

## Participation als Arbeitsprinzip - zur Praxis gemeinsamer Aufgabenbewältigung

Kunstreich, Timm; May, Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kunstreich, T., & May, M. (2020). Participation als Arbeitsprinzip - zur Praxis gemeinsamer Aufgabenbewältigung. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 40(155), 49-60. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-84974-9>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Timm Kunstreich & Michael May

## Partizipation als Arbeitsprinzip – zur Praxis gemeinsamer Aufgabenbewältigung<sup>1</sup>

„Das fundamentale Thema unserer Epoche ist meines Erachtens das der Herrschaft, das seinen Gegensatz, nämlich das Thema der Befreiung, mit setzt als das Ziel, das es zu erreichen gilt“ (Freire 1973: 85). Das ist keine statische Setzung, sondern dieses Verhältnis enthält einen „Komplex von Ideen, Konzepten, Hoffnungen, Zweifeln, Werten und Herausforderungen ..., die dialektisch mit ihrem jeweiligen Gegensatz verkehren und so nach dem Ganzen streben“ (ebd.: 84). Die Inhalte dieser Relationen weisen zugleich auf „anstehende Aufgaben hin. So sind historische Themen nie isoliert, eigenständig oder statisch. ... Sie sind nirgends anders als in der Mensch-Welt-Beziehung aufzufinden. Der Gesamtkomplex interagierender Themen einer Epoche bildet ihr ‘thematisches Universum’“ (ebd.).

Begreift man die Felder der Sozialen Arbeit als ein derartiges thematisches Universum und verschlüsselt man in ihnen die Themen und Tendenzen der Herrschaft, so lässt sich dafür der soziale Kode „Für“ ausmachen (vgl. Kunstreich 2014a:), denn in den dafür institutionell vorgehaltenen Settings werden die Adressat\*innen Sozialer Arbeit – Freire nennt sie die Unterdrückten – „als Einzelfälle behandelt, als Randerscheinungen, die von der allgemeinen Norm einer ‘guten, organisierten und gerechten’ Gesellschaft abweichen. Die Unterdrückten werden als pathologische Fälle der gesunden Gesellschaft betrachtet, die deshalb diese ‘inkompetenten und faulen’ Leute an ihre Verhaltensformen anpassen muss, indem sie ihre Mentalität verändert. Diese Randfiguren müssen in die gesunde Gesellschaft, die ‘sie im Stich gelassen haben’, ‘integriert und inkorporiert’ werden“ (Freire 1973: 59). Dieses „Bankiers-Konzept“ führt nicht nur bei Kindern und Jugendlichen zu einer defensiven Lernhaltung (Holzkamp), sondern erneuert diese auch bei Erwachsenen in Situationen der Ausschließung.

---

1 Zur Erinnerung an Eberhard Mannschatz (1927–2019), der mit Bezug auf Makarenko das Konzept der „gemeinsamen Aufgabenbewältigung“ entwickelt hat (2010).

Für die Themen und Tendenzen der Befreiung hingegen gilt der soziale Kode „Mit“ (vgl. Kunstreich 2014). In der wechselseitigen Anerkennung der in einem Setting Beteiligten als gleichwertig, aber unterschiedlich ist der Gegensatz zwischen Professionellen und Adressat\*innen bzw. – in der Sprache Freires – von Lehrer-Schüler aufgehoben: „Im Dialog und in der Problematisierung entwickeln Lernende-Lehrende und Lehrende-Lernende eine kritische Haltung mit dem Ergebnis, dass sie im gemeinsamen Wissen, das die Welt und die Menschen in ihr und mit ihr widerspiegelt, das die Welt erklärt, das aber vor allem durch die Veränderung dieser Welt seine Rechtfertigung findet“ (Freire 1974:55). Diese Veränderung kann nur als gemeinsame Aufgabenbewältigung realisiert werden. Derartige Settings ermöglichen expansives Lernen (Holzkamp), das nach „generativen Themen“ sucht, die „die Möglichkeit enthalten, in viele mögliche Themen weiter entfaltet zu werden, die ihrerseits nach der Durchführung neuer Aufgaben verlangen“ (Freire 1973: 84, Anm. 19).

Zwar sind in allen Feldern Sozialer Arbeit die beiden Kodes „Für“ und „Mit“ unentrinnbar miteinander verflochten, es dominiert aber fast überall das re-aktive Modell (Kunstreich 2014a). In der Regel ist klar, dass der oder die Professionelle definiert, was das Problem ist. Fachlich besonders beliebt – da mit dem Anschein eines weißen Kittels verbunden – ist das Stellen von Diagnosen, die allerdings aus der Perspektive der Betroffenen nicht selten den Charakter einer üblen Nachrede haben. Damit wird ein in der Regel manifester Konflikt unterdrückt, nämlich der, dass Betroffene häufig eine andere Problemsichtweise bzw. ein anderes Anliegen haben als die Professionellen (vgl. May 2005: 181ff.). Diesen Konflikt will das Arbeitsprinzip *Partizipation* konstruktiv austragen, indem es in allen Handlungsfeldern versucht, die pro-aktiven Muster des „Mit“ zu stärken (Kunstreich 2014a).

Ausgangs- und Bezugspunkt jeder Überlegung und jeder Handlung im Kontext Sozialer Arbeit ist deshalb die *Situation*, in der es zwei oder mehrere Menschen miteinander zu tun haben und durch ihre Handlungen ein Netz wechselseitiger Beziehungen knüpfen. Versteht man dieses aktuelle Beziehungsgeflecht als das Besondere und Eigensinnige des Sozialen, so wird deutlich, dass dieses etwas ist, was weder auf psychische Vorgänge noch auf gesellschaftliche Strukturen reduziert werden kann (genauer: Kunstreich 2014a: 7ff.). Aus dieser Perspektive gibt es keine „sozialen Probleme“ oder „individuelle Störungen“, sondern derartige Kategorisierungen werden erst in hegemonialen Settings hervorgebracht. Stattdessen entstehen situative Handlungsspielräume, die durch die Handelnden gestaltet werden können<sup>2</sup>.

---

2 Das zu unterstützen, ist der Sinn des im Folgenden kurz skizzierten Arbeitsprinzip *Partizipation*, wie es ausführlich an anderer Stelle dargestellt und begründet wurde (Kunstreich 2014b: 266-329).

Bei diesem Ansatz geht es nicht darum, eine „neue Methode“ zu kreieren, sondern Komponenten herauszuarbeiten, die reflektiertes, dialogisches Handeln *aller* Situationsteilnehmer ermöglichen (in eine ähnliche Richtung gehen die Vorschläge, „methodisch zu handeln“ von Hiltrud von Spiegel 2018).

### Erste Komponente: Problemsetzung – In welcher Situation hat wer welches Anliegen oder Problem?

Dass diese Frage nur scheinbar banal ist, wird unmittelbar deutlich, wenn wir uns vor Augen führen, dass – egal wie stark die Situation durch ihren Kontext vorgeprägt ist – die Handelnden darüber entscheiden, ob zum Beispiel latente Konflikte manifest gemacht werden. Praktisch bedeutet das: Ausgehend von dem „generativen Thema“ einer Situation (Freire 1973: 84), in dem sich alle Kontextelemente dieser Situation bündeln, müssen die in der Situation wirksamen Handlungsperspektiven von allen Beteiligten so miteinander in Beziehung gesetzt werden, dass sie eine – konsensuale oder konflikthafte – Problemsetzung oder Eindeutigkeit des Anliegens erreichen. Die wesentliche Voraussetzung dazu, dass dieses in der Praxis wirklich erreicht wird, ist die Anerkennung der Beteiligten und der in die Situation eingebrachten Wissensdomänen als gleichwertig, aber unterschiedlich. Denn „die gleiche konkrete Tatsache [kann] unterschiedliche Komplexe generativer Themen [...] erzeugen“ (ebd.: 89). Vor diesem Hintergrund zielt Freires dialogisches Konzept einer „thematischen Untersuchung“ in zentraler Weise darauf, „herauszufinden, von welchem Ausgangspunkt aus Menschen das «Gegebene» betrachten, und zu prüfen, ob sich im Verlauf der Untersuchung die Weise verändert hat, in der die Wirklichkeit aufgefaßt wird. [...] Thematische Untersuchung wird so zu einem gemeinsamen Bemühen [von Professionellen und Adressat\*innen d.A.], die Wirklichkeit ebenso wie sich selbst wahrzunehmen“ (ebd.).

Kaum möglich erscheint dies, wenn herrschaftliche Normen und deren institutionelle Durchsetzung den Kontext derart prägen, dass deren Befolgung wie eine Selbstverständlichkeit erscheint. Dass man zur Schule gehen muss, ist zum Beispiel eine derartige Selbstverständlichkeit. Hier scheint es völlig klar zu sein, „den Sinn von Ereignissen und die Bedeutung von Handlungen oder Dingen nicht zu suchen, noch diese mit anderen beteiligten Akteuren auszuhandeln. In institutionellen Kontexten brauchen (sollen) Begriffe und Kategorien nicht neu entwickelt und erfunden werden“ (Cremer-Schäfer 2003: 56), sie sollen wie selbstverständlich gelten. Dass es fast unmöglich ist, in Situationen mit strukturellen Machtgefällen eine andere Situationsdefinition zu realisieren als die mit dem Kontext quasi vorgegebene, beschreibt exemplarisch Nicola Ahrens-Tilsner aus ihrer

Praxis als Schul-Sozialarbeiterin. „Da ich mir keinen anderen Handlungsraum als den mit der Überschrift ‘Schulverweigerung’ vorstellen konnte, habe ich fast ausschließlich in dieser Kategorie im Beratungsgespräch gearbeitet“ (2009: 29). Die institutionelle Durchsetzung solcher herrschaftlicher Normen und die daraus resultierenden Zwangselemente einer Situation sind jedoch die wesentliche Quelle für kaum lösbare Konflikte zwischen Professionellen in der Sozialen Arbeit und ihren Adressat\*innen.

### Exkurs über das Prinzip Kodierung/Dekodierung nach Paulo Freire

Damit der soziale Kode „Mit“ in einem professionellen Arbeitsbündnis zum Tragen kommen kann sind vor allem solche generativen Themen von Bedeutung, die sich um sog. *Grenzsituationen* (vgl. ebd.: 84f.) der Adressat\*innen ranken. Ursprünglich geprägt wurde der Begriff der *Grenzsituation* von Karl Jaspers (1990) als ein existenzphilosophischer im Hinblick auf Situationen, in denen der Mensch endgültig und unausweichlich an die Grenzen seines Seins stößt. Aufgegriffen hat Freire ihn jedoch im Sinne von Álvaro Vieira Pinto (1960: 284), der *Grenzsituationen* „nicht mehr als Grenze zwischen Sein und Nichts“ (Freire 1973: 85), sondern als reale „Grenze zwischen Sein und Menschlicher-Sein“ (ebd.) begreift.

Widersprüche als Ausdruck eines „dialektischen Konflikt[s] zwischen entgegengesetzten Sozialgruppen“ (ebd.: 33: Anm. 2), bilden für Freire „die eigentlichen Grenzsituationen, sie schließen Themen ein und weisen auf Aufgaben hin“ (ebd.: 94). Deshalb verweist Freire auf die Notwendigkeit zu untersuchen, auf welcher Ebene Menschen „diese Widersprüche wahrnehmen, indem man ausgeht von der ursprünglichen Auffassung dieser Widerspruchskerne (die den grundlegenden Widerspruch der Gesellschaft als weitere epochale Einheit einschließt)“ (ebd.), um dann aber – „obwohl die Grenzsituationen objektive Realitäten sind, die im einzelnen Bedürfnisse erzeugen“ (ebd.) – „mit diesen einzelnen ihre Ebene der Wahrnehmung dieser Situation [zu] untersuchen“ (ebd.).

Wie skizziert sieht Freire den „grundlegenden Widerspruchskern“ im „dialektischen Konflikt“ zwischen Unterdrücker und Unterdrückten. Unterdrückung erfolgt jedoch gerade in unseren Breiten nicht allein in direkter Form – z.B. indem im Rahmen der Sozialisation bestimmte, als sozial unerwünscht erachtete Lebensäußerungen und die sich darin ausdrückenden Eigenschaften und Vermögen unterdrückt werden (May 2004: 129ff.). Sie wirkt vor allem indirekt durch Entzug der Verwirklichungsbedingungen für bestimmte Eigenschaften und Vermögen, worauf u.a. der Capability Approach (vgl. Otto 2010) hinweist. Dewe und Otto (2012: 205) sprechen zusammenfassend von *Blockierungszusammenhängen* und

fordern, diese „als solche zu erkennen“ (ebd.), um sie mit den Betroffenen „im Rahmen von deren Plausibilitäten zu interpretieren und aufgrund solcher Relationierung in Kommunikation mit ihnen »richtige«, d.h. stets auch situativ und emotional tragbare Begründungen für praktische Bewältigungsstrategien zu entwickeln“ (ebd.), ohne jedoch näher darauf einzugehen, wie dies methodisch realisiert werden kann.

Freies Prinzip von *Kodierung/Dekodierung* eröffnet hier konkrete Perspektiven. Dieses geht davon aus, dass *Blockierungszusammenhänge*, denen Menschen ausgeliefert sind und die von ihnen häufig nur diffus erlebt werden, für diese in dem Maße begreifbar werden, wie ihre Wahrnehmung auf die konkreten Bestandteile und Elemente von *Grenzsituationen* gerichtet wird. Dazu dienen von den Professionellen angefertigte *Kodierungen* als ikonographische Re-Präsentationen – z.B. in Form von Bildern, Fotos, Videosequenzen oder dramatisierten Szenen – solcher *Grenzsituationen*, in denen sich jeweils bestimmte Aspekte von *Blockierungszusammenhängen* ausdrücken, von denen die jeweiligen Adressat\*innen betroffen sind. Diese zeigen jeweils einige der konstitutiven Bestandteile dieser Situationen in ihrem Zusammenwirken. In ihrer Ikonographie müssen solche *Kodierungen* den Betroffenen stets mehrere Möglichkeiten und Ansatzpunkte einer Entschlüsselung in der *Dekodierung* (d.h. der Analyse der *kodierten* Situation durch die Gruppe) eröffnen, die ihnen erlauben, ihre eigene Sichtweise zu entfalten, um so ein Bild über ihre subjektiven Relevanzstrukturen zu erhalten. „Wenn die Kodierung gelungen ist, dann führt diese Bewegung [...] vom Abstrakten zum Konkreten, die in der Analyse einer kodierten Situation entsteht, zur Überwindung der Abstraktion durch die kritische Auffassung des Konkreten, das damit bereits aufgehört hat, eine festgefügte, undurchdringliche Wirklichkeit zu sein“ (Freire 1973: 87). Nicola Ahrens-Tilsner blieb in der abstrakten Kodierung „Schulverweigerung“ stecken. Diese Blockierung hätte vielleicht dadurch aufgehoben werden können, wenn Katjas Einbindung in ihre Clique im Rahmen des Prinzips *Kodierung/Dekodierung* hätte zum Thema werden können.

*Kodierungen* lassen sich aber – besonders, wenn Ressourcen knapp sind – auch gemeinsam mit den Betroffenen produzieren. So hat schon Boal (2009) in seinem *Theater der Unterdrückten*, welches direkt an Freires *Pädagogik der Unterdrückten* anknüpft, die Anregung Freires, „einige Themen oder Themenkerne [...] mit Hilfe kurzer Dramen [...] als problemformulierende Situation, die es zu diskutieren gilt“ (Freire 1973: 103) zu *kodieren*, in einer Weise aufgegriffen, wie dies mit den Betroffenen selbst erfolgen kann. Und dies lässt sich entsprechend auch für die Analyse von *Grenzsituationen* im Kontext Sozialer Arbeit aufgreifen (May 2017a). Die Adressat\*inn bestimmen dann selbst die Motive, die szenisch rekonstruiert oder –

in einer anderen Variante der *Kodierung* gemeinsam mit den Adressat\*innen – von diesen mit einer Kamera eingefangen werden (May 2017b; 2018). Der Beitrag der Begleitung seitens der Professionellen hat sich bei letzterer Form der *Kodierung* auf Hinweise zu beschränken, unter welcher unterschiedlichen Perspektiven und welchen Kamera-Einstellungen ein von den Adressat\*innen ausgewähltes *Motiv* fotografiert werden kann. Alle diese verschiedenen Perspektiven und Effekte sind für die unterschiedlichen, von den Adressat\*innen ausgewählten *Motive* zu realisieren.

Der *Dekodierungsprozess* beginnt dann bereits damit, dass diejenigen, welche ein bestimmtes *Motiv* aus unterschiedlichen Perspektiven fotografiert haben, verständlicherweise daran interessiert sind, welchen Bildeffekt sie auf diese Weise erzeugt haben. Wenn sie dabei die Resultate der verschiedenen Kamera-Einstellungen vergleichend – auch in ihrer Wirkung – diskutieren und abwägen, um schließlich bestimmte Perspektiven zu präferieren, geht es dabei nicht allein um ästhetische Maßstäbe. Vielmehr werden hier die *Motive* der Einzelnen bzw. Gruppe deutlich, welche sich an das Fotografierte binden. Die Doppeldeutigkeit des Wortes *Motiv* als Bildthema und Handlungsinteresse verweist auf diese Beziehung.

Um aber die „Denksprache“ (Freire 1973: 80) zu rekonstruieren, mit der die Betroffenen „sich auf die Wirklichkeit beziehen, [...] ihre Wirklichkeit begreifen“ (ebd.) als „ihre Sicht der Welt, in der sie ihre generativen Themen finden“ (ebd.), über die sich dann auch die in welcher Weise auch immer *kodierte Grenzsituationen* als „Herausforderung innerhalb eines Gesamtzusammenhangs und als mit anderen Problemen verknüpft“ (ebd.: 66) erweisen, ist ein systematischerer *Dekodierungsprozess* von Nöten. Freire fordert dazu auf, von Seiten der professionellen Moderation diesen *Dekodierungsprozess* dadurch zu unterstützen, dass von ihr „sowohl die kodierte existentielle Situation als auch ihre Antworten als Probleme formuliert“ (ebd.: 99) werden. Dazu können auch Fragetechniken, wie sie in systemischen Beratungsansätzen entwickelt wurden, hilfreich sein. Und wenn Freire hervorhebt, dass „[d]urch die reinigende Kraft der Methodologie [...] die Teilnehmer [...] eine Reihe von Gefühlen und Meinungen über sich selbst, die Welt und andere heraus[stellen], die sie vielleicht unter anderen Umständen nicht zum Ausdruck gebracht hätten“ (ebd.), dann kann diese „Methodologie“ über ein aktives Zuhören und Problemformulierungen hinaus sicher auch Verbalisierungen emotionaler Erlebnisgehalte im Sinne von Rogers (2004) non-direktivem Ansatz umfassen. Von entscheidender Bedeutung ist in jedem Fall, dass solche Moderationstechniken stets drauf zielen, die *Dekodierenden* darin zu unterstützen, sich auf ganz eigene Weise den *impliziten* Zusammenhang der verschiedenen, in den jeweiligen *Kodierungen* ikonographisch ausgedrückten Aspekten des *Blockierungszusammenhangs* zu erschließen, dem sie unterworfen sind.

Des Weiteren regt Freire bezüglich der didaktischen Anlage eines solchen auf den gesamten *Blockierungszusammenhang* ausgerichteten, systematischen Dekodierungsprozesses an, „die Kodierungen als ‘thematischer Fächer’“ (ebd.: 96) anzuordnen, dergestalt, dass „die erste ‘wesentliche’ Kodierung den grundlegenden Kern dar[stellt] [...], der sich zu ‘Hilfs-’Kodierungen erweitert“ (ebd.: 98). Dabei sollte „[n]achdem die wesentliche Kodierung entziffert ist, [...] das projizierte Bild als Bezugspunkt für die Teilnehmer fest[gehalten] und [...] dann damit zusammen die Hilfskodierungen“ (ebd.) projiziert werden, um auf diese Weise den Dekodierenden zu erleichtern, „die Beziehung zwischen den von ihnen empfundenen Bedürfnissen und den direkten oder indirekten Ursachen dieser Bedürfnisse“ (ebd.: 97) – vor allem aber „die unerprobte Möglichkeit zu begreifen, die jenseits der Grenzsituation lag, die ihre Bedürfnisse hervorrief“ (ebd.).

In Gang gesetzt wird auf diese dialogisch partizipative Weise ein Prozess, den Nancy Fraser als *Politik der Bedürfnisinterpretation* (1994: 240) bezeichnet hat. Deutlich grenzt sie diesen von einem dem sozialen Kode „Für“ folgenden *juristisch-administrativ-therapeutischen Management der Bedürfnisbefriedigung* auf der Basis expertokratisch-monologischer Definitionen legitimer Bedürfnisse ab, welche den Operationalisierungen stratifizierter, individueller, sozialstaatlicher Anspruchsberechtigungen folgen.

Aber selbst wenn es im Zuge des skizzierten Prozesses von *Kodierung/Dekodierung* gelingen sollte, den gesamten *Blockierungszusammenhang* dialogisch mit den Adressat\*innen zu explorieren, ist damit noch nicht automatisch eine auch zu realisierende Handlungsorientierung für die oder den Professionellen gegeben.

## Zweite Komponente: Handlungsorientierung – Wie gewinnt die oder der Professionelle eine Handlungsorientierung, wie kann sie oder er das eigene Handeln begründen?

Mit Freire ist davon auszugehen, dass „obwohl die dialektischen Beziehungen der Menschen zur Welt unabhängig davon existieren, wie diese Beziehungen begriffen werden (beziehungsweise ob sie überhaupt begriffen werden oder nicht), [...] die Form der Aktion, die Menschen wählen, zu einem weiten Maß davon abhängt, wie sie sich selbst in der Welt begreifen“ (1973: 67). Freire unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen *wirklichem* und *potentiellem* Bewusstsein. „[W]ährend die unerprobte Möglichkeit auf der Ebene des ‘wirklichen (oder gegenwärtigen) Bewußtseins’ nicht erreicht werden kann“ (ebd.: 95), offenbart sie sich erst „mit Hilfe der ‘prüfenden Aktion’“ (ebd.) einem *potentiellen Bewusstsein*. Für Freire stellt so erst das von ihm als *Grenzakt* bezeichnete „*Eingreifen*



in die Wirklichkeit [...] das historische Gewahrwerden im eigentlichen Sinn“ (ebd.: 91) dar.

Dazu aber müssen zunächst zumindest einzelne der situativen Faktoren eines *Blockierungszusammenhangs* von den Betroffenen nicht nur als praktisch relevant, sondern darüber hinaus als grundsätzlich veränderbar erachtet werden (vgl. May 2005: 157ff.). Erst im Zusammenhang mit der Antizipation eines – wie Bloch (1979: 264ff.) es nennt – *sachhaft-objektgemäß Möglichen* können entsprechende blockierende bzw. begrenzende Faktoren und die raum-zeitlich eingegrenzte Situationen, in denen diese wirksam werden, für die Betroffenen als Herausforderung wahrgenommen werden, die eine Antwort auf der Ebene von *Handeln* erfordern. Denn erst so eröffnen sich neue *Handlungsmöglichkeiten*. Erscheinen diese im Rahmen eines – wie Freire (vgl. 1977) es nennt – *symbolvermittelnden Handelns* als tragfähig, kann der nun erst als *Grenzsituation* symbolisierte, situativ sich manifestierende *Blockierungszusammenhang* einen solchen Herausforderungscharakter gewinnen, dass die Betroffenen in entsprechenden *Grenzakten* das für sie in dieser Situation *objektiv-real Mögliche* (Bloch 1979: 271 ff.) zu verwirklichen suchen.

Nun eröffnet das in *Grenzsituationen* aufscheinende blockierte *sachhaft-objektgemäß Mögliche* jedoch ganz unterschiedliche Optionen, wie Betroffene diese spezifische situative Manifestation eines entsprechenden *Blockierungszusammenhangs* vermittels eines *Grenzaktes* aufzubrechen versuchen können, um dann das für sie in dieser Situation *objektiv-real Mögliche* zu verwirklichen. Deshalb kann auch eine *Handlungsorientierung* des/der Professionellen sich nur im Dialog mit ihren Adressat\*innen entwickeln. Notwendig wird dies auch dadurch, dass unterschiedliche Lösungspräferenzen im Hinblick auf die im Rahmen des skizzierten Prozesses von *Kodierung/Dekodierung* dialogisch erarbeiteten *Problemmsetzungen* in Gestalt von entsprechenden *Grenzakten* nicht nur auf damit jeweils verfolgte *Interessen* verweisen – umgekehrt wird im Alltagsbewusstsein erst dann etwas als *Problem* in Form einer *Grenzsituation* symbolisiert, wenn ein *Interesse* sich nicht im *gewünschten* Ausmaß verwirklichen lässt (vgl. May 2005: 121ff.). Was passiert, wenn Problemmsetzungen von außen übernommen werden und das Interesse der Adressatin nicht zur Geltung kommt, konstatiert selbstkritisch die Schulsozialarbeiterin in unserem Beispiel:

„Die im Fall Katja von den Juristen und Psychologen übernommene Diagnose ‘Schulverweigerung’ war folgenreich für alle Beteiligten, am meisten aber für Katja. ... Indem ich mich dieser Reflexion über mein eigenes Handeln entzogen habe, haben andere darüber entschieden, worüber ich mir selbst ein eigenes Urteil hätte bilden müssen“ (Ahrens-Tilsner 2009: 31).

Damit *kodierte* Situationen im Rahmen der Ausprägung einer *thematischen Orientierung* seitens der Betroffenen auch als *Grenzsituationen* symbolisiert werden, die eine Antwort auf der Ebene entsprechender *Grenzakte* erfordern, erscheint es damit notwendig, in entsprechenden *Parallel-Kodierungen* einige der als konstitutiv für den *Blockierungszusammenhang* ermittelte Aspekte in ihrer Veränderbarkeit zu zeigen, um so über den *Dekodierungs*-Prozess bei den Betroffenen eine eigene *Aussichts-Erforschung des In-Möglichkeit-Seienden* (vgl. Bloch 1979: 240) anzustoßen. Und auch hier wieder können einzelne, spezifischere Aspekte des *sachhaft objektgemäß Möglichen* (vgl. ebd.: 259ff.), wie sie zuvor über eine eigene *Aussichts-Erforschung* als Professionelle erschlossen und dann ikonographisch *kodiert* wurden, parallel präsentiert werden, um die Analyse des gerade im *Dekodierungs*-Prozess thematisch werdenden *In-Möglichkeit-Seienden* zu vertiefen.

Dabei sind zunächst einmal Ansätze zu *Grenzakten*, wie sie sich im Alltagsleben der Betroffenen finden lassen, entsprechend zu *kodieren*. Da das *sachhaft objektgemäß Mögliche* jedoch in aller Regel mehrere Möglichkeiten eröffnet, über entsprechende *Grenzakte* das *objektiv real Mögliche* zu verwirklichen, sind von Seiten der Professionellen auch alternative Möglichkeiten solcher *Grenzakte* als *Kodierungen* vorzuhalten und dann zu präsentieren, wenn sich der *Dekodierungs*-Prozess bezüglich der Ausschöpfung des *objektiv real Möglichen* zu erschöpfen droht. Im Falle dessen, dass auch die *Kodierungen* gemeinsam mit den Adressat\*innen erstellt werden, bietet es sich an, im Anschluss an Boal, verschiedene Varianten von *Grenzakten* durchzuspielen und immer wieder diese seitens der Professionellen als Problem zu hinterfragen im Hinblick auf neue, bisher noch nicht ins Blickfeld gekommene Handlungsoptionen. Auf diese Weise gilt es sich dann auf eine gemeinsame, zunächst zu erprobende Handlungsoption zu verständigen, die selbstverständlich dann einer Modifizierung bedarf, wenn sie sich im Verlauf der Umsetzung als doch nicht praktikabel oder unbefriedigend erweist.

### Dritte Komponente: Assistenz – Wie können „prospektive Dialoge“ gelingen?

Durch den skizzierten dialogischen Prozess von *Kodierung/Dekodierung* dürfte hinreichend deutlich geworden sein, dass *Assistenz* nicht bedeutet, die eigene Professionalität zurückzustellen – im Gegenteil: hier kommt sie voll zur Geltung! Dennoch bleibt die strukturelle Distanz zwischen Professionellen und Adressat\*innen erhalten und muss immer in das eigene Handlungskonzept einbezogen bleiben. Sie lässt sich jedoch in Form einer geteilten „Aufgabenstellung als innere Logik der pädagogischen Tätigkeit“ (Mannschatz 2010: 104) situativ

aufheben, auf die sich im Rahmen einer gemeinsamen *Handlungsorientierung* in der dialogischen Erschließung verschiedener Optionen von *Grenzakten* verständigt wurde. Freire unterstreicht diese Notwendigkeit mehrfach, wenn er darauf insistiert, dass es „die Wirklichkeit (ist), die [...] mit anderen Menschen zusammen verwandelt werden muss, (die) Gegenstand des Handelns (wird), nicht aber der Mensch selbst“ (1973: 77). Diese Einheit von Aktion und Reflexion im Dialog (ebd.: 71) ist auf die Zukunft gerichtet und erfordert daher einen prospektiven über das Prinzip von *Kodierung/Dekodierung* vermittelten Dialog.

Wie konflikthaft es ist, derartige Assistenz als prospektive Dialoge zu realisieren, beschreibt wiederum exemplarisch Nicola Ahrens-Tilsner: „Katja wollte in ihrer schwierigen Situation Hilfe dabei, ihr Leben außerhalb von Schule zu bewältigen. Mit diesem Anliegen ist sie aber in der Beratung nicht wahrgenommen worden“ (2009: 27f.).

#### Vierte Komponente: Verständigung – wird dort nötig, wo Verstehen aufhört

*Problemsetzung* bzw. die Klärung von Anliegen, Gewinnen einer *Handlungsorientierung*, *Assistenz* – das klingt nach einer klaren, einfachen Reihenfolge von Bearbeitungsschritten<sup>3</sup>. Das ist in der Praxis aber nicht möglich und auch nicht sinnvoll, denn diese drei Komponenten sind zum einen untereinander eng verbunden und sind zum anderen jede für sich mit einer vierten verbunden, mit deren Hilfe sie sich erst realisieren können – vergleichbar den einzelnen Komponenten in einem Mehrkomponentenkleber. Nur eine Komponente allein ist wirkungslos, erst alle zusammen entfalten die gewünschte Wirkung. Diese vierte Komponente heißt „*Verständigung*“, denn alle Komponenten des Arbeitsprinzips *Partizipation* sind nur als Verständigungsprozesse denkbar und möglich. Deshalb liegt die Praxis der *Verständigung* quasi quer zu den anderen drei Komponenten. *Verständigung* in diesem Sinne macht auch immer wieder deutlich, dass es möglich ist, die Grenzen des „bloßen Verstehens“ zu überschreiten – eben in prospektiven Dialogen. Vorschnelles Verstehen ist nicht selten eine Konsequenz „retrospektiver Monologe“, die durch Bezug auf angeblich höheres Wissen meinen, verstanden zu haben, warum eine Person sich so verhält, wie sie es tut. *Verständigung* hingegen beginnt mit dem Zweifel am eigenen Verstehen und will herausfinden, welche Handlungsoptionen in der aktuellen Situation liegen. Das kann zu Konflikten

---

3 Zum Unterschied von Methode und Arbeitsprinzip: vgl. Kunstreich 2014b.

führen bzw. zur Bearbeitung von Konflikten. Das wiederum ist nur in „prospektiven Dialogen“ möglich. Nicola Ahrens-Tilsner hat diesen Perspektivenwechsel erfahren: „Es vollzog sich ein Perspektivwechsel von der rechtlich-institutionellen Perspektive auf den Fall als ‘Fall von Schulverweigerung’ zu einem Blick auf eine individuelle Bewältigungsstrategie einer Schülerin in einer besonderen Lebenslage“ (Ahrens-Pilsener 2009: 33).

## Fazit

Die Komponenten *Problemsetzung*, *Handlungsorientierung* und *Assistenz*, verbunden durch dialogische *Verständigung*, verzichten auf jede Andeutung eines „weißen Kittels“ (und vielleicht deshalb ist das Arbeitsprinzip *Partizipation* professionspolitisch nicht so beliebt). Sie sind auf der anderen Seite aber auch „praktisch“ genug, tatsächliche Konflikte und Widersprüche in einer Weise produktiv aufzunehmen, die nicht nur zynische Anpassung („hier muss aber eine Grenze gesetzt werden“) zu verhindern vermag, sondern auch überzogene Selbstidealisation in Gestalt eines „Mandats für die Unterdrückten“, das dann paradox mit dazu beiträgt, den Betroffenen ihre eigene Stimme zu nehmen, während sie diese im *Dekodierungs*-Prozess gerade schärfen. Darüber hinaus erreicht das Arbeitsprinzip *Partizipation* das, was die traditionellen Methoden immer behauptet, aber nie eingelöst haben: Die Einzigartigkeit des Einzelnen, der einzelnen Situation, der besonderen historischen und geografischen Gegebenheit nicht nur „einzubeziehen“, sondern tatsächlich zum Ausgangspunkt eigenen Handelns zu machen.

## Literatur

- Ahrens-Tilsner, Nicola 2009: Schulverweigerung – ein klarer Fall? Bachelorarbeit (Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie Hamburg)
- Bloch, Ernst 1979: *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Boal, Augusto 2009: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt a.M.
- Cremer-Schäfer, Helga 2003: „Wie der Name einer Sache unser Verhalten bestimmt“. Eine Erinnerung an Wissen über Diagnostik. In: Widersprüche 23, Heft 88, S. 53-60
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe 2012: Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, S. 197-217. Wiesbaden
- Freire, Paulo 1973: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek
- 1977: Erziehung zur Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek

- Jaspers, Karl 1990: Psychologie der Weltanschauungen. Berlin [etc]
- Kunstreich, Timm 1994: Ist kritische Sozialarbeit möglich? In: Widersprüche 14, Heft 50, S. 85-100
- 2014a: Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Bd. 1
  - 2014b: Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Bd. 2<sup>4</sup>
- Mannschatz, Eberhard 2010: Was zum Teufel ist eigentlich Erziehung? Berlin
- May, Michael 2004: Selbstregulierung. Eine neue Sicht auf die Sozialisation. Gießen
- 2005: Wie in der sozialen Arbeit etwas zum Problem wird. Versuch einer pädagogisch gehaltenen Theorie sozialer Probleme. Münster
  - 2017a: Partizipative Sozialraumforschung zur dialogischen Ausgestaltung sozialpädagogischen Ortshandelns: Eine theoretisch/methodologische Grundlegung. In: May, Michael/Alisch, Monika (Hrsg): Methoden der Praxisforschung im Sozialraum, S. 31-39. Leverkusen
  - 2017b: Tiefenhermeneutik vermittelt Boals Statuentheater kreierter sozialraumbezogener Szenen: Ein Beispiel aus der Heimerziehung In: May, Michael/Alisch, Monika (Hrsg): Methoden der Praxisforschung im Sozialraum, S. 41-53. Leverkusen
  - 2018: Partizipative Sozialraumforschung im Kontext sozialpädagogischen Ortshandelns: Zur Weiterentwicklung der Methode der Autofotografie im Anschluss an Paulo Freires Prinzip von Kodierung/Dekodierung. In: sozialraum.de 10 (1)
- Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) 2010: Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden Buch (Monographie)
- Vieira Pinto, Álvaro 1960: Consciência e realidade nacional. a Consciência Critica. Rio de Janeiro Buch (Monographie)
- Rogers, Carl R. 2004: Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. 15. Aufl. Stuttgart
- Spiegel, von Hiltrud 2018: Methodisches Arbeiten in der Sozialen Arbeit. 6. Aufl. Stuttgart

*Timm Kunstreich*

*E-Mail: TimmKunstreich@aol.com*

*Michael May*

*E-Mail: m.may@em.uni-frankfurt.de*

---

4 Beide Bände können eingesehen und kostenlos herunter geladen werden: [www.timm-kunstreich.de](http://www.timm-kunstreich.de)