FI

Das flexible Interview – ein Hilfsmittel der dialogischen Pädagogik

Die Unterscheidung zwischen dem flexiblen Interview als blosser dialogischen Methode und einer dialogischen Pädagogik wurde von Donaldo Macedo (2010) auf sehr prägnante Weise herausgearbeitet. Im folgenden Abschnitt wird ein übersetzter Auszug vorgestellt:

(…)

Unglücklicherweise verwandeln in den Vereinigten Staaten viele Pädagogen, die angeben sich an Freire zu orientieren, Freire's Begriff des Dialoges in eine Methode. Dabei verlieren sie die Tatsache aus den Augen, dass das fundamentale Ziel des dialogischen Unterrichtens darin besteht, dass ein Prozess des Lernens und Wissens geschaffen wird, welcher das Theoretisieren der gemeinsamen Erfahrungen beständig in den dialogischen Prozess einbezieht. Einige Traditionen der kritischen Pädagogik lassen sich auf eine Überdosis an empirischen Zelebrationen ein. Diese enthalten eine reduktionistische Sicht von Identität. Dazu stellte Henry Giroux fest, dass solche Pädagogik Identität und Erfahrung losgelöst von der Problematik der Macht, der Verwaltung und der Geschichte belässt. Indem die Hinterlassenschaft und die Bedeutung ihrer jeweiligen Stimmen und Erfahrungen zu nachsichtig behandelt werden, gelingt es diesen Pädagogen oft nicht, über eine Ansicht von Unterscheidungen hinaus zu kommen. Sie polarisieren mit Gegensätzen und unkritischen Appellen für den erfahrungsbasierten Diskurs. Ich glaube, dass dies der Grund ist, weshalb einige von ihnen romantische pädagogische Weisen beschwören, als wäre das Diskutieren von gelebten Erfahrungen eine Geisteraustreibung, als wäre es ein Prozess des zu Wort Kommens. Gleichzeitig verweigern die Pädagogen, welche Freire's Begriff des dialogischen Lehrens fehlinterpretieren, die Verbindung der Erfahrungen mit der Kulturpolitik und der kritischen Demokratie. Dadurch reduziert sich ihre Pädagogik auf einen Narzissmus der Mittelklasse. Das verwandelt das dialogische Unterrichten einerseits in eine Methode, die auf Konversation abstützt und den Teilnehmenden einen gruppentherapeutischen Raum anbietet, in dem sie ihren Kummer abladen können. Andererseits erhält die Lehrperson als Moderator eine sichere pädagogische Zone, in der sie mit ihrer Klassen-Schuld umgehen kann. Nach bell hooks[1] ist das ein widerwärtiger Prozess, weil er keinen Dissens verträgt. Freire erinnerte uns kurz und bündig:

> Was von diesen Pädagogen als dialogisch bezeichnet wird, ist ein Vorgang, welcher die wahre Natur des Dialoges als Prozess des Lernens und Wissens versteckt. … Fasst man Dialog als Prozess des Lernens und Wissens auf, so wird im Voraus eine Vorgabe festgelegt. Diese bezieht epistemologische Neugier über eben jene Elemente des Dialoges immer ein. (Macedo und Freire, 1995, 382).

Das heisst, Dialog muss eine stets vorhandene Neugier nach dem Gegenstand des Wissens verlangen.

[1] bell hooks, Künstlername von Gloria Watkins, afroamerikanische Literaturwissenschaftlerin und Verfechterin feministischer und antirassistischer Ansätze [Anm. d. Übers.]

Folglich ist Dialog nie ein Selbstzweck, sondern ein Mittel, um bessere Einsicht in den Gegenstand des Wissens zu entwickeln. Dialog endet andernfalls als Konversation, die den individuellen Erfahrungen den Vorrang gibt. Ich konnte in vielen Situationen beobachten, dass das übertriebene Zelebrieren von eigenen Standpunkten und Geschichten die Möglichkeiten in den Schatten stellte, sich mit dem Erkenntnisobjekt auseinander zu setzen. Man verweigerte unmittelbares Scheitern, zum Beispiel mit Texten, welche ein Erkenntnisobjekt enthielten, besonders dann, wenn diese Texte Theorien enthielten.

Freire argumentierte entschieden:

> Neugier gegenüber einem Erkenntnisobjekt und der Wille und die Offenheit sich mit theoretischen Schriften zu beschäftigen und darüber zu diskutieren sind fundamental. Ich plädiere aber nicht für eine übertriebene Zeremonie der Theorie. Wir müssen die Praxis der Theorie wegen nicht verneinen. Wer das tut, reduziert Theorie auf reine Wortgefechte oder intellektuelle Spielereien. Gleichfalls gilt, dass wer die Theorie der Praxis wegen verneint, wie es Brauch ist im Dialog als Konversation, der läuft Gefahr, dass er sich in einer beziehungslosen Praxis verliert. Aus diesem Grund setze ich mich nie für einen theoretischen Führungskult oder für eine Praxis ohne theoretisches Fundament ein. Ich befürworte die Einheit zwischen Theorie und Praxis. Um diese Einheit zu erlangen, benötigt man eine epistemologische Neugier – eine Neugier, welche im Dialog als Konversation oft fehlt. (Macedo und Freire, 1995, 382)

Wenn Studierenden beides fehlt, nämlich die notwendige erkenntnistheoretische Neugier und eine gewisse Fröhlichkeit im Umgang mit dem zu studierenden Wissensgegenstand, dann ist es schwierig, Bedingungen zu schaffen, welche die epistemologische Neugier der Studierenden wachsen lassen, um die notwendigen intellektuellen Werkzeuge zu entwickeln, welche sie fähig machen, das Erkenntnisobjekt kennen und verstehen zu lernen. Wenn Studierende unfähig sind, ihre gelebten Erfahrungen in Wissen umzuwandeln und das schon erworbene Wissen als Prozess zu nutzen, um neues Wissen zu enthüllen, dann sind sie nie fähig, an einem Dialog als Prozess des Lernens und Wissens rigoros teilzunehmen. In Wahrheit, wie kann jemand dialogisieren, der im Voraus nichts über das Erkenntnisobjekt gelernt hat und auch keine epistemologische Neugier besitzt?
(Macedo, 2011, S. 17 – 19; Übersetzung Stefan Meyer)

Literatur

Cuomo, N. (1989). *"Schwere Behinderungen" in der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Freire, P., Macedo, D. (1995). A Dialogue: Culture, Language, and Race. *Harvard Educational Review, 65*(3), 377-402.

Macedo, D. (2011). Introduction. In P. Freire (Hrsg.), *pedagogy of the oppressed* (S. 11-27). New York: Continuum International Publishing Group.