen von der Methode erfaßt werden; auf dem Herstellen von Gemeinsamkeit der Kritik und der Vorschläge, die jeder dazu macht; endlich und schließlich auf der Herstellung von Gemeinsamkeit bei den Mitteln und Werkzeugen, die für die Anwendung der Methode als notwendig angesehen wurden, damit sie jeder benutzen kann. Zu wiederholten Malen haben uns die Proletarier gesagt, daß die Welt und das Leben ihre Schule sind.

Das heißt, es existieren bereits Situationen, die die Proletarier kennen und ihre persönliche Welt (univers existentiel) darstellen. Deshalb kann Gemeinsamkeit nur hergestellt werden, wenn die Lernsituation die Mittel aufgreift, die dem Arbeiter aus dem täglichen Leben bekannt sind. Die Lernsituation muß sich also ständig auf die Erfahrungen der eigenen Lebenswelt beziehen. Deshalb darf sie keine „Schule“ sein, sondern soll nach dem Willen der Arbeiter die Mittel zur Verfügung stellen, die es erlauben, die eigene Lebenswelt zur Schule zu machen, und nicht einen Ort der Unterdrückung, wie es der Fall ist.

In alltäglichen Situationen reagieren Proletarier (in

unserem Fall die „Gastarbeiter“) und wenden, wenn auch manchmal unbewußt, eine bestimmte Methode an, die eine Äußerung ihres Bewußtseins ist. Diese Situationen und ihre Wirkungen findet man dann in ihren Berichten wieder.

In der Lernsituation kann darum nur Gemeinsamkeit hergestellt werden, wenn jeder seine Erfahrungen in einem von den Proletariern selbst bestimmten Bereich erzählt.

Man wird dann die verschiedenen Berichte so für jeden greifbar festhalten, daß sie Gegenstand einer gemeinsamen Diskussion werden können.

Das kann durch Theaterspiel geschehen, welches eventuell auf Video aufgenommen wird, so daß es jeder auf Wunsch wiedersehen kann, und die Spieler die Möglichkeit haben, sich selbst zu betrachten. Oder durch Photographieren, durch Aufzeichnen, durch Tonband, oder man schreibt sogar die Berichte an die Tafel.

Dieses Festhalten selber ist ein entscheidender Lernvorgang, weil man sich daran gewöhnt, eine Situation zu analysieren und die relevanten Momente zu bestimmen; ebenso gewöhnen sich die „Lernenden“ daran, Kommunikations- und Ausdrucksmittel zu analysieren: Theater, Photographie, Zeichnen, Tonband, Video, Schreiben, usw., ihre mögliche Anwendung zu erlernen und die Technik des Gebrauchs dieser Mittel zu erwerben; das wird übrigens die beste Grundlage dafür sein, um Massenmedien zu studieren und ebenso die Möglichkeit des „Mißbrauchs“.

Ein Soziologe hat einmal gesagt, daß es interessant wäre, die Arbeiter zu studieren, weil sie, da sie keinen Zugang zu Spezialwissen haben, nichts als ihr alltägliches Leben haben. Für uns handelt es sich nicht darum, ihnen den Zugang zu Spezialwissen zu verschaffen, sondern Instrumente dieser Spezialisten verfügbar zu machen, damit sie in das alltägliche Leben integriert werden können. Dadurch wird auch das alltägliche Leben der Gastarbeiter verändert. Es handelt sich also im Ganzen darum, die spezialisierten Fragmente des modernen Lebens durch einen einheitlichen Gebrauch in einen Lebenszusammenhang zurückzuführen, der Situationen schafft, in denen man sagen kann, daß man sein Leben gewählt hat. Die Erarbeitung von Kommunikations- und Ausdrucksmitteln wird ein wichtiges Moment in der Herstellung von Gemeinsamkeit sein.

Wenn erst einmal diese Instrumente und Werkzeuge als Bestandteile der Methode erkannt sind, und man ihre Handhabung versteht, können diese wieder Gegenstand einer gemeinsamen Untersuchung werden und die Bedeutung, die ihnen zukommt, genau erfaßt werden.

Zu diesen Kommunikations- und Ausdrucksmitteln gehören auf jeden Fall das Schreiben und die Mittel der Sprache.

Sowie allen eine Situation sinnlich präsent ist, wird mit Sicherheit eine Diskussion entstehen.

In einer neuen noch wenig politisierten Arbeitsgruppe besteht gelegentlich die Tendenz, die Diskussion zu vernachlässigen oder die Leitung der Diskussion und die Aufgabe, Fragen zu stellen, dem Koordinator zu überlassen.

In einem solchen Fall muß der Koordinator unbedingt die Diskussion selbst zum Gegenstand machen, um einen Rückfall in die alte langweilige manipulative Methode zu verhindern. Das Interesse an der Diskussion muß für alle klar werden, ebenso die Gefahren, wenn dieses Interesse ungeklärt bleibt, oder die Leitung der Diskussion delegiert wird.

Diese Art der Diskussion wird zusätzlich einige Probleme aufwerfen, durch den Wunsch, diese zu diskutieren und Lösungsvorschläge zu formulieren.

Die Vorschläge können dann wiederum festgehalten, diskutiert und geordnet werden; es kann sogar aus einer immanenten Folgerichtigkeit ein neues Arbeitsprojekt entstehen.

Bei allen diesen Schritten können Vorschläge für Gruppenarbeit gemacht werden, die es jedem Einzelnen erlauben, aktiv einzugreifen und die ablaufenden Prozesse zu kontrollieren.

Man könnte hier versuchen, Methoden zu erproben, die von den Surrealisten entwickelt wurden, insbesondere die automatische Schreibweise und Spiele, die darauf aufbauen.

Man weiß, wie die Methode der Produktion von Einfällen, die in den USA unter dem Namen „brain storming“ bekannt ist, ausgebeutet wurde. Der entwickelte Kapitalismus hat sich Prinzipien der Surrealisten und der automatischen Schreibweise angeeignet zum Zwecke einer größeren Effektivität der Produktion.

Das muß aber keineswegs bedeuten, daß dies die



einzig mögliche Form der Anwendung darstellt, sondern daß wir zu revolutionären Zwecken eine Methode benutzen, die im Ursprung auch revolutionär war.

Prinzip dieser Technik ist, zuerst Lösungsvorschläge für ein Problem zu sammeln und dann an die Auswertung dieser Vorschläge zu gehen. Hat erst einmal, wie in unserem Fall, die Gruppe der „Lernenden“ ein Problem isoliert, wird sie ganz selbstverständlich nach Lösungen suchen.

Läßt man die Diskussion spontan laufen, sobald ein Vorschlag da ist, entsteht auch Kritik. Das hat den Vorteil, daß die Diskussion einen engagierten Verlauf nimmt.

Nach unseren Erfahrungen erscheint diese Art der Diskussion zunächst wenig effektiv und leicht chaotisch.

Andrerseits sind viele ängstlich und gehemmt beim Reden, vielleicht weil sie die direkten Kommentare der anderen fürchten oder aber ihre Einfälle komisch finden, von ihnen wenig überzeugt sind, oder ganz einfach, weil die anderen sie nicht reden lassen. Nun hat aber die Erfahrung der Surrealisten bewiesen, daß zunächst sehr sonderbare Einfälle geniale Lösungen enthalten, weil sie oft Unbewußtes an die Oberfläche befördern.

Damit jeder sich ausdrücken und „alle“ Einfälle behalten kann, die aus der Gruppe kommen, kann man die Phase des Sammelns der Einfälle von der ihrer Auswertung trennen.

Zuerst einmal schlägt jeder eine Lösung für ein Problem vor. Diese Lösung wird sofort, so wie sie ist, an die Tafel geschrieben. Die anderen enthalten sich jeden Kommentars. Sie haben aber durchaus das Recht, abzugucken und ihrerseits was dazuzufügen.

Man erhält so in kürzester Zeit eine beträchtliche Zahl von allen möglichen phantasievollen Vorschlägen.

Die Gruppe geht dann dazu über, die Vorschläge auszuwerten, zu ordnen und im einzelnen zu diskutieren, um dann auf dieser Grundlage einige Projekte auszuwählen, an denen weitergearbeitet.

Eventuell muß diese oder jene andere Arbeitstechnik in der Gruppe diskutiert und erprobt werden.

Man kann z. B. einen Beobachter vorschlagen, der von Sitzung zu Sitzung ausgetauscht wird oder in der Sitzung selbst wechselt.

Der Beobachter hält sich zeitweise von der Diskussion zurück, um aufzuschreiben, was sich in der Gesamtgruppe abspielt: wer dazu neigt, zuviel zu reden, die Diskussion an sich zu reißen, usw. . .

Wichtig ist, daß jeder Lernende einmal Beobachter spielt. Auf diese Weise ist es ihm möglich, zeitlichen Abstand zur Diskussion zu gewinnen, die oft emotional stark überladen ist. Dieser Abstand erlaubt ihm eine formale Kritik des Diskussionsablaufs.

Dasselbe gilt für den Koordinator, der in einer großen Gruppe wichtig ist. Seine Rolle besteht darin,

Fragen und Informationen zusammenzufassen, diese dann in die Gesamtgruppe zurückzugeben, um deutlich zu machen, wer in diesem Fall „Lehrer“ (sachant) ist.

Bei dieser Art von Organisation dürfen die Gruppen der Lernenden ruhig sehr heterogen sein; das wäre sogar sehr gut.

Kinder z. B., mit denen wir gearbeitet haben, finden sich sehr leicht in dieser Organisation zurecht. Sie können hier „Lehrer“ spielen, indem sie ihre Kenntnisse, der deutschen Sprache z. B., einbringen.

Diese Art, eine heterogene Gruppe zu organisieren, wo die Kontrolle in der Hand der Gesamtgruppe liegt, setzt den Lehrer frei. Er muß nicht länger Kontrolle ausüben. Er kann die Gruppe auch nicht mehr manipulieren. Er muß nicht länger darum bemüht sein, neutral zu bleiben. Er hat es nicht länger nötig, aus Skrupeln mit seiner Person zurückzuhalten.

Weiß jemand das eine oder das andere, z. B. ein Deutscher, der sich in seiner Sprache auskennt, so fühlt er sich in selben Moment befreit. Er kann seine Kenntnisse einbringen.

Dasselbe gilt für den politisch Engagierten; er bringt seinen Standpunkt ein, seine Erfahrung im Klassenkampf. Das ist sogar seine Pflicht.

Für die Arbeitsgruppen, die so weit gekommen sind, daß sie sich sprachliche Mittel – Lesen und Schreiben – aneignen wollen, sollen hier einige Überlegungen, sozusagen soziolinguistischer Art, angestellt werden.

Die Arbeiteremigranten sind nicht „sprachlos“; es geht also nicht darum, ihnen Sprache zu liefern. Sie sind ebenso wenig in ihrer großen Mehrheit Analphabeten, denen man Lesen und Schreiben beibringt.

Das sind Menschen, die aus einem Land mit hoher Kultur der gesprochenen Sprache kommen, in dem man gewiß sehr wenig liest, was aber keineswegs daran gehindert hat, politisches Bewußtsein zu erreichen.

Die Lektüre der politischen Zeitungen, die aus ihren Ländern kommen, wie auch die ständigen Diskussionen untereinander, tragen mehr zur Entwicklung ihres politischen Bewußtseins bei als jeder Deutschkurs. Nur wenn man das bedenkt, kann man in Diskussionen mit den Gastarbeitern gemeinsam herausfinden, welche linguistischen Hilfsmittel sie in ihrer Sprache und im Deutschen benötigen.

Da darüber hinaus fast die gesamte deutsche Presse reaktionär ist, und da die linke Presse entweder im Verhältnis zu dem Bewußtsein der Gastarbeiter auf einem zurückgebliebenen Stand ist oder sich in einer „dogmatisch verknöcherten“ Phase befindet (die Presse der „Extremen-Linken“), eröffnen sich für die Gastarbeiter kaum irgendwelche Möglichkeiten, durch das Erlernen der deutschen geschriebenen Sprache ihr politisches Bewußtsein wesentlich zu erweitern, es sei denn, sie würden sehr

schnell derartig emporsteigen, daß sie fähig werden, Texte von universitärem Niveau zu lesen, also wenn sie gerade nicht mehr Gastarbeiter sein würden.

Daraus folgt, daß die nur auf den direkten Nutzen ausgerichtete Motivation der Gastarbeiter, die deutsche Sprache zu lernen, noch lange die einzige bleiben wird, da ihnen von der Gesellschaft in der BRD, so wie sie ist, kaum eine andere vermittelt wird.

Die politischen Motivationen kommen von den Gastarbeitern selber: „um mit den Gastarbeitern der anderen Länder zu sprechen, um unsere Gründe den Deutschen zu erklären, um ihnen die Gründe für unsere politischen Aktivitäten einsichtig zu machen, um sie zum gemeinsamen Kampf mit uns aufzurufen.“

Das sind die am häufigsten gehörten Reden. Daran sieht man sehr gut, daß es keinen überzeugenden Grund für sie gibt, an einem Deutschkurs teilzunehmen.

Damit soll gesagt sein, daß es für sie viel zwingendere Aktivitäten gibt, zu denen wieder andere als dazugehörig notwendig sind (sie machen einen Mietstreik und wollen deshalb mit den Deutschen reden, um sie zu überzeugen, ebenfalls einen Mietstreik zu machen).

Sie wollen die Mittel, die nötig sind, um mit den Deutschen auf einem Niveau zu kommunizieren, das sie selbst gewählt haben. Mehr nicht.

Eine Aktion wie Mietstreik gehört zu einem politischen und privaten Verhalten, das zur Grundlage die Verweigerung von Emigration hat, die Verweigerung von Arbeit in Deutschland und damit die Verweigerung von jeder Integration.

Deshalb hieße es, von den Gastarbeitern ein schizophrenes Verhalten zu verlangen, wenn man von ihnen erwarten würde, daß sie sich erst in die deutsche Kultur integrieren müßten, was in ihren Augen das Erlernen der deutschen Sprache wäre (wenn man die intellektuelle Energie bedenkt, die dazu notwendig ist), die Sprache der „Herren“ oder die geschriebene Sprache, um mit den Deutschen zu kommunizieren, was für den gemeinsamen Kampf unerlässlich ist.

Aus all diesen Gründen und auf der Basis von Lehrexperimenten, die wir während der letzten Monate durchgeführt haben, ebenso wie auf der Grundlage dieser theoretischen Erörterung haben wir den Schluß gezogen, daß jeder Deutschunterricht das wirkliche Problem nicht trifft.

Statt dessen müssen wir Situationen schaffen, die es den Gastarbeitern erlauben, sich das notwendige Rüstzeug anzueignen, das sie jeweils für ihren Kampf brauchen, dessen Ausmaß durch die Notwendigkeiten im Kampf selber bestimmt ist bzw. die Notwendigkeit von Gastarbeitern empfunden wird.

Nur dadurch bleibt die Möglichkeit erhalten, daß sie als kreatives Element einer autonomen proletar-

rischen Kultur in Deutschland wirken, was etwas ganz anderes ist als die Integration der Arbeiteremigranten auf niederster Ebene.

Wir glauben, daß die Entwicklung einer multinationalen Kultur in Deutschland reelle Chancen hat.

Wir sehen darin sogar die Voraussetzung für den multinationalen Klassenkampf. Wir glauben nicht mehr an das alte internationale Schema, das davon ausgeht, daß der Kampf erst in den einzelnen nationalen Einheiten stattfindet und erst dann ihre Verbindung; wir meinen, daß dies Schema nur dazu führt, daß aus den verschiedenen ethnischen Gruppen in Deutschland Kader für die jeweiligen Länder rekrutiert werden. Wir glauben ebenso wenig, daß die deutsche Arbeiterklasse, die ständig in ihrem Umfang abnimmt, da eine immer zunehmende Anzahl von Arbeitsplätzen in der Industrie von ausländischen Arbeitern besetzt wird, ganz allein, also mit Ausschluss von Ausländern, eine Einheit des deutschen Proletariats herstellen könnte.

Der Klassenkampf in Deutschland wird multinational sein, oder er wird nicht siegen. Ein multinationaler Klassenkampf ist ohne Vorantreiben eines autonomen proletarischen Bewußtseins während dieses Kampfes selber, das zugleich seine Unterstützung und sein Inhalt ist, nicht vorstellbar. Der Ausdruck dieses Bewußtseins wird eine multinationale proletarische Kultur sein und deren Grundlage eine multinationale proletarische Sprache. Und in dem Ausmaß, in dem sich die multinationale proletarische Sprache weiter entwickelt, wird sich notwendigerweise ein linguistischer Grundstock bilden, der den Sprachen der Proletarier aus den verschiedenen Ländern gemeinsam ist. Das kann als ein Embryo der multinationalen Sprache in Deutschland angesehen werden, dessen Chancen und Reichweite hier nicht diskutiert werden soll.

Man sollte einmal die Rolle der Gastarbeiter studieren, die sie im Prozeß der Vereinfachung der Sprache der Intellektuellen spielen, also bei der Verwandlung der Sprache der Intellektuellen in eine Sprache des Alltags, die durch neue Ausdrücke angereichert wird.

Zum Beispiel haben wir im Laufe eines Texts (zur Bestimmung der Performanz und der Kompetenz der Gastarbeiter im Deutschen) ein Haus gezeigt, das durch einen Brand oder ein Erdbeben zerstört war.

Ein Gastarbeiter sagte, um das Foto zu kommentieren, „das ist ein Haus demolita.“ Ein anderes Beispiel: „Meine Uhr anticipa.“

Deshalb sind wir der Ansicht, daß man solche Sprachfehler niemals korrigieren soll.

Eine Faustregel für den „Koordinator“ und für die „Lehrer“ lautet: Wenn ein Gastarbeiter einen „Fehler macht“, so kann der „Lehrer“ nur verbessern, wenn er begriffen hat! Die Kommunikation hat dann also geklappt.

Die Berichtigung trägt dann nichts mehr zur besseren Kommunikation bei, sondern ist nur noch eine Berichtigung.

Jede Berichtigung ist unterdrückend und Ausdruck der Klasse. Der Sprecher hätte sich selbst zu korrigieren, er ist der erste, der merken müsste, daß es ihm nicht gelungen ist, sich verständlich zu machen.

Dasselbe gilt für Aussprachefehler.

Es wird eine andere Konsequenz aus der Anwendung unserer Methode möglich: in der Weise wie die Erarbeitung sprachlicher Hilfsmittel einhergeht mit der kritischen Einschätzung dieses Mittels, werden auch die sprachlichen Mittel einer Kritik unterzogen.

Die verschiedenen Begriffe können dann daraufhin untersucht werden, welchen Gebrauch das System von ihnen macht, welche Bedeutung sie dadurch erhalten. Sie können daraufhin betrachtet werden, welche Verwendung Proletariat ihnen geben, und wie dann ihre betreffende Bedeutung ist, oder welchen möglicherweise anderen Gebrauch diese Begriffe und ihre Bedeutung erfahren können.

Dies wäre der Anfang eines zweisprachigen Simultanwörterbuchs (Ideologie – tatsächliche Bedeutung) oder sogar eines dreisprachigen, ja mehrsprachigen (Ideologie – tatsächliche Bedeutung – mögliche Bedeutung).

Was wir allerdings über eine multinationale proletarische Sprache in Deutschland denken, ist kaum entscheidend.

Viel wichtiger wäre, man ließe die Proletariat („Gastarbeiter“ und Deutsche) eine eigene Sprache gemäß ihren Bedürfnissen und ihren Fähigkeiten entwickeln.

Die Kritik an PLELV kann jetzt um einiges erweitert werden. Die Vermittlung eines korrekten Französisch wird von ihnen in keiner Weise in Frage gestellt. Das Problem besteht für PLELV darin, ob der Arbeiter imigrant vom kapitalistischen System oder aber vom kämpfenden französischen Proletariat integriert werden soll. Diese Voraussetzung – Integration und Französisierung – werden jedoch niemals in Frage gestellt und scheinen ganz selbstverständlich.

Läßt man die Initiative und Kontrolle des Lernprozesses in den Händen der Lernenden, dann erlaubt die hier aufgezeigte Methode den Gastarbeitern zu jedem Zeitpunkt, die Richtung ihres Lernprozesses selbst zu bestimmen. Sie ermöglicht ihnen, kreativ zu sein so weit sie es können und die objektive Situation ihrer Lebenswelt es gestattet.

Diese Methode möchte sich verstehen als ein Beitrag zur kommunistischen Revolution über die Verallgemeinerung (mise en commun) vereinzelter Wissens.

Die Proletariat haben nichts zu verlieren als ihre zerstückelten Kenntnisse, sie müssen ihre eigene Kultur erst noch aufbauen!

Nachsatz

„Die Welt ist allen, doch keiner ist Herr. Dies unser natürliches Leben ist schön. Und ist aller ... doch auch die Opfer, die Wunden, die Schmerzen und Lasten sind aller. Studieren, arbeiten wir also zusammen? Wir Emigranten haben schon seit langem daran gedacht, ein internationales Zentrum aufzubauen, wo man sich treffen, sich besprechen kann über die Dinge, die in der Welt geschehen. Uns untereinander kennenzulernen, Gedanken auszutauschen, uns zu vergnügen, wenn möglich alle zusammen ohne Unterscheidung der Nationen und der Hautfarben – haben wir gedacht!

Und so ist es, daß der Rassismus – Kapitalismus uns heute voneinander trennt. Um das zu schaffen bedarf es grundsätzlichen Verständnisses, guten Willens und der Opfer aller. Hoffen wir, daß diese unsere Bedürfnisse auf Sympathie stoßen bei all denen, die für eine gerechtere Welt kämpfen, denn wir wollen nicht wie eingesperrte Tiere leben.“

Einer der Emigranten, die an dem Sprachprogramm mitgearbeitet haben, hat diesen Aufruf verfaßt zur Unterstützung des Aufbaus des „Internationalen Solidaritätszentrums“. Das soll die Funktion der hier durch die Bahnhöfe kläglich ersetzten Piazza haben: Treff- und Knotenpunkt, Alternative zur durch die Emigration erzwungenen sozialen Isolation, Gegenwicht zum Raub der kulturellen Identität, Möglichkeit zum politischen Koordinationsinstrument zu werden.

Vorläufig beschränken sich die Initiativen auf Sprachlerngruppen, auf ein multinationales Kommunikationszentrum, auf Informations- und Filmveranstaltungen, die Materialien zur Auseinandersetzung mit der Problematik der Herkunftsländer der Emigranten und der hiesigen Verhältnisse geben sollen, auf Selbstherstellung von gegenkultureller und Anti-Medien-Produktion wie Comics, Foto-Romane, Filme, Video-Filme etc., die die Probleme der Emigranten darstellen und weiter vermitteln.

Alle, die dieses Projekt unterstützen wollen, sind gebeten Geld einzuzahlen auf Konto Nr. 41 628 343 Dresdner Bank Frankfurt Carotta Kennwort ISZ.

Wenn Ihr Euch weiter über den Aufbau des ISZ informieren oder als Mitglieder mitarbeiten wollt, wendet Euch an die Redaktion.

Unwissende aller Länder, vereinigen wir uns!

Aus dem Italienischen übersetzt von Hildegard Bentfeld, Inga Buhmann und Katrin Swoboda

Italienische Arbeiterkämpfe und Bilder

Die folgenden vier, von Regine Esser, Rom aufgenommenen Abbildungen zeigen Agitationsmaterial, das von Arbeitern der Coca-Cola-Werke in Rom während einer Fabrikbesetzung hergestellt wurde, die sich 1972 über mehrere Monate hinzog. Die Agitationsmittel sind spontan, der jeweiligen Entwicklung im Betrieb folgend, gefertigt worden. Man sieht die verschiedenen politischen Ebenen, die von den einfachsten innerbetrieblichen Forderungen bis hin zum „Amerikanischen Imperialisten, dem Coca-Cola 'GI' im verständlichen Zusammenhang gezeigt werden. Die verschiedenen Ansatzpunkte im Betrieb, in der Kantine, am Lastwagen, an den Lagerstapeln, am Eingangstor der Fabrik machen den großen Unterschied zu studentischen Aktionen klar, die am Fabriktor enden müssen, wenn die Arbeiter diese nicht aufgreifen, in den Betrieb tragen, und sie dort beleben. Die Bilder zeigen den täglichen Kleinkrieg, mit allen Frontverschiebungen, die nur im direkten Kampf mit der Betriebsführung zustande kommen. Die Inhalte sind genau durch den Kampf bestimmt. Die Mittel werden in Versammlungen besprochen und sofort angefertigt. – Im Herbst 1972 wurde in Rom eine „Ausstellung“ gezeigt, in der Möglichkeiten spontaner Agitation anlässlich von Fabrikbesetzungen in Italien zu sehen und zu hören waren. Es gehören Bilder, Plakate, Lieder, Schriftbänder, etc. dazu, alles, was hinlänglich bekannt ist. Die Roheit und Spontaneität hat allerdings kaum etwas mit Dingen zu tun, die in Stuben erdacht wurden.



Besetzte Fabrik – Arbeiten ist ein Recht und kein Privileg! – (Harter Kampf, ohne Angst)



11

Ästhetik
und
Kommunikation

Ein neuer Text
Wygotskis
mit Einleitung
und Anmerkungen

Kritische Theorie
und
politische Ökonomie

Medienarbeit

Autonomie
der Arbeiterklasse
und
Sprachverwirrung

Rezensionen



Herausgeber: Institut für experimentelle Kunst und Ästhetik (IKAe)

Redaktionskollektiv: Johannes Beck, Bernd Bexte, Heiner Boehnke, Silvia Bovenschen, Peter Gorsen, Helmut Hartwig, Eberhard Knödler-Bunte, Rotraut Lidtner-De Clerk, Max Looser, Herbert Nagel, Tillman Rexroth

Visuelle Gestaltung: Bernd Bexte, Peter Tietze

Ständige Mitarbeiter: Hans Jürgen Döpp, Jürgen Kaucher, Siegfried Lang, Martin Lüdke, Joachim Paech, Rainer Paris, Hans-Joachim Piechotta, Jörg Schönege, Peter Tietze, Klaus Vetter, Andrea Volhard

Anschrift der Redaktion: Ästhetik und Kommunikation
6 Frankfurt/Main, Unterlindau 80
Tel.: 0611 - 72 14 44
Bürozeiten: Montag-Freitag 9-13 Uhr

Berliner Kontaktadresse: Eberhard Knödler-Bunte
1 Berlin 31, Güntzelstraße 46
Tel.: 0311 - 87 75 35, c/o Jörg Richard

Anschrift des Verlages: Rowohlt Verlag GmbH
2057 Reinbek bei Hamburg
Hamburger Straße 17
Postfach 9
Tel.: 0411 - 7 27 21

Beilagenhinweis: Gesamtverzeichnis des Informations-Zentrums Buch, München

Rücktitel: Gottfried Helnwein
1948 in Wien geboren
Absolvent der Höheren graphischen Lehr- und Versuchsanstalt, 1969 Akademie der bildenden Künste, Meisterklasse Prof. Hausner. Das 1972 entstandene Bild (Mischtechnik) trägt keinen Titel. Die Redaktion hat es im Kontext mit der Thematik von Heft 11 sicher einseitig, aber nicht willkürlich erläutert mit dem bekannten Slogan aus einem Kinderspiel: *Ich seh' was, was du nicht siehst...*

Bildnachweise: Seite 15 und 47: Zeichnungen von Hans Hillmann
Seite 49-55: Zeichnungen von Gasparazzo, aus einem Band, der demnächst in deutscher Übertragung erscheint

«Ästhetik und Kommunikation» erscheint viermal im Jahr. Einzelheft 5,- DM. Jahresabonnement 17,- DM zuzügl. Portokosten. Kündigung des Jahresabonnement bis zum 30. September des Jahres. Nachdruck ist nach Absprache mit dem Redaktionskollektiv möglich. Das Redaktionskollektiv fordert alle politischen Gruppen sowie interessierte Einzelne zur Mitarbeit auf. Für unverlangt eingesandte Manuskripte kann jedoch keine Gewähr übernommen werden. Bestellungen über alle Buchhandlungen oder über den Rowohlt Verlag.
Gesamtherstellung: Clausen & Bosse, Leck/Schleswig
Konten: Deutsche Bank Frankfurt/Main 247/5036
Postcheckkonto Frankfurt/Main 474 45
ISBN 3 498 08509 3

Inhalt

Editorial

5

Jahresplan 1973

9

Jörg Richard

Ein neuer Text Wygotskis und wie man ihn lesen könnte
10

L. S. Wygotski

Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes
16

Autonomie der Arbeiterklasse und Sprachverwirrung
38

Italienische Arbeiterkämpfe und Bilder

59

Joachim Paech
und Hannelore Wolff
Medienarbeit
63

Giacomo Marramao

Zum Verhältnis von Politischer Ökonomie und Kritischer Theorie
79

Hans-Dietrich Sander

Marxistische Ideologie und allgemeine Kunsttheorie
(Helmut Reinicke)
95

Georg Lukács

Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins
(Helmut Reinicke)
97

Tagungsbericht „Politische Kultur / Künstlerische und kulturpolitische Entwicklung in der Sowjetunion von 1917-1934“
100

Leserbriefe zum Beitrag „Nein zur friedlichen Koexistenz“
in Heft 10
107

INSTITUT FÜR ROMANISTIK
DER UNIVERSITÄT WIEN
1090 WIEN, SCHLICKG. 4 (2. STOCK) TEL. 316148

Z-2