

Von Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten in der Dritten Welt, 1968/69, inspirierte Provokationen für eine Befreiungspädagogik in der Ersten Welt, 2018

Wir haben uns im Arbeitskreis ReligionslehrerInnen am Institut für Theologie und Politik (ITP) schon jahrelang mit drängenden pädagogischen, politischen und theologischen Fragen des neoliberal turns im wissenschaftlich-pädagogischen Mainstream, in der Schulpolitik und in der herrschenden schulischen Praxis beschäftigt und versucht, ein Konzept befreiungstheologisch orientierten Religionsunterrichts und befreiender pädagogischer Praxis zu entwickeln, das wir dem hegemonialen Trend widerständig entgegen-setzen könnten. Dabei haben wir in diesem Jahr entdeckt (und werden das auch bei einem weiteren Studientag am 10.11. im ITP weiterverfolgen), dass die epochemachende Befreiungs-pädagogik Paulo Freires aus der Zeit der großen Aufbrüche und Hoffnungen in der sog. Dritten Welt im Kontext unserer aktuellen pädagogischen Fragen und Interessen überraschend fruchttragend aktualisierbar ist, eine starke Inspiration für befreiungsorientierte Schul- und Unterrichtspraxis bedeuten kann, obwohl sie in den 50er und 60er Jahren, ursprünglich im brasilianischen Kontext, primär für analphabetische, ausgebeutete LandarbeiterInnen in postkolonialen Zusammenhängen und für IndustrieproletarierInnen in den Metropolen entwickelt worden ist. Im Folgenden soll dieses Nach- und Weiterdenken von Freires Pädagogik exemplarisch in Konfrontation mit Grundpfeilern der neoliberalen pädagogischen Ideologie angerissen werden: dem neo-liberal intensiviert-prolongierten Freireschen „Bankiers-Konzept“ von Bildung; der zentralen Methode des Problemlösens (incl. „Aufgabenorientierung“); den denk- und handlungsimmanenten, Alternativlosigkeit suggerierenden „Grenzzäunen“ dieses ideologischen kapitalistischen Bildungs-konzeptes.

„Bankiers-Konzept der Erziehung“¹ hoch zwei

In der neoliberalen Bildungsideologie promoviert der Schüler vom bloßen Empfänger, Ordner, Aufstapler, Sammler, Katalogisierer von herrschaftlich definierten Wissens„dingen“ (wie - nach Freire - im manipulativen neokolonialisierenden depositären bzw. „Bankiers-Konzept der Erziehung“) zum wirklichen „Bankier“, der mit den Wissens-„einlagen“ des Lehrer-„kapitalisten“ aktiv und spekulativ weiterarbeiten und aus ihnen „Profit“ schlagen kann, indem vom Lehrer primär nicht mehr unterdrückendes *Wissen* (wie im „Bankiers“-Konzept) vermittelt, d.h. im Schüler deponiert wird, sondern vielmehr instrumentalistische Methoden des Wissens*erwerbs* („Erwerbswissen“), der Wissens*organisation*, des Wissens*managements*- prospektivisch für ein kleines, isoliertes

1 Ein zentrales kritisches Konzept Freires zur Demaskierung neokolonialer Unterwerfungs-Pädagogik. *Pedagogía do oprimido* (portugies. Manuskript - Chile 1968) / *Pedagogy of the Opressed*. New York 1970 / *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro 1970 / *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbeck 1973 - Zitate und Seitenangaben i.F. nach dieser deutschen, vom Verfasser autorisierten, Übersetzung.

„Selbst“-Startup in unternehmerischer Eigenregie, getragen von „unternehmerischer Kompetenz“.

Wissen - hier nicht mehr als Ablage, Depositum (wie in der neokolonialen depositären Erziehung, der „Bankiers-Pädagogik“), sondern als „Kapital“-Investition: Der Schüler wird als mit „Ressourcen“ „Begabter“ bzw. selber als „Ressource“ betrachtet und im Verbildungsprozess zum „selbstbestimmten“ Produktionsmittel seiner selbst modelliert, weiterverarbeitet und so veredelt.

Dazu, wie die Faust aufs Auge passend: „Bildungsökonomie“, welche vorgibt, die gesamtgesellschaftliche Rentabilität des Bildungssektors (seine Kapital-Input-Output-Relation) kalkulieren zu können, und sie zur primären Norm für permanente „Reformen“ im Bildungssektor machen will.²

Auch hier sind die pädagogischen Produktionsmittel des Lehrers - wie die kolonialistisch imprägnierten Wissensbestände in Freires Konzept - identisch mit den dem Schüler zu implantierenden: In einem *potenzierten* Sinn kann deshalb dann auch wieder von einem „Bankiers-Konzept“ gesprochen werden, insofern als die Produktionsmittel des Lehrers - die im Übrigen auch ziemlich identisch mit den „Inhalten“ der LehrerInnenausbildung sind - in den SchülerInnen nur „abgelegt“ bzw. in ihr leeres Inneres eingefüllt werden.

Da die Produktionsmittel aber aus formalisierten Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsweisen bestehen, können sie nicht mehr einfach nur als „Objekte“ in Schüler-„Objekten“ abgelagert, in sie eingefüllt werden, sondern müssen als Verhaltensmuster i.w.S. von den Schülern selbst angeeignet und dann „beherrscht“ werden, was die (ideologische) Möglichkeit bzw. nicht leicht zu durchschauende Illusion eröffnet, sie dazu zu bringen, sich als „selbst-bestimmte“ Subjekte zu phantasieren, während sie in Wirklichkeit zu anpassungsschlaun Objekt-Subjekten erzogen werden. Das hat für eine inhumane unterdrückerische Gesellschaft den Vorteil, dass aus Freires Katalog notwendiger unterdrückerischer Einstellungen und Praktiken neokolonialistischer Bildung - den „Bankiersmethoden“ (58) - vor allem die handfesten Beherrschungsaspekte³ wegfallen können, weil sie sich, ohne dass diese Art von Bildung an Durchschlagskraft einbüßen würde, aufgrund einer technizistischen Verfeinerung der anderen Aspekte quasi erübrigen - d.h. auf offen sichtbare Lehrerdominanz verzichtet werden kann: im Nebeneffekt auch eine „gute“ Immunisierungsstrategie gegen mögliche Kritik. Dabei bleibt der Lehrer durchaus „Einleger“, „Präzeptor“ und „Domestikator“ (60), und der „Lehrer-Schüler-Widerspruch“ wird nicht aufgehoben - wie in Freires visionärer Befreiungsmethodik.

2 S. nur den Rückseitentext von: Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog (Ein Forum der Deutschen Bank Frankfurt am Main) (Hg.): Wie viel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge, 2002: „Humankapital ist ein Rohstoff, auf dem Deutschlands Wohlstand beruht. Das wird in diesem Jahrhundert noch mehr gelten als in der Vergangenheit. Diese Untersuchung leistet einen neuen Beitrag zur empirischen Messung und ökonomischen Bewertung von Bildung in Deutschland. Die hier vorgestellten Ergebnisse werfen eine völlig neues Licht auf dieses wichtige Thema ...“

3 „d) Der Lehrer redet, und die Schüler hören brav zu.“ - „e) Der Lehrer züchtigt, und die Schüler werden gezüchtigt.“ - „j) Der Lehrer ist das Subjekt des Lernprozesses, während die Schüler bloße Objekte sind.“

Freires „Bankier“-Metapher passt hier - für den pädagogischen Neoliberalismus - eigentlich sogar noch besser als für den pädagogischen Kolonialismus/Neokolonialismus, wo seine aus dem Vergleich gezogenen Beschreibungen z.T. erheblich hinken bzw. inkonsistent wirken (60f.).⁴

Auch die Fiktion eines leeren „Schüler-Behälters“ („empfangendes Objekt“), seines Bewusstseins als leerer „Sinn“ bleibt im pädagogischen Neoliberalismus erhalten, gerade dadurch, dass (eben „nur“!) die Fassungs-*Form* dieses Behälters umgeformt wird: er wird zwar flexibilisiert, dynamisiert, ihm werden Eigenaktivitätsfähigkeiten verpasst - aber inhaltlich bleibt er leer, aktive leere Form - passgenau in antwortender Korrespondenz zur „Herrschaft“ der kapitalistischen Realabstrakta: „abstrakte Arbeit“, Wert, Geld („abstrakter Reichtum“), Kapital, Staat, „Demokratie“.⁵

Befreiungspädagogische problemformulierende Bildungsarbeit versus neoliberalistisches Antrainieren einer problemlösenden Methode

Zur problemformulierenden Methode Freires:

- Sie löst fortwährende Enthüllung der Wirklichkeit aus.
- Sie kämpft um das Auftauchen von Bewusstsein aus einer „überflutenden Wirklichkeit“.
- Sie kämpft für den kritischen „Eingriff in die Wirklichkeit“.
- Die von ihr im pädagogischen Prozess entdeckten, aufgeworfenen „Probleme“⁶ und auch die angebahnten Problemlösungen sind *problemschaffend*, wodurch sie ein tieferes kritisches Eindringen in die Wirklichkeit und ihre Widersprüche ermöglichen. Die Antworten auf solcherart Problem-Fragen schaffen neue Herausforderungen als neue Fragen, die wiederum neue Antworten provozieren usw., in einem fort-dauernden bohrenden Suchprozess.
- In diesem Prozess entsteht mehr und mehr auch ein Verpflichtungsgefühl als wachsend kritisches Bewusstsein und Sich-herausgefordert-Fühlen.
- Sie arbeitet mit „*generativen Themen*“⁷, die dazu geeignet sind, Probleme „im Gesamtzusammenhang und ... mit anderen Problemen“ zu verknüpfen (66).

4 SchülerInnen sind im Vergleichshorizont der „Bankier“-Metapher mal total passive „Banken“ (reine Kapital sammel- und Hortungsstellen, Depositenbanken ohne bspw. im Weiterverleih, geschweige denn im Spekulationsgeschäft realisierte eigene Verwertungsinteressen), mal sind sie „Anlageobjekte“ - Lehrer mal „Bankangestellte“ (oder gar „Bankiers“), mal auf der („Schüler“-) „Bank“ „Geld“, spricht herrschaftsstabilisierende „Informationen“ anlegende „Kapitalisten“.

5 Man könnte den bildungs-neoliberalistischen turn mit einer Metaphertransformation illustrieren, bei der eine von Freire (61) als Entsprechung zur „Bankiers-Erziehung“ herangezogene Bildrede Sartres (aus: *Situations I, Paris 1947*) von dem „Verdauungs-“ oder „Ernährungs“-Konzept der Bildung, demzufolge den SchülerInnen die Erkenntnis vom Lehrer „gefüttert“ wird, um sie zu „mästen“, nunmehr - intensivierend transformiert - auf einen neuen Haupterziehungsfokus verschoben ist: nämlich von den „Ernährungsinhalten“ weg, hin zum „verarbeiten Magen-Organ“ eines „Allesfressers“, zur dressurmäßigen Konstituierung eines per se leeren, hohlen Innenraumes mit enorm flexibel-„toleranter“, umweltangepasster Funktionsleistung.

6 S. im Hintergrund den Assoziationsraum des griechischen Wortes *probleema*/Vorsprung; Vorgebirge; Klippe; das Vorgehaltenen, Schutzwehr; Bollwerk; das Vorgelegte; Aufgabe; Streitfrage.

7 In zwei (aufeinander aufbauenden) Bildungsphasen gehören „generative Wörter“ zu Alphabetisierungskampagnen und „generative Themen“ zur postalphabetischen Phase der Bildungsarbeit.

- Die problemformulierende Methode beruht auf der Anerkennung des Menschen als geschichtliches, historisches Wesen, das in forschender und schöpferischer Veränderung der Wirklichkeit tätig ist, zur Vervollkommnung seines unvollendeten, unfertigen Wesens, im Streben nach voller Menschlichkeit, Humanisierung des Menschen, Vermenschlichung des Menschen - wider „Entmenschlichung des Menschen“ in der „kapitalistischen Welt“(73)⁸.
Prämissen dafür: „unvollendeter Charakter des Menschen“, „Übergangscharakter der Wirklichkeit“ als „die eigentlichen Wurzeln der Erziehung“ (68) und ein „anthropo-logisches Konzept der Kultur“ (66).
- „Die problemformulierende Methode ist revolutionäre Zukünftigkeit. Aus diesem Grund ist sie prophetisch (und als solche voller Hoffnung).“ (68)
- Problematisieren bedeutet, „den historisch-kulturellen“ (90) subjektiven Anteil (die Wirklichkeit als „werdende“; 90) in und an der Situation aufdecken, erkennen und „aktiv“ für eine humanisierende Veränderung der Situation nutzen.⁹
- Von den LehrerInnen ist dabei Solidarität verlangt, „dass man in die Situation derer eintritt, mit denen man solidarisch ist“ (36) - „eine radikale Haltung“ (37).

Zur kapitalistisch-neoliberalen problemlösenden Methode:

- Die im Bildungsprozess behandelten Probleme sind vom Lehrer *vor*-formuliert und ihm selbst wiederum vom Status quo der Wirklichkeit *vor*-gegeben.
- Die vom Lehrer *vor*-gegebenen Probleme lösen lernen heißt: sie status-quo-*konform* lösen zu lernen; d.i. mimetisches Anpassungslernen (als Form und Inhalt von Bildung).
- Diese Probleme sind immer abstrakte, aus und vom Gesamtzusammenhang isolierte Einzelprobleme; es handelt sich nie um die Gesamtwirklichkeit bzw. *deren* Struktur als Problem (Probleme *aus* der Welt, aber niemals - revolutionär - „Probleme *mit* der Welt“ - 66). Die Gesamtwirklichkeit wird so verhüllt.
- Gelernt werden nur formale Problemlösungsmethoden, deshalb können sie auch auf alle möglichen unterschiedlichen Probleme formgleich angewandt werden.
- Sie „funktionieren“ auch tatsächlich so gut, weil die von der Status-quo-Wirklichkeit einer durchkapitalisierten Gesellschaft *vor*-gegebenen Probleme schon

8 So bei Freire allerdings *nur* in einer Fußnote. - Dementsprechend wäre schon zu seinen Zeiten eigentlich noch viel mehr antikapitalistische Formen-, Kategorien-Kritik zum Unter- und Hintergrund von Kolonialismus und Neokolonialismus angesagt gewesen - wie im Übrigen „heute“ erst recht zum Unter- und Hintergrund des im linkskritischen Diskurs allgegenwärtigen sog. „Neoliberalismus“.

9 „Menschen *sind*, weil sie *in einer Situation sind*. Und sie werden mehr sein, je mehr sie nicht nur kritisch auf ihre Existenz reflektieren, sondern kritisch an ihr handeln. Reflexion auf ‚Situationalität‘ ist Reflexion über die eigentliche Bedingung der Existenz: kritisches Denken, mit dessen Hilfe Menschen einander als ‚in einer Situation‘ entdecken. Nur wo sich diese Situation nicht mehr als festgefügte, sich abschließende Wirklichkeit oder als quälende Sackgasse präsentiert, wo Menschen anfangen können, sie als objektiv-problematische Situation zu begreifen - nur dort kann es Verpflichtung geben. Menschen tauchen aus ihrer Überflutung herauf und gewinnen die Fähigkeit, dort, wo sie enthüllt wird, in die Wirklichkeit einzugreifen. Das *Eingreifen* in die Wirklichkeit - das historische Gewahrwerden im eigentlichen Sinn - stellt sich so dar als ein Schritt über das Auftauchen hinaus und ergibt sich aus der conscientização der Situation. Conscientização ist gleichbedeutend damit, die Haltung des Wahrnehmens zu vertiefen, die allem Auftauchen eigentümlich ist.“ (91; Hervorh. v. Verf.) Zum Begriff „conscientização“ s.u. den letzten Abschnitt.

von vorne-herein durch die kapitalistischen kategorialen Formen („abstrakte Arbeit“, Wert, Geld, Kapital, Staat, „Demokratie“) präformiert sind.

- Die problemlösenden Methoden führen zu *adaptiven* Eingriffen in die Wirklichkeit; letztlich, um die Akteure in dialektischer Verschränkung mit ihr noch „fitter“, d.h. passender zu machen. Am besten passen die Menschen als „Humankapital“ bzw. als im sog. „Bildungs“prozess Humankapitalisierte in den allumfassenden kapitalistischen Kontext.
- *Kritik*, wirkliche Unterscheidung, wirkliches Urteil (*krisis gr./„Gericht“*) über konkrete Inhalte kann dann nicht mehr stattfinden, wird durch diese Methoden ausgeschaltet, und die gesellschaftliche Wirklichkeit so bestens davor geschützt.

Befreiungspädagogisches versus kapitalistisches Verständnis von „Grenzsituationen“

„Grenzsituationen“¹⁰ sind im Verständnis Freires „Schranken, „Hindernisse“ für eine Humanisierung von Menschen, Verhältnissen und „Dingen“ und können Bedingung für mögliche „Grenzaktionen“⁹ (Widersprechen, Grenz-„Verneinung“, -„Überwindung“ durch/in „Kritik und Aktion“) werden - allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die Grenzsituationen im pädagogischen Prozess als Problem¹¹ „formuliert“ und vergegenwärtigt werden.¹² Verschiedene „Widerspruchskerne“ und der „grundlegende Widerspruch der Gesellschaft“ (94) „bilden“ in einem wechselseitigen Implikationsverhältnis „die eigentlichen Grenzsituationen, sie schließen Themen ein und weisen auf Aufgaben hin“ (94), die befreiende „Grenzakte“ erfordern, selber also als so etwas wie Grenzaufgaben zu verstehen sind.

Zur Struktur dieser Grenzaufgaben gehört alternativ:

- dass sie *entweder* kritisch als Begrenzungen, Hindernisse für vollkommeneren Humanisierung, als „Grenzlinie zwischen Sein und Mehr-Sein“⁹ begriffen werden müssen und - angebahnt durch „„prüfende Aktionen“¹³, ... die bisher unbegriffene Möglichkeiten“, offenbar[en]“ (95) - so zur Entdeckung „unerprobter Möglichkeiten“ (95) führen können, die, Grenzen im Widerspruch transzendierend, durch befreiende Aktionen auch in die Tat umsetzbar wären;
- *oder* dass die Grenzsituationen verschleiert werden zu Grenzen „zwischen Sein und Nichts“⁹, so naturalisiert, unüberwindbar und undurchdringbar befestigt werden sowie „Menschen zu Dingen reduzieren“ (85). Dabei wird „die

10 Freire (82) übernimmt diesen Begriff und seine Implikationen von Alvaro Vieira Pinto (*Consciência e Realidade Nacional. Rio de Janeiro 1960*).

11 S. dazu oben die Erläuterungen zu Freires problemformulierender Methode.

12 „Einmal von Menschen als Schranke begriffen, als Hindernis ihrer Befreiung, stehen diese Situationen reliefartig aus dem Hintergrund hervor und offenbaren ihr eigentliches Wesen als konkret historische Dimension einer gegebenen Wirklichkeit. Menschen begegnen der Herausforderung mit ... Grenzaktionen ... : eher gerichtet auf Verneinung und Überwindung als auf passive Annahme des Gegebenen.“ (82). Zum „Relief“-Begriff vgl. die griechische Semantik von *probleema* (s.o. Anm. 5).

13 Lucien Goldmann: *The Human Sciences and Philosophy*. London 1968, S. 118; zit. n. Freire, 95.

grundlegende Wirklichkeit verhüllt, die zufällige betont und die konkrete geleugnet“ (86). - Aufgaben zielen dann nur noch auf „erprobte“, „begriffene praktikable“, „gegenwärtig praktizierte Lösungen“¹⁴, d.h. für ein umzäuntes Gebiet funktionale Antworten (Lösungen), was in diesem Sinne immergleiche Methoden (Zugangs- und Bearbeitungsschemata) erfordert (s. dazu o.). Solcherart Aufgaben meint die neoliberale Pädagogik (Didaktik), wenn sie dezidiert auf „Aufgabenorientierung“ Wert legt, weil und sofern diese Aufgaben ja auch strukturhomolog kapitalistisch „wert“-freundlich konturiert sind. - Freire kann diese Haltung auch an anderer Stelle als Fatalismus, „Mangel einer (transzendierenden) Aufgabe“ (94) charakterisieren. Ihr korrespondiert „Schweigen“: „eine Struktur der Stummheit im Angesicht der überwältigenden Macht (von) Grenzsituationen“ (88), wahrgenommen als Grenzen, Begrenzungen die ein Überschreiten unmöglich und respektvolle Anpassung „vor ihren Mauern“ als „alternativlos“ erscheinen lassen.

Neben verdinglichenden Grenzsituationen müssten aber auch noch verdinglichte (fetischisierte) gesellschaftliche Beziehungs- und Kooperationsformen als Humanisierungsschranken ins Visier genommen werden.¹⁵

Befreiungspädagogische Konszientisation¹⁶ versus kapitalistische Bewusstlosigkeit

„Generative Themen“ (den SchülerInnen „eigene sinnvolle Thematik“; 88) werden in der „problemformulierenden Bildungsarbeit“ (und im Rahmen der Methodologie vorbereitender „thematischer Untersuchungen“) zu „kodierte[n]“ konkreten „existenziellen Situationen“ („Kodierungen“) verdichtet.¹⁷

Wichtig dabei ist zum einen, „dass das Subjekt sich in der kodierten Situation“ als einer solchen, „in der es sich selbst mit anderen Subjekten zusammenfindet“ (87), wieder-erkennen kann. Zum anderen muss eine dialektische Aufmerksamkeits- und Erkenntnisbewegung von „Fluss und Rückfluss“ zwischen „Abstraktem“ (den

14 André Nicolai: *Compartment Économique et Structures Sociales*. Paris 1960; zit n. Freire, 95.

15 Anregend dazu möglicherweise Freires - allerdings, kontrastiv zu den „Weltmachtgesellschaften“, nur auf die Dritte Welt (der 50er und 60er Jahre) bezogenen Begriff der „Objekt' Gesellschaften“ (86).

16 S. Freires Programmbegriff der *conscientização* (Bewusstwerdung, Bewusstmachung, Bewusstseinsbildung), die zu Verpflichtung, Übernahme, Treue, Solidarität, Compassion (vgl. J.B. Metz) führt. Seine Wortschöpfung geht auf *consciência* (Bewusstsein; Gewissen; Gewissenhaftigkeit; Gewahrung) und *consciencializar* (bewusst machen) zurück. (Vgl. auch den universal-menschlich gedachten anthropologischen Status des „Geisel des Anderen“-Seins bei E. Levinas).

17 Vgl. die kritische „Methode“ der biblischen „Vergleichnisse“ in ihrer Fokussierung auf realsymbolische Zeige-Situationen, die Konszientisation provozieren sollen. „William R. Herzog (W.R.H II: *Parables as subversive speech. Jesus as Pedagogue of the Oppressed*. Louisville/Kentucky 1994, S.21) versteht die Gleichnisbilder unter der Aufnahme des Konzepts „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Freire als ‚codifications‘. Damit meint Freire z.B. ein Bild/eine Photographie, die die Wörter ins Bild setzt, die die Unterdrückten selbst benutzen, um ihre Weltsicht auszudrücken. Diese ‚codifications‘ werden dann von den Armen als ‚teacher-learner‘ aufgeschlüsselt in einem Prozess der von ‚social description‘ zu ‚social analysis‘ geht.“ (Luise Schottroff: *Die Gleichnisse Jesus. Gütersloh 2005, S. 33*) S. auch Freire (95), wo er - trotz überwiegend präferierter Photo- oder Skizzen-Kodierungen in seiner befreienden Bildungsarbeit - auf den schon in der Alphabetisierungsphase möglichen Einsatz auch von „mündlichen“ Kodierungen („einige Worte, die ein existenzielles Problem beschreiben“) hinweist.

Gesamtzusammenhang fassenden) und „Konkretem“ in Gang gesetzt und gehalten werden, an dessen Ende die subjektiven Konstitutionsanteile an der konkreten Situation erkannt und so der Bann des Abstrakten gebrochen werden kann, das „wirkliche Bewusstsein“¹¹ sich zum „potentiellen Bewusstsein“¹¹ öffnet. - Im Zielhorizont der kritischen „Dekodierung“ ist die Hoffnung treibend, dass die (im Bildungsprozess kodiert repräsentierte) Wirklichkeit „einmal nicht mehr als Sackgasse erscheint und ihr wahres Gesicht zeigt: eine Herausforderung zu sein, der die Menschen (um ihrer Menschlichkeit willen) begegnen müssen“ (88).

Was aber, wenn die scheinbare „Festfügtheit“ und „Undurchdringlichkeit“ (87) der Wirklichkeit wesentlich auch auf der „Herrschaft“ von Realabstraktem (s.o.) beruht? Wie müsste die kritische Destruktionsarbeit („Dekodierungs“arbeit) der Konszientisation - gerade in schulischen Zusammenhängen - eben *darauf hin* noch einmal weiter modifiziert, zugespitzt, radikalisiert werden?