

Ronald Lutz

Freire neu lesen: Menschenbild und dialogisches Prinzip in der Strassensozialarbeit

Vorbemerkung

Eine E-mail, die ich im Vorfeld der Tagung erhielt, machte deutlich, dass mein Beitrag ein theoretischer Vortrag sei. Das kann auf einer Praktikertagung ja schon fast das vernichtende Urteil über die Inhalte bedeuten. Es machte mich aber auch nachdenklich.

Ist *Freire* ein Theoretiker, sind Menschenbilder und das dialogische Prinzip theoretisch? Bei *Freire* findet man hierauf durchaus eine Antwort, er formuliert: Da es kein wirkliches Wort gibt, das nicht zugleich Praxis wäre, kann ein jedes Wort, das den Dialog nicht abbricht sondern weiterführt, die Welt verändern. Die Welt zu verändern meint aber auch die Praxis zu verändern.

Freire fing als Praktiker in den Alphabetisierungskampagnen in Brasilien an. Die Leute fragten ihn dabei, warum sollen wir lesen und schreiben lernen, du hast doch studiert, du stehst auf unserer Seite, mach es doch für uns.

Freire kommentiert dies: Die Leute hatten ihre Situation akzeptiert, sie begriffen sich als minderwertig und unfertig, sie hatten keine Idee wie sie selbst ihre Situation verändern könnten, sie hatten den Unterdrücker im Kopf.

Das war die Geburtsstunde seiner „Pädagogik der Unterdrückten“; es war zugleich die Geburtsstunde

1. einer „problemformulierenden Methode“,
2. einer veränderten Praxis,
3. einer neuen Sicht auf die Menschen, die nicht neu war, sondern lediglich reformuliert wurde.

Darin geht es um ein Menschenbild, das den Betroffenen als den Protagonisten seines Lebens begreift, darin geht es um das dialogische Prinzip als eines methodischen Arbeitens.

Freire ging dabei von der Praxis zur Theorie. Ich gehe in meinem Vortrag den umgekehrten Weg: Von der Philosophie zur Praxis, von der Theorie zur Methode. Dabei beziehe ich mich auf *Freire*, aber nicht nur auf ihn. Der von mir gegangene Weg ist zugleich ein Versuch Praxis neu auf den Begriff zu bringen, sie zu benennen. Das Ergebnis ist dabei vorab klar: Menschenbild und Dialog sind wesentliche Elemente der Straßenarbeit, die es wieder einmal zu reformulieren gilt.

Streetwork

Straßenarbeit als methodische Vorgehensweise in unterschiedlichen Feldern der Jugend- und Sozialarbeit ist eine Kontaktform, die lebensweltorientiert arbeitet. Sie beruft sich dabei auf die sozialarbeiterische Weisheit, „dort anzusetzen, wo der Klient steht“ (Gref 1995, 15). Damit wird aber auch zum Ausdruck gebracht, dass es darauf ankommt, persönliche Lebensstile, Einstellungen, Gewohnheiten, Haltungen und Verhaltensweisen ernst zu nehmen. Folglich geht sie von den Menschen aus. Dieses „Ernstnehmen“ der Menschen hat zwei Eckpunkte:

1. zum einen kann es nicht an die Bedingungen einer Ausstiegsmotivation geknüpft werden,
2. zum anderen meint es nicht, problematische Verhaltensweisen von Jugendlichen gesund zu beten oder tot zu schweigen.

Der Ansatz ist sowohl Individuum zentriert als auch lebensweltorientiert. Diese Doppeldeutigkeit hat sich in der Praxis bisher notwendigerweise immer als Konfliktlinie erwiesen, denn Streetwork ist live: Das Leben ist durch Unmittelbarkeit und die Authentizität von Erfahrungen gekennzeichnet.

Straßensozialarbeit ist deshalb notwendigerweise eine dialogische Arbeit, die im neuerlichen Individualisierungsschub der Zweiten Moderne, die Subjekthaftigkeit als dialogische Existenz bestimmt, zu reformulieren ist. Dies will ich unter Bezug auf das philosophische Werk von *Paulo Freire* tun (Freire 1973; 1974; 1980; 1981; auch: *Stückrath-Taubert* 1975; *Gerhardt* 1979).

Freire nämlich hat den Menschen als ein Wesen in Situationen begriffen, als handelndes und zur Handlung befähigtes Wesen. Sein pädagogisches Konzept, seine Theorie, ist dabei in der Praxis entstanden. Sie reflektiert eine am Menschen orientierte Praxis und begründet diese.

Dialogische Existenz

Ulrich Beck hat kürzlich noch einmal klargestellt, dass jenes Rollenmodell des sozialen Lebens, „nach dem das eigene Leben als Kopie nach den Vorgaben traditioneller Blaupausen gelebt werden konnte“ ausläuft (Beck 2001, 4). Individualisierungen ersetzen diese Kopisten-Existenz durch eine dialogische Existenz, in welcher die Gegensätze der Welt im eigenen Leben ausgehalten und überbrückt werden müssen.

Dies macht noch einmal in radikaler Diktion evident, dass der Mythos der Homogenität an sein Ende gekommen ist. So können aber auch am Menschen ansetzende Methoden nicht mehr von homogenen Lagen ausgehen; auch sie müssen ihre Kopisten-Existenz, die Regeln, Muster und Konzepte, in einer dialogischen, nicht festgelegten Arbeit auflösen. Darin werden auch die Ziele der Arbeit flüssiger, abhängiger von den Lebenswelten und abhängig von dialogischen Prozessen. Normalität ist dann nur noch ein normativer Entwurf, der das Denken und Handeln diskursiv herrschender Milieus absolut zu setzen sucht. Stattdessen ist vielmehr Abweichung von dieser Normalität das eigentlich Normale und lebt aus sich heraus und gewinnt somit auch seinen Wert.

Individualisierte Gesellschaften benötigen deshalb mehr denn andere im Kontext sozialpädagogischer Unterstützungssysteme dialogische Prinzipien:

- Zum einen hinsichtlich des Verstehens der Lebenswelten ihrer Adressaten,
- zum anderen hinsichtlich der impliziten Konstruktion von Milieus, zusammen mit den Adressaten, die gegen die immanenten Tendenzen der Individualisierungsprozesse zu Isolation und Vereinzelung neue Gemeinschaften organisieren.

Sozialarbeit in der komplexen Moderne muss hingehen und zuhören und dabei vor allem und zunächst Lebensweisen verstehen lernen, um daraus zusammen mit den Adressaten Lösungen zu finden. Die Menschen, um die es ihr geht, sind dabei die eigentlichen Protagonisten einer zunehmend unübersichtlicher werdenden Welt, nur sie können Auskunft über ihre Realität geben. Der Einbezug gängigen und tradierten Wissens über Lebenslagen ist vielfach zu kurz, denn das Leben ist immer etwas schneller als die Wissenschaft.

Das trifft nun insbesondere für die Arbeit auf der Straße zu, die von ihrer gesamten Anlage her nur als eine dialogische, eine verstehende zu praktizieren ist und eigentlich bisher auch überwiegend so praktiziert wurde. Dies trifft auch deswegen zu, da Straße schon immer das schlechthin mögliche war, wo in der Tat, weil alle hindürfen, nichts auszuschließen ist: Straße ist eben jener Ort der Unübersichtlichkeit, des Unbekannten und des Andersartigen. Straße steht vielfach für das Nicht-Greifbare, für das Inkommensurable, das nicht auf den Begriff zu bringende (*Lutz/Stickelmann 1999*).

Pädagogik hatte und hat mit Straße und Straßenleben so auch immer ihre Probleme. Der Straßenraum wird zunächst als ein außerpädagogisches, geradezu gegenpädagogisches Milieu entworfen; das Schreckensgemälde einer Umwelt, in der die Bemühungen der Erzieher generell in Frage gestellt werden. Die Straße ist darin ein Schreckgespenst der Pädagogen: Sie ist ein Speicher verbotenen Wissens, eine Schule der Unmoral, eine Lehranstalt der Verwilderung, sie suggeriert Chaos (*Lindner 1979; Zinnecker 1997*)!

Der entscheidende Aspekt für die Verurteilung der Straße liegt darin, dass sie den Gegensatz zum Heim bildet, und damit jenseits des pädagogischen Ortes liegt. Vor diesem Hintergrund entsteht das Bild des Straßenjungen, der verwahrlost, amoralisch und asozial ist, der sich auf der Straße herumtreibt, der als „Gassenjunge“ definiert und somit als „unerzogener“ und „ungezogener Junge“ begriffen wird (*Lindner 1979, 193 f.*). Doch auch das Bild des Halbstarcken, der an den Ecken steht, sich auf den Straßen und in dunklen Winkeln herumtreibt, wird als ein provokatives entworfen: Er wird zum Feind der Ordnung, der in seinen Körpergesten eigenen Willen, Widerstand und Rauflust symbolisiert (*Lindner 1979*).

Es existiert aber auch eine entgegengesetzte pädagogische Perspektive, in der die Straße ein gesellschaftliches Lernfeld darstellt. Straße wird als öffentlicher Raum betrachtet, in dem gesellschaftliche Auseinandersetzungen stattfinden, auf denen Protest und Widerstand zum Ausdruck kommen (*Scharfe 1979*). So hat die Straße auch die Qualitäten eines Ortes, an dem sich soziale Widersprüche und Konflikte präsentieren und inszenieren können; die Straße wird zum letzten Refugium sozial Ausgegrenzter, denen nichts sonst mehr bleibt (*Zinnecker 1997*). Auf der Straße kann sich „das dressierte Kind“ seiner Dressuren entwinden und zu sich selbst finden (*Scherer 1976*).

Der pädagogische Blick entwirft offensichtlich zwei Bilder der Straße, die sich sowohl kontrastieren als auch ergänzen:

1. Die Straße wird einerseits zur Durchgangsstation und zur letzten Zuflucht für Ausgestoßene, Mittellose und Deklassierte. Ihr wahrscheinlicher Lernprozess für das Subjekt liegt darin, dass sich der ohnehin beklagenswerte Zustand verfestigt und sich in einen abweichenden, asozialen Lebenslauf verlängert: Aus dem Straßenjungen wird der Vagabund, der „Nichtsesshafte“!

2. Die Straße wird andererseits aber auch zum Traum der großen Freiheit, dem alternativen Leben. Es wird das Loblied der freien menschlichen Entfaltung durch die Straße gesungen. Nicht das Vagabundieren, sondern die Sesshaftigkeit sei die gesellschaftliche und individuelle Krankheit der Zeit.

In diesen Konnotationen verdichtet sich die pädagogische Problematik, die *Rolf Linder* auf den Begriff bringt (*Lindner* 1979, 198): „Der Erziehungsraum Straße ist für die pädagogischen Kontrollinstanzen gewissermaßen exterritoriales Gebiet, und seine Gefahren bestehen allererst darin, dass der pädagogische Zugriff gefährdet ist. Der Straßenjunge wird deshalb als ein sich herumtreibender Junge begriffen, weil er sich dem pädagogischen Zugriff entzieht.“

Die Pädagogik hat ein zentrales Problem mit dem Lebensraum Straße, der als impliziter Teil der Stadt schon immer für unterschiedliche Verhaltensmuster stand. Die Pädagogik reagierte darauf mit dem Gedanken einer Rettung dieser Jugendlichen vor den Gefahren einer weiteren Verrohung und Verwilderung.

Straßenarbeit soll nun gegen rettungspädagogische Intentionen, die Homogenität und Normalität unterstellten und dies an einen pädagogischen Auftrag fixierten, als dialogische Arbeit reformuliert werden. Diese an *Paulo Freires* Arbeiten orientierte Reformulierung hat folgende Stationen:

- Menschenbild
- Anerkennung
- Menschliche Entwicklung
- Dialogisches Prinzip
- Methodische Konsequenzen
- Parteilichkeit

Menschenbild

Die komplexe Moderne bedarf eines grundlegenden Verstehens anderer Lebenswelten um mit diesen zusammen Unterstützungs- und Entwicklungspraxen zu erarbeiten und auch durchzuführen. Die darin involvierte Dekodierungsarbeit sich begegnender Subjekte, Sozialarbeit und Betroffene, die notwendige Aufdeckungsarbeit alltäglicher Verwerfungen und Verstrickungen sowie das daraus resultierende gemeinsame Agieren, das als Umsetzung menschlicher Entwicklung zu begreifen ist, bedürfen eines dialogischen Arbeitsprinzips, das auf der Basis der Anerkennung der Anderen als entwicklungsopenem, als kulturschöpferischem und als dialogfähigem Wesen arbeitet.

Nur ein Pädagoge, der sich der Lebenswelt der Menschen öffnet und sich von diesen für deren eigene Interessen mit seinem Wissen und Können aneignen lässt, wird seinem Auftrag gerecht. Das aber beinhaltet ein tiefes Vertrauen den Menschen gegenüber; ein Vertrauen in ihre kulturellen Fähigkeiten und ein Akzeptieren der Wege, die sie zunächst für sich entworfen haben, auch wenn diese aus Sicht der Pädagogen völlig unzureichend sind. Dies meint aber auch ein Akzeptieren der Wege, die Menschen, nach einer Analyse ihrer Situation, zukünftig gehen wollen.

Freire war davon überzeugt, dass es des Menschen Bestimmung sei, in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt seine eigene Menschwerdung zu erreichen. Als Voraussetzung hierfür sieht er allerdings die „consientizacao“, die Bewusstwerdung der eigenen Realität. Das meint die Auseinandersetzung mit dem Eingebundensein in ein System der Benachteiligung und Diskriminierung, das sogar zur Übernahme jener Bilder führen kann, die von den leitenden Diskursen einer Gesellschaft für Unterdrückte und Diskriminierte entworfen werden. Das kann die Akzeptanz der so definierten Minderwertigkeit, Faulheit und Asozialität sein; es kann aber auch zur Übernahme von Mustern der Verwahrlosung und der Kriminalität führen.

In benachteiligenden Situationen übernehmen Benachteiligte eine fatale Selbstdefinition jener die gesellschaftlichen Beziehungen determinierenden Verhältnisse, die sie als Menschen begreifen, deren Benachteiligungen aus ihnen selbst entsteht, aus ihren defizitären Verhaltensmustern. Sie handeln nach diesen Definitionen und schreiben somit ihre Benachteiligung erst richtig fest. Sich emanzipieren heißt dann aber diese Situation zu decodieren, sich nicht mehr selbst als defizitärer Mensch zu entwerfen sondern sich als eine Wesen der Praxis zu sehen, das Vorstellungen und Hoffnungen auf ein anderes Leben entwickeln kann.

Der Pädagoge darf den Menschen in diesem Prozess der Begegnung aber nicht ihre Realität erklären, er darf nicht die Situation für sie aufdecken; „consientizacao“ ist der Weg eigenen Erkennens. Das Vertrauen, auf das *Freire* baut, ruht auf dem Wissen, dass die Menschen für ihre eigene Situation zuständig und zur Aufdeckung derselben auch in der Lage sind. Hierzu können sie sich aber Werkzeuge, kulturelle Güter, aneignen, die sie bei ihrer Decodierungsarbeit unterstützen. Aspekt dieser Umwelt, mit der sich Menschen auseinandersetzen können und müssen, in der sie Werkzeuge für ihr kulturschaffendes Handeln finden, ist dabei auch die Pädagogik als ein System und die Pädagogen als ein Teil der menschlichen Umwelt.

Freire hat sehr viel Wert auf Vertrauen und Demut gelegt, die der Pädagoge der Menschenwürde seiner Gegenüber entgegenbringen muss. Dem Pädagogen fordert dies Achtung vor den Fähigkeiten insbesondere sozial Benachteiligter und Unterdrückter ab.

Benachteiligung hat *Freire* als einen Zustand begriffen, der im Benachteiligten die Benachteiligung real werden lässt, da dieser daran glaubt, dass er minderwertig und unfähig sei. Eine jede Pädagogik, die dies nicht grundsätzlich in Frage stellt, verstärkt Benachteiligung. Dies tut auch eine Pädagogik, die zwar Benachteiligung lindern will, aber anstatt dessen neue pädagogische und soziale Entwürfe von außen aufzwingen möchte - auch wenn diese noch so gut gemeint sein mögen.

Der Mensch muss in der Arbeit an seiner Menschwerdung immer wieder Grenzen überschreiten, nur in einem Grenzgang, im aktiven Überschreiten von Grenzen, wird er sich seiner Menschlichkeit bewusst und setzt diese wirkungsvoll in Szene. Eine Pädagogik, die ihm dabei neue Grenzen zieht, ihm eigene Entwürfe aufkotroyieren will, gefährdet von daher seine Menschlichkeit beziehungsweise nimmt ihm die Chance zu deren Verwirklichung. Sie zieht Grenzen innerhalb derer sich der Betroffene nach moralischen und normativen Vorstellungen der Pädagogen zu entfalten habe.

Um sich den Menschen auf gleicher Höhe zu nähern, was eine jede Straßenarbeit, eine jede partizipative Arbeit grundsätzlich will, und um ihnen Chancen zu eröffnen zu sich selbst zu finden, zu Wesen für sich zu werden, muss der Pädagoge Partner und Freund sein, der in den Anderen die Menschen erkennt, die Experten ihrer eigenen Realität sind, von denen der Pädagoge lernen kann, wie man zusammen an der Realität arbeitet, um diese zu transformieren. Er muss gewissermaßen Erleichterer, Einrichter, Anstoßer sein, der mit den

Betroffenen Dinge so organisiert, dass sie sich besser als vorher mit ihrer Umwelt arrangieren können.

Hierzu muss der Pädagoge erdulden und ertragen, dass er Werkzeug und Instrument der Menschen wird, mit dem diese an ihrer Situation arbeiten und feilen. Dies aber geht nur, indem der Pädagoge zusammen mit den jeweiligen Menschen deren Realität aufzudecken und Hintergründe und Folgen der Benachteiligung offen zu legen sucht. Erst daraus erwachsen Strategien für veränderte Handlungsweisen.

Anerkennung

Die Umsetzung dieses Menschenbildes bedarf der Anerkennung des Anderen als wissendes und zu Veränderungen fähiges Wesen, der Anerkennung des Anderen als kulturschaffendes Wesen. *Axel Honneth* hat die Sphären dieser Anerkennung prinzipiell herausgearbeitet: Es sind die emotionale Achtung, die Liebe, die rechtliche Anerkennung sich selbst und anderen gegenüber und die wechselseitige Anerkennung zwischen soziokulturell unterschiedlich individuierten Personen, die Solidarität (*Honneth 1992*).

Anerkennung bedarf eines tiefen Vertrauens den Menschen gegenüber; eines Vertrauens in ihre kulturellen Fähigkeiten und eben ein Akzeptieren der Wege, die sie für sich entworfen haben.

Dies setzt aber auch voraus, dass die Haltung der Unterdrückten als ihre jeweilige Reaktion auf ihre Situation begriffen wird, als Aspekt ihres Versuches, sich ein Stück Menschenwürde zu erhalten. Sie ist als solche zu akzeptieren und sie ist zugleich als Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit zu begreifen. Anerkennung als Liebe und als Solidarität verstanden heißt, dass Pädagogik die Menschen in ihren Versuchen, sich trotz oder wegen marginalisierter und benachteiligter Lebenssituationen wie auch immer einzurichten, nicht noch zusätzlich dadurch diskriminieren darf, dass sie diese Versuche direkt oder indirekt anprangert, sie als unzureichend einstuft, sie stigmatisiert und letztlich verwirft.

Menschliche Entwicklung

Notwendig für den Gedanken einer partizipativen Pädagogik, für die Umsetzung des auf Anerkennung des Anderen ruhenden Menschenbildes, ist allerdings ein Gravitationszentrum, um das sich menschliches Handeln und Umweltaneignung als Kulturgestaltung bewegen muss. Ein Fixpunkt ist nötig, an dem sich die Entfaltungsmöglichkeiten menschlichen Handelns orientieren und dessen Ergebnisse in ihrer Wirkung auf die involvierten Menschen bewertbar machen: Das Glück der Einen darf nicht das Elend der Anderen bedeuten, die Freiheit der Einen kann nicht die Unfreiheit Anderer bedingen.

Dem Gedanken einer partizipativen Pädagogik, die auf dem Menschen als Kulturschaffendem Wesen ruht und den pädagogischen Dialog als Zentrum hat, ist das Konzept der menschlichen Entwicklung geradezu immanent. Menschliche Entwicklung meint dabei die Ausweitung menschlicher Gestaltungsmöglichkeiten, ohne andere zugleich zu beengen.

Die Vereinten Nationen veröffentlichen seit Anfang der 90er Jahre im Jahresabstand Berichte zur sogenannten menschlichen Entwicklung (DGVN 2000). Menschliche Entwicklung wird

darin als ein Prozess begriffen, der die Wahlmöglichkeiten der Subjekte erweitert. Dies ist nur durch eine Ausweitung der Lebens- und Entwicklungschancen erreichbar, die sich beispielsweise an einer Verbesserung der Bildungschancen Aller, an einer stärkeren Geschlechtergleichheit und an weniger Armut festmachen lassen.

Menschliche Entwicklung wird damit zu einem universellen Wert, auf der Konzeption der Menschenrechte ruhend, der als Prozess des Wachsens und Gestaltens begreifbar ist. Er ruht wesentlich auf einer Zunahme von Entscheidungsmöglichkeiten, die für menschliches Leben und menschliches Werden unabdingbar sind. Hierzu gehören politische, ökonomische, soziale und kulturelle Chancen, durch die Türen zu Kreativität und Produktivität geöffnet werden. Dies impliziert zugleich die Entfaltung menschlicher Kompetenzen wie Selbstachtung, Handlungsfähigkeit und das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, die Anerkennung und Identität vermittelt.

Menschliche Entwicklung als Handlungsmodell basiert dabei vor allem auf vier Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit Menschen sich ungehindert entwickeln können, ohne zugleich andere in ihren Entwicklungschancen einzuschränken:

- Produktivität: Menschen müssen die Möglichkeit haben, ihre Produktivität zu erhöhen, Einkommen zu erzielen und eine bezahlte Beschäftigung auszuüben.
- Gleichberechtigung: Menschen müssen einen gleichen Zugang zu Chancen haben; deshalb müssen auftretende Hindernisse für politische und ökonomische Chancen beseitigt werden.
- Nachhaltigkeit: Der Zugang zu Chancen kann und darf nicht nur für die heutige Generation gelten, er muss auch für weitere Generationen gesichert sein.
- Ermächtigung: Entwicklung kann letztlich, und das ist das für den pädagogischen Diskurs Wesentliche, nicht für die Menschen verwirklicht werden, sondern ausschließlich nur durch sie: Sie müssen voll und ganz den Prozess tragen und notwendige Entscheidungen wesentlich selbst treffen.

Menschliche Entwicklung, wie ich sie hier kurz skizziert habe, ist geprägt von freier Entfaltung menschlicher Kulturfähigkeit. Entwicklung ist dabei kein Ziel, das es zu erreichen gilt, sie ist ein Prozess, ein Weg, in den Menschen involviert sind und der nur von den Menschen selbst getragen und vorangetrieben werden kann.

Zweifellos gibt es genügend Situationen und gesellschaftliche Verhältnisse, die diesen Prozess einengen, verhindern, blockieren; es gibt immer wieder Momente und Institutionen, in denen andere Menschen über Menschen Entscheidungen treffen; auch in der Pädagogik ließen sich hier vielfältige Beispiele explizieren. Dies ist sicherlich dann sinnvoll oder sogar notwendig, wenn Menschen nicht mehr oder noch nicht in der Lage sind, die Folgen von Entscheidungen abzuschätzen. Doch diese Momente sind durch außergewöhnliche Situationen, durch Krankheit und Alter definitorisch äußerst eng gefasst.

Jenseits dieser eng gefassten Situationen geht es aber um das Folgende: Um Menschen ihre Würde zu lassen beziehungsweise wieder zu geben und sie zu Wesen für sich werden zu lassen, muss ihnen die Chance zu menschlicher Entwicklung als einem Prozess eröffnet werden.

In der neueren pädagogischen Debatte hat sich der Begriff des Empowerments eingebürgert, der nichts anderes meint als Ermächtigung. Eine partizipative Pädagogik als ein Werkzeug verstanden, das sich die Menschen für ihre eigene, wie auch immer geartete Lebenssituation aneignen können, um ihre Situation zu verändern, will dazu beitragen, dass Menschen sich vermehrt selbst 'bemächtigen', am Prozess menschlicher Entwicklung teilzunehmen. Eine solche Pädagogik stellt, wenn sie in Anspruch genommen wird, Methoden und Wissen für

eine bessere Kommunikation, für eine stärkere Solidarisierung, für eine lebendige Demokratisierung und für eine selbstbestimmte Kultur zur Verfügung.

Diese Empowermentprozesse setzen konsequent auf die Kompetenzen und Stärken der Menschen, auf die Tatsache, dass sie kulturschaffende Wesen sind. „Das Potential und die Fähigkeiten“, schreibt *Wolfgang Stark*, „das eigene Leben und die sozialen Zusammenhänge gemeinsam zu gestalten, die Ressourcen zu nutzen und zu erweitern, ist bei uns allen und in vielen sozialen Situationen vorhanden“ (*Stark* 1996, 17).

Es geht einer partizipativen Pädagogik deshalb darum, Menschenkräfte in Selbstorganisation zu entwickeln, soziale Netze als Kommunikationsorte und Kultur als Identitätsöffnungen zu entwerfen. Empowerment als Methode bringt die Kulturfähigkeit des Menschen auf den Begriff: Die Idee des Empowerment bedeutet, „von welchem Ausgangspunkt auch immer, einen Prozess der Gestaltung und Gestaltbarkeit sozialer Lebensräume zu beginnen“ (*Stark* 1996, 11), der ausschließlich von den Menschen gestaltet wird und wobei sie sich der Pädagogikofferte bedienen können. Es sollen dabei vor allem Optionen erweitert werden, die menschliche Entwicklung fördern und nachhaltig sichern.

Partizipative Pädagogik lebt vom Gedanken einer menschlichen Entwicklung und somit von der Idee der Selbstbestimmung, die es noch kurz zu definieren gilt: Menschen analysieren ihre Situation und machen Vorschläge zu deren Veränderung; hierfür erhalten und erwerben sie Mittel und Möglichkeiten, beispielsweise von Pädagogen oder von Mitarbeitern in der Entwicklungszusammenarbeit, um mit eigenen Leistungen und in eigener Verantwortung die Maßnahmen zu deren Erreichung durchzuführen. Der Pädagoge ist dabei Begleiter und Partner, er stellt sein Wissen und Können zur Verfügung. Dieser Pädagoge kann nur dialogisch arbeiten.

Das dialogische Prinzip

Um Anerkennung real werden zu lassen, ist das dialogische Prinzip erforderlich. Dies ist methodisches Instrument einer Pädagogik, die jenseits von Fremderziehung nur als Selbsterziehung denkbar ist, als Selbsterziehung im Kontext sozialen Lebens, die sich nicht an Defiziten abarbeitet sondern Erfahrungen und Kompetenzen des Einzelnen aktiviert.

Eine selbsterzieherische Pädagogik ist keine Pädagogik, die Menschen zu pathologischen Sozialfällen herabwürdigt und sie zum Ding, zum Klienten macht, sondern sie ist eine Pädagogik, die von den Protagonisten, den Betroffenen, wesentlich gestaltet ein Kampf um die Wiedergewinnung ihrer Menschlichkeit ist, um Wesen für sich selbst zu werden. Hierher gehört unter den dargelegten Modernitätsbedingungen auch die Entfaltung der Befähigung (Empowerment) zur selbst organisierten Konstruktion von Integration sichernden und Identität und Schutz gebenden Gemeinschaften.

Dieser Verstehens- und Begleitensprozess baut auf dem dialogischen Prozess, wie er von *Paulo Freire* beschrieben wurde (*Freire* 1973, 72), auf: „Weil Dialog Begegnung zwischen Menschen ist, die die Welt benennen, darf er keine Situation bilden, in der einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen. (...) Er darf nicht als handliches Instrument zur Beherrschung von Menschen durch andere dienen. Die Herrschaft, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen.“ *Freire* nannte diesen verstehenden und zugleich aktivierenden Prozess eine problemformulierende Methode, die im Dialog zwischen pädagogischem Begleiter und Betroffenen in dessen Lebenswelt Probleme aufdeckt und so zur Arbeit an ihnen führt.

Im neueren pädagogischen Diskurs hat dies Parallelen zur lebensweltorientierten Sozialarbeit und damit direkt zur Straßenarbeit. Diese basiert ebenfalls nicht auf einem vorab entworfenem normativen Rahmen, der richtigem Leben seine Ziele gibt, sondern sie ruht auf dem Eigen-Sinn lebensweltlicher Unterschiede. Betroffene sind als lebenserfahrene Menschen anzuerkennen; das Material für die pädagogische Intervention liefern sie selbst, es wird zur Grundlage des Hilfeprozesses und mobilisiert Eigenkräfte.

Der pädagogische Begleiter muss den Betroffenen ein offener Dialogpartner sein, einziges methodisches Instrumentarium ist seine Dialogfähigkeit: „In einer humanisierenden Pädagogik“, so *Freire*, „ist die Methode nicht länger ein Instrument, mit dessen Hilfe manipuliert wird. Ihr einzig wirksames Instrument ist der dauernde Dialog“ (*Freire* 1973, 54). Indem im dialogischen Prozess Kompetenzen schrittweise aktiviert und freigelegt werden, beginnt der Betroffene sie für sich anzuwenden. Die Zielsetzung dieses Prozesses ist Lebensbewältigung. Dies meint die Aktivierung von Fähigkeiten, existentielle, institutionelle und persönliche Hilfen für sich selbst zu instrumentalisieren, um den eigenen Lebensentwurf zu hinterfragen, neu zu entwerfen und ihn schließlich umzusetzen. Dies meint auch die Fähigkeit zur Inszenierung beziehungsweise zur Reformulierung von Gemeinschaften.

Es geht folglich um eine Re-Organisation des Alltags, in der pädagogische Begleiter Diskurspartner, Makler, Mittler und Anwälte sind (Erleichterer, Einrichter, Anstoßer), Schlüsselpersonen zwischen Betroffenen und potentiellen Hilfsquellen, die sie diesen aufschließen helfen. Dabei sind sie zugleich aber auch Menschen, die sich zurückhalten. Das aber setzt Offenheit voraus: Offenheit der Einrichtung, Offenheit hinsichtlich der Problematik der Betroffenen und Offenheit hinsichtlich der Vielfalt möglicher Lösungswege und Optionen.

Die problemformulierende Methode bestätigt den Menschen als ein Wesen im Prozess des Werdens, als unvollendet und unfertig (*Freire* 1973, 68). Dies bedeutet vor allem auch eine Pluralität von Entfaltungschancen zu wahren, Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen zu erweitern und die Biographie in Fluss zu halten.

Eine so verstandene sozialpädagogische Arbeit will, in der Reihenfolge ihres Vorgehens,

- Lebenswelten verstehen,
- In Lebenswelten Lösungen suchen und hierfür alle notwendigen Ressourcen aufschließen helfen,
- Unterstützungen im sozialen Raum der Professionellen und der informellen Hilfen organisieren und
- neue Vergesellschaftungen anstoßen.

Methodische Konsequenzen

Das dialogische Prinzip als problemformulierende Methode hat methodische Konsequenzen. Zunächst ist es ganz allgemein ein Plädoyer für einen neuen Blick auf „Case Management“, auf die Idee der Hilfen aus einer Hand (*Wendt* 1991). Der Sozialpädagoge wird zum Mittler zwischen den Betroffenen und möglichen Hilfewegen, dialogisch werden die Hintergründe der Situation erarbeitet um daraus eigenständige Lösungswege zu suchen, die Optionen öffnen und erweitern. Eine solche Arbeit ruht wesentlich auf den Ressourcen und

Kompetenzen, die Betroffene selber zu aktivieren vermögen und sie führt zu einem Aufschließen des Raumes formeller und informeller Hilfen.

Im dialogischen Case Management wird Fallarbeit in einer neuen Perspektive entwickelt, in der neben den formellen Hilfen auch informelle Netzwerke in den Blick kommen. Darin liegt die Notwendigkeit einer Vernetzung der Fallarbeit mit Milieuarbeit. Dies wird durch eine neue Sozialräumlichkeit der Hilfen erreichbar, die sich hinter dem Kürzel „vom Fall zum Feld“ (*Hinte* 1998) und in der methodischen Weiterentwicklung der Gemeinwesenarbeit zum Quartiermanagement verbirgt (*Alisch* 1998). Statt kurierender Sozialer Arbeit ist ein neuer Blick auf die Möglichkeiten und Chancen des Gemeinwesens zu werfen. Aus der internationalen Debatte gibt es hier einen Begriff, der zugleich Programm ist: „community based prevention“ hat eine Förderung von Selbsthilfe zum Ziel und befindet sich in inhaltlicher Nähe zu einem positiv verstandenen Kommunitarismus:

Es geht darin um die Entwicklung neuer Verantwortlichkeiten und Nachbarschaften im Sozialraum, um die Förderung von Netzwerken freiwilliger, sozialer Verpflichtungen in Kirche, Nachbarschaft, Verwandtschaft und Stadtviertel. Es geht um die Nutzung informeller Beziehungen, wie es Gegenstand des Case-Management ist, die sowohl präventiv, verhindernd, als auch integrierend arbeiten. Gerade in der individualisierten Gesellschaft werden Fähigkeiten zur Selbstorganisation notwendig. Neben der Stärkung der Eigenkompetenz ist dabei auch die Fähigkeit zur Partizipation zu entwickeln. In der Milieuarbeit muss so die „Perspektive der Selbstsorge“ leitend werden.

Speziell hat die problemformulierende Methode aber ganz konkrete Vorgehensweisen für eine „problemformulierende Sozialarbeit“, insbesondere auf der Strasse.

Soziale Arbeit wird als eine Arbeit an der Bewusstwerdung derer verstanden, die zunächst einmal nur an ihrer Situation leiden; damit ist sie nicht mehr oder weniger als eigentlich von ihr erwartet werden kann: eine Arbeit an der Veränderung und Gestaltung von Realität durch die in diese Realität eingebundenen und sie strukturierenden Personen.

Freire hat deshalb in seiner praktischen Arbeit Menschen nie in die Institutionen geholt, die Wege und Methoden bereits in ihrer Struktur vorgegeben haben, er ist zu ihnen gegangen, in ihre Welt, auf die Plätze und Straßen. Dafür war er zunächst ihr Schüler, um ihre Welt zu verstehen. Und er war ihr Lehrer um ihnen seine Welt, seinen Auftrag und seine Vorstellungen von Zukunft zu erklären. Gemeinsam haben sie an der gemeinsamen Situation, die sie aus unterschiedlichen Gründen zusammenführte, schließlich gearbeitet.

Dieser lebensweltorientierte Ansatz reflektiert die Situationen des Lebens in den Interpretationen der Teilnehmer. Er sucht nach generativen Themen, nach Grunderfahrungen, womit die Leute Tag für Tag zu tun haben, die sie bewegen. Er fragt nach den Bedeutungen dieser Themen für ihr Leben.

In diesen generativen Themen werden Schlüsselwörter ausfindig gemacht, Begriffe, in denen Bedeutungen der Situationen codiert sind wie Geld, Straße oder Droge. Die integrierten Bedeutungen und Hintergründe dieser Wörter werden decodiert, aufgedeckt. Es werden dabei die Strukturen hinter den Wörtern gesucht. Die These dabei ist, dass diese Wörter mehr als Begriffe sind. Ihre Bedeutungen lassen allmählich Konturen und Zusammenhänge einer Situation hinter der Situation entstehen.

Diese gemeinsame Arbeit wird vom „Schüler-Lehrer/Lehrer-Schüler“-Verhältnis geprägt, vom implizierten Dialog. Es geht nicht darum, dass der Pädagoge den Betroffenen seine Weltsicht erklärt und sie für diese gewinnen will, es geht nicht um eine Bankiers-Methode der Einlagerung von Wissen des Pädagogen in seine Klienten. Es geht um eine problemformulierende Methode, die Menschen befähigt wieder Wesen für sich zu werden.

Dabei kann und darf sich der Pädagoge aber durchaus der Provokation als einer Methode bedienen.

Da es kein wirkliches Wort gibt, das nicht zugleich Praxis wäre, kann ein jedes Wort, das den Dialog nicht abbricht sondern weiterführt, die Welt verändern.

Elemente der problemformulierenden Methode

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Prinzipien der lebensweltlichen Teilnahme und die Elemente einer dialogischen Arbeit kurz und thesenhaft benennen.

Prinzipien lebensweltlicher Arbeit (Elemente einer dialogischen Arbeit)

- Sich zurechtfinden
- Kennenlernen der Anderen
- Vertrauen gewinnen
- Ehrlichkeit demonstrieren
- Selbstachtung und Anerkennung der Anderen
- Achtung vor der Mitwelt (Liebe zum Leben)
- Gemeinsamkeiten zwischen den Beteiligten herstellen
- Engagement für die Adressaten
- Verfügbarkeit für die Adressaten
- Unauffällig bleiben (in Kleidung und Verhalten)
- Grundsatz der Gleichheit berücksichtigen
- Prozessorientierung
- Keine Definitionen (die „Unbestimmbarkeit des Menschen“)
- Keine Leitbilder, sondern Begleitung und Unterstützung
- Aufmerksamkeit für die individuelle und kollektive Geschichte
- Aufmerksamkeit für die lebensweltlichen Bedingungen
- Aufmerksamkeit für die gesellschaftlichen Bedingungen
- Hierarchien aufdecken und berücksichtigen
- Zentrale Personen ansprechen und einbeziehen
- Vorsichtiger Umgang mit rivalisierenden Gruppen
- Orientierung in der fremden Alltagswelt suchen
- Versuchen, die Sicht der Adressaten einnehmen ohne sie zu übernehmen
- Werte, Normen, Probleme, Konflikte und Krisen mit der Umwelt beachten
- Beziehungsmuster und Rollenverständnis hinterfragen
- Verkehrsformen und Kommunikationsstrukturen aufdecken

- Offene Arbeit: Projekte, Gesprächskreise
- Erfahrungen machen statt sammeln
- Immer wieder Lösungen einfordern
- Grenzen setzen und Grenzen respektieren lernen
- Protokolle und Supervision

Parteilichkeit der Pädagogik

In dieser methodischen Arbeit erhält der Sozialarbeiter Aufträge seiner Klienten, er wird ihr Werkzeug zur Veränderung der Realität. Das heißt in aller Radikalität, dass die Klienten die Inhalte der Sozialarbeit bestimmen. Nicht mehr eine wie auch immer sich gestaltende Rettungspädagogik steht im Vordergrund sondern Selbsterziehung. Das eigentliche Ziele ist dann eine kritische Reflexion der eigenen Lebensumstände um Wege der Bearbeitung zu finden und diese dort, wo es sein muss, an Sozialarbeiter als Anwälte zu delegieren.

Zuhören, Verstehen, Reflektieren, Erleichtern, Anstoßen und Einrichten ist die professionelle Umsetzung der dialogischen und problemformulierenden Methode in der Straßenarbeit. Das aber meint zugleich Parteilichkeit: Es gibt keine andere als eine politische Pädagogik. Erziehung, so *Freire*, kann und darf niemals neutral sein. Wo sie es ist, dort ist sie zwangsläufig ein Instrument der Herrschenden, der Diskurseliten, zur Durchsetzung deren Normalität. Die Entscheidung hierüber fällt in der Methodenwahl: Pädagogik als Fütterungsvorgang und als Rettungsversuch oder als eine problemformulierende Methode, die an menschlicher Entwicklung orientiert ist.

Eine derartig partizipative Pädagogik, die Betroffene als Protagonisten versteht, kann keine Pädagogik für diese sein sondern nur als deren eigene Pädagogik entwickelt werden. Dann ist sie ein Akt der Anerkennung, der Liebe und der Solidarität. Sie agiert politisch und parteilich.

Literatur

- Alisch, M.*: Stadtteilmanagement, Opladen 1998
- Beck, Ulrich*: Das Zeitalter des „eigenen Lebens“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 29/2001, 3 - 6
- DGVN (Hg.): Bericht über die menschliche Entwicklung, Bonn 2000
- Freire, Paulo*: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1973
- Freire, Paulo*: Dialog als Prinzip, Wuppertal 1974
- Freire, Paulo*: Dialog als Prinzip, Wuppertal 1980
- Freire Paulo*: Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbek 1981
- Gerhardt, Heinz-Peter*: Zur Theorie und Praxis Paulo Freires in Brasilien, Frankfurt am Main 1979
- Gref, Kurt*: Was macht Streetwork aus? Inhalte - Methoden - Kompetenzen, in: *Becker, Gerd/Simon, Titus* (Hg.): Handbuch aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit, Weinheim und München 1995, 13 - 20
- Hinte, Wolfgang* (Hg.): Soziale Dienste. Vom Fall zum Feld, Berlin 1999
- Honneth, Axel*: Kampf um Anerkennung, Frankfurt am Main 1992
- Lutz, Ronald/ Stickelmann, Bernd* (Hg.): Weggelaufen und ohne Obdach, Weinheim 1999
- Lindner, Rolf*: Straße, Straßenjunge, Straßenbande, in: *Zeitschrift für Volkskunde*, II/1983, 192 - 208
- Scharfe, Martin*: Straße: Ein Grund-Riß, in: *Zeitschrift für Volkskunde* II/1979, 171 - 191
- Stark, Wolfgang*: Empowerment, Freiburg 1996
- Stückrath-Taubert, Erika* (Hg.): Erziehung zur Befreiung, Reinbek 1975
- Wendt, Wolf Rainer* (Hg.): Unterstützung fallweise. Case Management in der Sozialarbeit, Freiburg 1991
- Zinnecker, Jürgen*: Straßensozialisation, in: *Adick, Cgr.* (Hg.): Straßenkinder und Kinderarbeit, Frankfurt am Main 1997, 93 - 116