

JOURNAL FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK

herausgegeben vom Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik
an den österreichischen Universitäten

vol. XXIII 3–2007

PAULO FREIRE HEUTE

Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik

Schwerpunktredaktion: Gerald Faschingeder, Andreas Novy

mandelbaum *edition südwind*

Inhaltsverzeichnis

- 4 GERALD FASCHINGEDER, ANDREAS NOVY
Paulo Freire heute – Einleitung
- 10 CARLOS ROBERTO WINCKLER, LIEGE MARIA SITIA FORNARI,
MARIA ELLY HERZ GENRO, ROSÂNGELA CARRARO
Paulo Freire *relectured*
Entwicklungslinien im Werk des brasilianischen Volksbildners
- 29 ANDREAS NOVY
Die Welt ist im Werden
Über die Aktualität von Paulo Freire
- 58 MARTA GREGORČIČ
Die Kunst des Wissens und die Wissenschaft der Bildung
Kulturelles Kapital als Triebkraft gesellschaftlicher Veränderungen
- 92 FRANZ HALBARTSCHLAGER
Volksbildung heute
Eine Rückschau auf das Symposium „Volksbildung heute?“
- 96 HANS GÖTTEL
Volksbildung – eine Erfolgsgeschichte, die im Hals stecken bleibt
- 101 HEIDI GROBBAUER
Globales Lernen – ein Beitrag zu „befreiender“ Bildung?
- 108 PIA LICHTBLAU
Volksbildung und die Frage nach der Autonomie
- 120 Rezension
- 124 HerausgeberInnen und AutorInnen
- 128 Impressum

ANDREAS NOVY

Die Welt ist im Werden

Über die Aktualität von Paulo Freire

„Die Welt ist im Werden“ (Freire 2000: 79), so lässt sich das Weltbild des brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire zusammenfassen. Wenn Menschen schöpferisch tätig werden, verändern sie die Welt und damit sich selbst. Nicht Statik, sondern Bewegung, nicht Status quo, sondern Zukunft und Veränderung sind das Kennzeichen der Welt und des Lebens. Eine dynamische Deutung der „Wirklichkeit im Prozess“ (Freire 1984: 67) erkennt, dass „alles fließt“ (Woods/Grant 2002: 57). Paulo Freire war ein Befreiungspädagoge und weder ein Entwicklungsforscher noch ein systematischer Philosoph von Befreiung und Entwicklung. Seine Aktualität besteht nicht in einer besonderen Theorie, sondern in seiner dialogischen Haltung und seinem nicht-dualistischen Zugang zur Welt und zu den Menschen. Sie ermöglichen, die Widersprüchlichkeit der Welt anzuerkennen, ohne zynisch oder resigniert zu werden. Es ist ein Denken, das mit Theorien spielt (Freire/Shor 2003: 165) und an verschiedene Formen kritischen Denkens anschlussfähig ist, ohne dass dies Freire für jeden Einzelfall ausführt. Diese Bezüge sind besonders ausgeprägt zum religiösen Humanismus und dem Marxismus, insbesondere in der Tradition des jungen Marx und der von Roy Bhaskar entwickelten Theorie des Kritischen Realismus. Im Zentrum seines Denkens und Handelns stehen Kritik, Dialektik, Dialog und Demokratie. Kritik ist die Voraussetzung, die Welt zu erhellen. Sie ist aufklärend. Dialektik als eine reflektierte Form des Verstehens und Dialog als eine Form respektvoller Kommunikation zwischen Gleichen führen zur Forderung nach Demokratie als Form eines Gemeinwesens, an dem alle teilhaben und in Entscheidungsprozesse eingebunden sind. Doch wie können Dialog und Demokratie organisiert werden? Freire liefert keine Antworten, sondern regt fragend und erzählend zum eigenstän-

digen Denken an. Auf diese Weise versuchte er, zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort richtig zu denken und zu handeln.

Der vorliegende Artikel beginnt mit Ausführungen zu den Freireanischen Metaphern vom Lesen und Schreiben der Welt. Der erste Abschnitt fokussiert das Lesen als eine Form des Verstehens, der zweite das Schreiben als eine Form des Handelns. Der dritte Abschnitt leistet Übersetzungsarbeit. Praxisbeispiele aus Wien, mit denen im „Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Forschung und Bildung“ experimentiert wird, versuchen, Freires Zugang im 21. Jahrhundert in einem reichen Land zu aktualisieren, um hier und jetzt zu lernen, die Welt zu lesen und zu schreiben. Der vierte Teil fasst die Überlegungen aus der Perspektive der Entwicklungsforschung zusammen.

1. Die Welt lesen lernen

Das Anliegen, die Welt zu verstehen, beschreibt Freire mit dem Bild vom Lesen der Welt. Damit bezeichnet er die Fähigkeit, die Welt zu deuten, ihr Sinn zu geben, um sich selbst zu orientieren. Bei diesem Lesen der Welt geht es um mehr als das Abspeichern von Wissen und das Aufsaugen fremder Weisheiten. Wissen ist nicht auf einem mentalen Bankkonto deponierbar, sondern basiert auf Beziehungen zu Menschen und zur Welt.

1.1 Kritik

Kritisches Denken bedenkt das eigene und fremde Handeln und ermutigt zum eigenständigen Denken, um nicht an der Oberfläche der Dingen haften zu bleiben, sondern zu den Wurzeln der Probleme vorzudringen. Es will die Welt erhellen, aufklären und mehr verstehen als der erste Eindruck vermittelt. Kritik kann rational oder ethisch begründet werden. Freires rationale Kritik basiert auf der Dialektik, seine ethische Kritik auf humanistischen Idealen. So bringt er Vernunft und Gefühl, Verstand und Ethik zusammen. Sie bilden für ihn eine dialektische Einheit. Mit der kritischen Theorie (Horkheimer/Adorno 2003: IX) teilt er das Anliegen, Mythen zu überwinden. Nicht nur in der ländlich geprägten Gesellschaft, in der Freire arbeitete, herrschte eine mythische Vorstellung von der Welt vor. Die Dialektik der Aufklärung, die Horkheimer und Adorno kritisieren, basiert

darauf, dass auch die moderne Welt auf Mythen beruht – im konkreten Fall auf den Mythen von der „freien Gesellschaft“ (Freire 1984: 118) sowie von Sachzwängen, wie zum Beispiel das von Thatcher popularisierte TINA – „There is no alternative“ (Bhaskar/Norrie 2004: 565ff.). Die Überwindung dieser Mythen verbindet Vernunft und Ethik, denn in einer vernünftigen Gesellschaft darf es genauso wenig Unterdrückung, Hunger oder Armut geben wie in einer solidarischen.

Kritik erfordert Genauigkeit. Daher ist auch das Lesen im herkömmlichen Sinn kritisch, wenn es nicht bloß Wissen aufsaugt. Eine langsame und gewissenhafte Form des Lesens ist Voraussetzung für den Dialog mit dem Autor bzw. der Autorin. Dieses kritische Lesen, nicht aber das Überfliegen von Texten und das kurzzeitige Abspeichern von Information, erfordert Ausdauer und Gewissenhaftigkeit (Freire/Shor 2003: 105). Nur so wird ein Vertiefen in den Text möglich, das zu dessen Aneignung und Re-Interpretation durch die Lesenden führt. Was geschrieben steht, muss kritisch in einen größeren Zusammenhang eingebettet werden: Für wen ist der Text geschrieben? Was will er und was sagt er mir? Was bewirkt er? Mit der Bereitschaft, das Gelesene zur eigenen Lebens- und Arbeitswelt in Beziehung zu setzen, treten LeserIn und AutorIn in Dialog. Der Text wird aktiv, indem die Lesenden ihre Erfahrungen beim Lesen einbringen (Smith 1998: 14).

Kritik beginnt mit an sich und an die Welt gerichtetem Fragen, also gleichermaßen mit Welt- und Selbstkritik (Freire/Shor 2003: 64). So griff Freire die feministische Kritik an seiner sexistischen Schreib- und Denkweise in der *Pädagogik der Unterdrückten* auf, die er selbstkritisch als „machistisch“ bezeichnete (Freire 2003a: 66). In der Folge nahm Geschlechtergerechtigkeit einen zentralen Platz im Denken, Schreiben und Handeln Freires ein (Freire 2001: x). Gegenseitige Kritik führt zu einer „veränderten Form der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden“. In einem kritischen Dialog kann der Status quo in Frage gestellt und gemeinsam um neue Grenzen und Regeln gerungen werden (Ribolits 2004: 105).

1.2 Dialektik

Dialektik ist eine Form kritischen Denkens und eine Weise, die Welt zu deuten. Sie erklärt, dass „Veränderung und Bewegung Widerspruch mit sich bringen und nur durch Widersprüche vonstatten gehen können“ (Woods/

Grant 2002: 56). Widerspruch ist eine unentbehrliche Eigenschaft jeden Seins, denn die Welt ist eine sich verändernde, durch Widersprüche gekennzeichnete Einheit, in der alles mit allem verwoben ist. Widerspruch und Konflikt sind zwei Merkmale von Entwicklung, die der menschlichen Vielfalt Rechnung tragen (Bernstein 1983: 223). Die formale Logik als statische Erklärungsmethode ist hingegen ein Denken des Entweder-Oder: Entweder ist ein Elektron ein Teilchen oder eine Welle, entweder ist eine soziale Bewegung progressiv oder konservativ. „Ja-oder-nein-Kategorien haben keinen Bezug auf diese veränderliche, instabile und widersprüchliche Realität“ (Woods/Grant 2002: 119). Logisches Denken trachtet, Widersprüche als irrational zu verbannen. Dies stimmt im Reich der Ideen. Es gilt aber nicht in der Wirklichkeit, wo ein Apfel gleichzeitig zur Reife und zum Tod treibt. Das Wissen, dass „Werden, Aktivität und Bewegung Elemente des Seins sind“ (Fromm 2001: 36), ist an sich bekannt, weil bestimmte Volksweisheiten von ihr geprägt sind, wie der Satz vom „Tropfen, der das Fass zum Überlaufen bringt“ oder die chinesische Philosophie des Ying Yang. Gleichzeitig bauen komplizierte Philosophien wie der historische Materialismus (Woods/Grant 2002) oder der kritische Realismus (Sayer 1984) ebenfalls auf der Dialektik auf.

Natur- und Sozialwissenschaftler des 19. Jahrhunderts wie Charles Darwin, Karl Marx oder Max Weber erkannten, dass Veränderung als zeitliches Phänomen das zentrale Merkmal von Leben ist. Deshalb ist die Gegenwart ohne Vergangenheit nicht verstehbar. Eine ignorante Haltung gegenüber der Vergangenheit mündet in eine naive Sichtweise von Zukunft als reine Fortschreibung der Gegenwart. Eine geschichtliche Sichtweise von Gesellschaft geht mit einem Menschenbild Hand in Hand, das annimmt, dass jeder Mensch in seinem Leben Möglichkeiten verwirklichen oder Gelegenheiten ungenutzt lassen kann. Jede Person kann ihr Potential auf unterschiedliche Weise und für unterschiedliche Ziele entfalten (Freire 2000: 40). Leben heißt, Möglichkeiten nutzen und vergeben. Bildung ist in diesem Verständnis eine Unterstützung von Selbst- und Weltveränderung, die einander bedingen (Haug 2006a: 19). Statt immer das Gleiche zu wiederholen, geht es bei Selbst- und Weltveränderung um das Befreien des kreativen Potentials aus strukturellen Zwangsjacken (Bhaskar 2002: 46, 245).

Die Welt zu lesen erfordert die Kenntnis von Strukturen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft, nicht als mechanisch-dogmatische Gesetzmä-

ßigkeiten, sondern als konkretisierte Formen sozialen Lebens und Arbeitens. Handlungsfähigkeit setzt Theoretisieren voraus, wie im kritischen Realismus gezeigt wird, der konkrete Analyse und abstrakte Forschung verbindet (Sayer 1984). Welche Theorien und Konzepte hilfreich sind, ergibt sich aus Erfahrungen und Vorwissen, die im Alltag erworben werden. So sind es die erlebten Kontraste zwischen Arm und Reich, die eine Theorie des Kapitalismus notwendig machen. Das Kapital und der Zwang zur profitablen Verwertung von allem und jedem erklärt nicht alles und jedes (Jessop/Sum 2006: 309ff.). Doch damit sind nicht alle Formen von Herrschaft erfasst, denn ethnische, kulturelle und politische Beziehungen unterliegen anderen dominanten Strukturierungen wie Patriarchat und Rassismus (Klinger 2003). Deshalb hat es über die Jahrhunderte und den Globus verteilt stark variierende Formen von Kapitalismus gegeben: Die Konkretisierung von Strukturen ist nicht die mechanische Anwendung von allgemeinen Gesetzen. Das Konkrete ist immer Ausdruck vielfältiger und einander widersprechender struktureller Einflüsse, d.h. das Konkrete verweist stets auf die „Einheit des Mannigfaltigen“ (Marx 1983: 21).

1960 waren zwar sowohl Österreich als auch Brasilien kapitalistische Marktwirtschaften, gleichzeitig waren die Unterschiede zwischen dem armen Nordosten Brasiliens, wo Freire geboren wurde und zu arbeiten begann, und Wien so groß, dass es schwer schien, Gemeinsamkeiten zwischen Erster und Dritter Welt zu entdecken. Doch gleichzeitig war damals und ist heute die Welt eine Einheit, die sich aus diesen unterschiedlichen Teilen zusammensetzt. Dass es Peripherien und Zentren gibt, ist sogar ein Strukturmerkmal des Kapitalismus.

Dialektisches Denken überwindet dualistisches Denken, welches Gegensätze unverbunden nebeneinander stellt. An zwei Beispielen soll dies aufgezeigt werden. Das erste bezieht sich auf den Dualismus von lokal und global und die damit verbundene Gegenüberstellung von Heimat und Weltoffenheit. Freire war zwar seiner Heimatstadt Recife Zeit seines Lebens verbunden, doch gleichzeitig verstand er sich als Weltbürger (Freire 2003a: 88). Diese beiden Positionen sah er niemals als einander ausschließend. Vor allem aufgrund seines Exils war ihm klar, wie sehr seine Persönlichkeit durch seine Herkunft und seine Verbundenheit mit seiner Heimat geprägt war. Heimatverbundenheit ist für ihn kein Gegensatz zu Weltoffenheit, denn letztere ist keine raumlose, universelle Haltung, sondern nur verortet

und kontextualisiert möglich. Das zweite Beispiel betrifft das dualistische Verständnis von Schule, das zu einem Denken in gut und böse, richtig und falsch verleitet und oftmals dem Trugschluss aufsitzt, das Gegenteil dessen, was schlecht ist, sei gut. Da Schule und Pädagogik vielfach schlecht sind, geht es etwa für Gustavo Esteva und die Denkschule rund um ihn um die Befreiung von Pädagogik statt um eine Befreiungspädagogik (Stuchul et al. 2002). Manche bezeichnen dies als radikal, ich bezeichne es als gefangen im Dualismus eines Entweder-Oder, der selten handlungsfähig macht. Demgegenüber haben Freireanische Bemühungen allesamt das Ziel, Schule und Bildung für alle zu ermöglichen, auch wenn sie die jetzige Form von Schule scharf kritisieren und danach streben, Schule nicht als privilegierten Ort der Bildung zu sehen. Hier wird Dialektik als die „Logik des Widerspruchs“ (Woods/Grant 2002: 56) praktisch. Freire kämpfte Zeit seines Lebens um eine gute, offene und öffentliche Schule für alle. Ihm geht es um eine Reform oder Revolutionierung dessen, was Schule und Bildung tun und sollen (Langthaler/Lichtblau 2006), nicht aber um ihre Abschaffung. Einen kleinen Versuch in diese Richtung unternimmt das Projekt „Hauptschule trifft Hochschule“ (vgl. Abschnitt 4).

Trotz der Komplexität der Welt und der eigenen Grenzen im Erkennen dieser Komplexität ist es möglich, in konkreten Situationen vernünftig und moralisch zu handeln. Dazu benötigt man eine praktische Vernunft, die konkret analysiert, was hier und jetzt richtig ist (vgl. Haug 2006a: 129). Freire suchte genau nach diesen Wegen, in einer durch Ungerechtigkeit geprägten Welt sowohl vernünftig als auch moralisch kohärent zu handeln. Dabei helfen weder ein Elitismus, der auf dem Unwissen der Nicht-ExpertInnen beharrt, noch ein *basismo* weiter, der dem Volk als der gesellschaftlichen Basis immer Recht gibt und den Wert theoretischer Reflexion negiert (Freire 2000: 38). Dialektik ist spielerisches, tanzendes Denken. „Tanzen-derweise“ (Freire/Shor 2003: 13) spielt sie mit Autorität und Freiheit, um weder in Autoritarismus noch in *Laisser-faire* umzukippen (Freire 2000: 34ff.). Autoritarismus verabsolutiert die eigenen Regeln, *Laisser-faire* leugnet die Notwendigkeit von Regeln und leistet dem Recht des Stärkeren Vorschub. Es geht aber um einen reflektierten Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen. Deshalb ist die sich nie erschöpfende Neugier, die weiß, wie wenig sie weiß, und daher lernen muss, gleichermaßen eine Grundtugend Lehrender und Lernender (Freire 2003a: 188f.). Auch Freire war ein

Zweifler, ein Suchender und Lernender, voll „epistemologischer Neugier“, wie dies Marta Gregorčič in diesem Heft betont. Obwohl er kein allwissender Guru war (Freire 2001: 83), war er auch kein „unwissender Lehrmeister“ oder bloßer „Teilnehmer am Bildungsprozess“, Ausdrücke, die auf einen „Selbstmord als Lehrender“ hinauslaufen (Freire/Shor 2003: 113) und den Unterschied zwischen Lernenden und Lehrenden per Wortwahl auslösen. Arroganz, Manipulation und Autoritarismus einzelner Lehrender ist eine Sache; die vorhandenen Unterschiede im Wissen als Voraussetzung zu begrüßen, um lernen zu können, eine andere: Eine gute Entwicklungsforscherin mag Schwierigkeiten haben, tanzen und schwimmen zu lehren.

1.3 Fragen

Fragen ist Lernen, denn es weckt das Bewusstsein und führt dazu, die Welt als komplex und widersprüchlich wahrzunehmen. Problemformulierende Bildung ist fragendes Lernen: Was will ich und was kann ich? Welchen Zwängen bin ich ausgesetzt? Welche Möglichkeiten habe ich? Warum haben wir kein Wasser und der Großgrundbesitzer hat einen Swimmingpool? Warum sind diejenigen, die den Acker bearbeiten, hungrig? Warum kann der, der das Auto repariert, sich selber keines leisten? Wenn Hunger und Armut kein Schicksal sind, sondern gemacht werden, fragt sich: Wem nützen und wem schaden sie? Wer gewinnt, wer verliert? Wohin geht die Welt? Fragen ist Ausgangspunkt des Forschens und ohne Forschen gibt es keine vernünftige Form, wie sich Menschen die Welt aneignen können. Die Welt, wie wir sie kennen, entstand durch geschichtliche Entwicklung und ändert sich durch das Handeln von Menschen.

Freies Didaktik verbindet den Mut zu träumen mit einem Denken und Tun, das fest mit beiden Füßen am Boden steht. Das konkrete Lebensumfeld, das Hier und Jetzt, in dem soziale Beziehungen stattfinden, bildet den Ausgangspunkt von Freires Ansatz. Die Lehrenden kommen nicht mit fertigem Wissen und vermitteln es den Lernenden, sondern sie selber eignen sich konkretes Wissen durch Feldforschung an. In den 1960er Jahren erkundeten PädagogInnen im Nordosten Brasiliens in Frühformen aktivierender Befragungen die Welt der AnalphabetInnen, um Schlüsselprobleme zu identifizieren, die danach in Kulturzirkeln anhand von Schlüsselwörtern diskutiert wurden: Arbeit, der Zugang zu Wasser und Land, die Jagd und das Feiern sind Themen, die zum Ausgangspunkt von Dialogen wurden

(Freire 1984: 92 ff.). Bilder eines lokalen Künstlers dienten dazu, mit AlphabetInnen ins Gespräch zu kommen (Freire 2003b: 131ff.). Ein erstes Bild zeigte eine Bauernfamilie beim Arbeiten. Damit wurden Diskussionen über die eigene Arbeits- und Lebenswelt angeregt. Bauern und Bäuerinnen, die durch ihr Arbeiten Natur gestalten, werden zu SchöpferInnen ihrer Umwelt; sie heben sich von der Natur ab und gestalten die Welt. Dieses Schlüsselthema begleitet den gesamten befreiungspädagogischen Prozess: Menschen sind Subjekte, die Entwicklung gestalten, auch wenn sie oft einzig als Objekte erscheinen, die ein Schicksal erdulden. Alphabetisieren heißt, Interesse und Neugier zu wecken und wieder die kleinkindliche Lust zu spüren, die Welt erforschen zu wollen. Geht diese Fähigkeit im Laufe des Lebens verloren, dann verlieren Menschen eine ihrer wesentlichsten Triebfedern. Erst in einem zweiten Schritt erfolgte das eigentliche Lernen des ABC durch die Erstellung von Silbenkombinationen (Freire 2003b: 123ff.). Diese Form der Bildung vermittelt nicht bloß eine Fertigkeit. Sie öffnet die Augen und weitet den Blick. In nur 40 Tagen lernten LandarbeiterInnen Lesen und Schreiben – und noch viel mehr: „Ich möchte Lesen und Schreiben lernen, damit ich nicht länger Schatten der Anderen bin.“ (Freire 2003b: 121). Bildung ermächtigt. Ermächtigt sind Menschen, denen bewusst ist, dass Welt, Mitwelt und Umwelt gemacht werden.

Menschliche Kulturen unterscheiden sich grundlegend von der Natur: Während letztere Naturgesetzen folgt, verfügt der Mensch über ein Bewusstsein. Bewusstseinsbildung (*conscientização*) befähigt Menschen, ihr Lebensumfeld zu verstehen. Sie ist ein Nachdenken über die Welt und ein Überdenken des eigenen Handelns. Ist die Welt gut, so wie sie ist? Kann sie auch anders sein? Wie möchte ich leben und wie organisieren Gesellschaften ihr Zusammenleben? Menschen können den Lauf von Kultur und Gesellschaft beeinflussen. Bewusstseinsbildung erweitert hierfür den Horizont und eröffnet Perspektiven und Lebenschancen, was mehr ist als bloße Bewusstwerdung. Sie ist keine Denkleistung, die sich nur im Kopf abspielt – wir denken nicht nur mit dem Kopf (Haug 2006a: 78). Bewusstseinsbildung umfasst den ganzen Körper und ist auf andere Menschen bezogen.

1.4 Dialog

Menschen sind dialogische Wesen „im Prozess des Werdens“, weshalb sich der „Dialog als unerlässlich für den Erkenntnisakt, der die Wirklich-

keit enthüllt“, erweist (Freire 1984: 68). Menschen sind zwar autonom, aber mit anderen verbunden. Sie sind einzigartig, bedürfen jedoch der anderen. Dialog ist Austausch, eine Form der Kommunikation, um die Welt gemeinsam zu lesen. „Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen“ (Freire 1984: 72). Für Martin Buber stiftet das Grundwort Ich-Du die Welt der Beziehung (Buber 2005: 12). Das dialogische Ich weiß, dass seine eigene Existenz erst durch das Du ins Leben gerufen wird (Freire 1984: 143). Die andere Person ist ko-präsent (Bhaskar 2002: 215), denn der Mensch ist kein *homo oeconomicus*, kein Atom, sondern ein „Kooperationswesen“, ein „Mitarbeiter jedes anderen Menschen“ (Haug 2006a: 139).

Freire sieht Dialog als respektvolle Begegnung und als einen alle bereichernden Austausch, niemals aber als Einbahnstraße. Nicht bloß die Forschenden sind die Subjekte, die die Armen „verstehen“ und ihnen die Welt „erklären“. Gerade die Armen haben oftmals eine profunde Kenntnis konkreter Situationen und Problemlagen. In den Kulturzirkeln zur Alphabetisierung drängten sich die ForscherInnen nicht auf, sondern handelten als einfühlsame BeobachterInnen in einer Haltung des Verstehens gegenüber dem, was sie sahen (Freire 1984: 92). Auf diese Weise wurden alle Beteiligten zu „kritischen Mitforschern im Dialog“ (Freire 1984: 65). Indem sich Menschen verschiedener Herkunft und unterschiedlichen Wissens als Gleichwertige trafen, wurde es möglich, dass sich, ausgehend von der Einheit in der Vielfalt, alle gemeinsam veränderten (Freire/Shor 2003: 156). Eine gerechte Welt ist gleichzeitig bunt und vielfältig, denn „keiner kann echt menschlich sein, während er andere daran hindert, dies zu sein“ (Freire 1984: 69). Experimentierfreude und Freude an der Vielfalt gehen Hand in Hand. Jedes Individuum ist einzigartig, unverwechselbar und unersetzbar und jede Person hat eine Zukunft vor sich, die Möglichkeiten bietet. Welche Zukunft wir wollen, ist eine ethische Frage, die Lehrende und Lernende gleichermaßen beschäftigt. Wenn Lernen eine Reise ist, dann muss auch über die Richtung verhandelt werden. Wenn jede Veränderung mit dem ersten Schritt beginnt, dann muss ein Ziel, eine Vision, benennbar sein, wohin der Weg führt. Freires Pädagogik der Hoffnung entspringt der Überzeugung, dass Utopien und Träume nicht nur möglich, sondern notwendig sind.

Eine dialogische Grundhaltung verbindet Freiheit mit Gleichheit und lässt keinen Platz für elitäres ExpertInnenstum: „Diesen Fachleuten erscheint es absurd, die ‚Weltschau‘ respektieren zu sollen, die die Leute haben. Die Fachleute haben doch die ‚Weltschau‘“ (Freire 1984: 132). ExpertInnen als Personen, die sich auf einem Gebiet gut auskennen, sind notwendig, doch wenn sie nicht aufmerksam zusehen und zuhören, werden sie die Menschen weder respektieren noch verstehen. Zwangsläufig agieren sie dann abgehoben oder manipulativ. Dies passiert oftmals auch bei dem, was heute mit den Stichwörtern „Partizipation“ und „Einbindung der Zivilgesellschaft“ gefordert wird (Grote/Gbikpi 2002). In dieser Sichtweise ist Dialog ein Prinzip, um zwischen unterschiedlichen Interessen zu moderieren. Doch diese neue Dialogkultur ist zumeist elitär, weil häufig nur die Mächtigen und Ausgebildeten teilnehmen. Wenn andere Gruppen eingebunden werden, dann höchstens, um mitzureden, ganz selten, um mitzuentcheiden. Doch Paulo Freire geht es um den Dialog mit allen, ausgehend von denen, die am Rand der Gesellschaft stehen. Sein Ziel ist deren Ermächtigung. Damit dreht er die vorherrschende Prioritätensetzung um: Vorrangig interessieren ihn die Marginalisierten, erst dann die Prominenten und die einflussreichen RepräsentantInnen des Status quo. Im Dialog von unten wird gemeinsam die Welt gelesen. Dabei gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass die Menschen „nicht nur um Freiheit von Hunger kämpfen, sondern um die Freiheit zu schaffen und zu bauen, zu staunen und zu wagen“ (Freire 1984: 53). Dialogische Wissenschaft ist für Freire praktische Wissenschaft, sie tritt „mit dem Volk in einen Dialog über seine und unsere Auffassungen ein“ (Freire 1984: 79), denn Dialog und Lesen sind keine abgehobenen, rein idealistischen Tätigkeiten. Bis heute praktiziert dies die Landlosenbewegung, die mächtigste nicht-elitäre Bewegung Brasiliens. Sie erkämpft Dialogbereitschaft immer wieder durch ihren Mut, notfalls Konflikte einzugehen (Harnecker 2003: 183-218), denn „Konflikte sind die Hebamme des Bewusstseins“ (Freire/Shor 2003: 208).

2. Die Welt schreiben lernen

Das gemeinsame Lesen der Welt ist niemals Selbstzweck, sondern nur der erste Schritt, Menschen zu ermutigen, ihr Wissen und ihre kreativen

Fähigkeiten zu nutzen und handlungsfähig zu werden. Es geht darum, die Welt auch zu „schreiben“, bewusst zu handeln. Verfasst wird der Text dieses Werks nicht auf Papier, sondern im Leben, womit dieses Schreiben über das herkömmliche Feld von Forschung und Bildung und über das Reich der Ideen hinausgeht. Die Welt schreiben ist eine Metapher für die Fähigkeit, mit dem eigenen Handeln einen Unterschied im Lauf der Dinge zu machen. Bezogen auf die Gestaltung der Welt sind die Menschen weiterhin größtenteils AnalphabetInnen. Dies ist durch den von Margaret Thatcher in den 1980er Jahren geprägten neuen liberalen Zeitgeist der Alternativenlosigkeit verstärkt worden: „There is no alternative!“ Das Kapital wird als enthemmter Besen dargestellt, den der Zauberlehrling nicht mehr unter Kontrolle bringen kann: Es folge keinem Befehl mehr, tue, was seine Logik ihm aufzwingt. Sachzwänge, die die politischen und ökonomischen Verhältnisse als Naturgesetze erscheinen lassen, sind als Mythen in den Alltagsverstand übergegangen. Viele Menschen empfinden es als ganz normal und natürlich, wie sie leben und wie sich unsere Gesellschaft entwickelt. Manche sehen keine Notwendigkeit, etwas zu ändern, andere halten es für unmöglich. „Im Namen der Freiheit wird die Unmöglichkeit von Freiheit verkündet“ (Liessmann 2006: 173). Diese antidemokratische Vorstellung von Freiheit (Hayek 1978) ist bloß eine negative Freiheit von Zwängen und keine aktive Freiheit, gestalten zu können. Freire stellt eine Pädagogik der Hoffnung dagegen: Es kann auch anders sein.

2.1 Praxis

Dualistisches Denken missversteht Lesen als passiven und Schreiben als aktiven Teil. Sowohl Lesen als auch Schreiben sind aber Aktivitäten, um die Welt zu verstehen und zu verändern. Verstehen und Verändern sind Momente desselben Lern- und Veränderungsprozesses und zwei Seiten einer Medaille. Nur im Prozess des Analysierens – und zwar während des Zergliederns des Ganzen in seine Bestandteile – sind sie trennbar, nicht aber in der Wirklichkeit. Praxis verbindet Denken und Handeln. Diese zentrale Einsicht verdankt Freire den „Thesen über Feuerbach“ von Karl Marx. Es ist dies ein kurzer, 1845 geschriebener und erst posthum veröffentlichter Text, der das dialektische Menschen- und Weltbild Freires stärker beeinflusste als ein Hinweis in der *Pädagogik der Unterdrückten* vermuten lässt (Freire 1984: 40). Diese gegen den materialistischen Philosophen Ludwig Feuer-

bach gerichteten Thesen – „[a]ls Text ein Zwerg, in den Nachwirkungen ein Riese“ (Haug 2006b: 131) – nehmen viele der Überlegungen einer nicht-dualistischen Herangehensweise vorweg. Die bekannteste der elf Thesen ist die letzte: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kömmt drauf an, sie zu verändern“ (Marx 1969: 7). Dualistisch gedacht sind Interpretieren, Denken und Verändern allesamt Aktivitäten. Interpretieren, Lesen, Verstehen und Denken stehen auf der einen Seite der Dualität, Handeln, Verändern und Schreiben auf der anderen. Doch wie Marx will auch Freire „Verbalismus“ und „Aktionismus“ überwinden, was gelingt, wenn sie in ein reflektiertes Handeln – also Praxis – übergeführt werden (Freire 1984: 105, 108). Mit Anklängen an Goethes *Faust*, wonach am Anfang die Tat war (Goethe 2000: 36), hält Freire fest: „Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern“ (Freire 1984: 71). In diesen philosophischen Überlegungen wurzelt die Freireanische Haltung, die in diesem Aufsatz dargelegt wird. Praxis ist mehr als Handeln, weil es reflektierendes, bewusstes Handeln ist. Deshalb sind Denken und Handeln, Verstehen und Verändern keine Gegensätze. Sie sind verbunden: „Knowledge is part of being“ (Bhaskar 2002: 83).

Marx sieht die menschliche Tätigkeit und Selbstveränderung als Elemente der Gesellschaftsveränderung, basierend auf einer Dialektik von Handlung und Struktur. Dabei nimmt er auch das dialogisch-dialektische Verständnis der Erziehenden vorweg, indem er darauf hinweist, dass „der Erzieher selbst erzogen werden muss“ (Marx 1969: 6). In den Worten Freires: „Damit die, die wissen, die unterrichten können, die nicht wissen, ist es zuerst notwendig, dass die, die wissen, wissen, dass sie nicht alles wissen, und dann, dass die, die nicht wissen, wissen, dass sie nicht nichts wissen“ (Freire 2003a: 188).

Die „Thesen über Feuerbach“ kritisieren eine vermeintlich kritische Theorie, die in der Welt der Ideen verharret, ohne praktisch zu werden. Wegen dieses erkenntnistheoretischen Trugschlusses (Bhaskar 2002: 81) wird die Wirklichkeit auf ein Objekt ohne Praxisbezug reduziert. Dies folgt der Wissenschaftstradition Descartes', Erfahrungen und Körperlichkeit aus dem Raum des Theoretisierens zu verdrängen. „Das cartesische Subjekt entflieht dem Körper und damit den Begrenzungen der lokal-historischen Besonderheiten von Zeit, Ort und Beziehungshaftigkeit. Als wir mit unseren Erfahrungen als Frauen begannen, kehrten wir jedoch immer zu uns selbst

und zu einander als Subjekten in unseren Körpern zurück“ (Smith 1998: 209). Praxis ist immer reflektiertes Handeln und weder ohne Bewusstsein noch ohne Körper möglich.

Die „Thesen über Feuerbach“ zeigen auch, dass die „strikte Trennung zwischen dem autorisierten Wissen des Experten und dem aus den Erfahrungen entspringenden Wissen des Laien“ (Smith 1998: 22) nicht haltbar ist. Ein erfahrungswissenschaftlicher Zugang setzt am Erlebten an und sieht mit Antonio Gramsci die Alltagskultur und das Alltagswissen als Ausgangspunkt für reflektiertes und eingreifendes Denken und Handeln (Mayo 1999). Er problematisiert den Gegensatz zwischen Wirtschaft als objektive Struktur und Leben als vielfältige und konkrete Aktivität. Ziel ist es, die Kluft zwischen Weltentwicklung und Alltagshandeln, zwischen Struktur und Handeln, zwischen globalen und lokalen Prozessen zu überwinden. Die Mythen der Ökonomie zu entlarven und ökonomische Alphabetisierung zu beginnen ist ein Schritt in diese Richtung (Beigewum 2005). Denn noch zu oft forschen engagierte StudentInnen zwar gerne über MigrantInnen, nicht aber über die politökonomischen Wurzeln ihrer Probleme. Noch immer müssen sich SozialarbeiterInnen einen Ruck geben, um nicht einfach die Wirtschaftsseiten der Zeitung zu überblättern (Haug 2001: 43). Diese Kluft wird überbrückbar, indem zwar von Erfahrungen ausgegangen, jedoch in Zusammenhängen gedacht und gehandelt wird. Da Menschen zumeist in einem bestimmten Raum beheimatet sind, bietet es sich an, dort zu beginnen, Erfahrungen zu sammeln (Smith 1998: 124), indem von den „wirklich tätigen Menschen und aus ihrem wirklichen Lebensprozess“ (Marx/Engels 1973: 26) ausgegangen wird (Freire/Shor 2003: 131).

2.2 Demokratisierung

Schon in den 1960er Jahren erhoffte Freire für Brasilien eine umfassende Demokratisierung. Seine Befreiungspädagogik sollte mithelfen, ein demokratisches Gemeinwesen zu schaffen. Pädagogik und Politik sehen sich dabei mit ähnlichen Problemen konfrontiert, denn in beiden Fällen geht es um das Vereinbaren von Regeln, aber auch um deren kreative Überwindung. Die Verwobenheit von Lehren und Lernen spiegelt die Dialektik wider, mit der demokratische Gemeinwesen das Spannungsverhältnis von Freiheit und Zwang organisieren. Wie jedes Gemeinwesen muss auch das demokratische Gemeinwesen mit Grenzsituationen umgehen, deren Über-

windung Neues schafft. In diesem Lernprozess offenbart sich die Dialektik von Grenze und Freiheit (Freire 1984: 82). Rassistische Übergriffe sind nämlich ebenso grenzüberschreitend wie Schutzmaßnahmen für AsylantInnen. Veränderung ist weder immer gut noch immer vernünftig. Wohl aber eröffnen Dialog – als eine Form der Kommunikation, die auf Respekt aufbaut – und Demokratie – als eine Form, die alle Betroffenen einbindet und zu Wort kommen lässt – die Voraussetzungen, mit Grenzüberschreitungen nicht autoritär und repressiv umzugehen. Gegen dogmatische Autoritäten stellt Freire nämlich eine Autorität, die nur auf die Macht der Argumente bauen kann. Indem Zusammenhänge sichtbar und Erfahrungen kritisch diskutiert werden, erscheint die Wirklichkeit in einem anderen Licht und wird gestaltbar. Dialogische Erziehung versucht, unstrukturiertes Denken und chaotisches Agieren zu verhindern, denn sie will ein vernünftiges und demokratisches Gemeinwesen organisieren. Um Möglichkeiten zur Verwirklichung dieser Utopie nicht zu verpassen, bedarf es der „kreativen Strenge dialogischer Erziehung“ (Freire/Shor 2003: 100). Dabei geht es um Disziplin, die gelernt und angeeignet werden muss (Freire 2003a: 83), um Selbstdisziplin und Autonomie zu lernen. Es sind dies dieselben Überlegungen, die auch Foucault anstellt, wenn er nach einer neuen Ethik und Lebenskunst sucht, die mit Strenge und Freiheit spielt. Der Mensch der Mäßigung ist auch der Mensch der Dialektik (Foucault 1989: 116), der lernt, weniger regiert zu werden (Schmid 1992: 61). Die Kunst, aber auch der Sport, zeigen, dass es erst die disziplinierte Perfektion im Umgang mit Regeln ermöglicht, kreativ Regeln zu überschreiten, sei dies bei Ballett tänzerInnen oder FußballspielerInnen. Die Grundspannung von Regel und Freiheit, die gleichermaßen für Demokratie und Bildung wichtig ist, ist niemals endgültig, sondern immer nur kontextualisiert auflösbar.

Demokratisierung ist der Kern der Utopie Paulo Freires. Da er jedoch am eigenen Leib erlebte, was Kapitalismus bedeutet, war für ihn klar, dass es um dessen Überwindung geht. An die Stelle eines Wirtschaftssystems, in dem Reichtum und Armut gleichermaßen wachsen, soll eine Zivilisation treten, in der die Früchte der Arbeit aller auch allen zugute kommen. Freire hielt Zeit seines Lebens am Sozialismus als Utopie einer Welt der Gleichheit und Freiheit fest (Freire 2003a: 96). Und wie Bhaskar träumt auch er von einer nicht dualistisch reduzierten Welt, in der „die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (Marx/Engels

1986: 69). Wegen der schweren Fehlern des real existierenden Sozialismus und der Tendenz linker Gruppen zu Sektierertum und Bevormundung betonte Freire immer deutlicher Dialog und Demokratie als Eckpunkte seiner Vision. Demokratie ist mehr als eine politische Organisationsform, denn es geht um eine Gesellschaft, an der alle teilhaben können, wobei Freire vor allem die Demokratisierung von Bildung und Kultur ein Anliegen war (Freire 2003b: 109). Die erkämpfte politische Demokratisierung in den 1980er Jahren führte in Brasilien zu einer Reihe von Maßnahmen sozialer Demokratisierung über das Wahlrecht hinaus. Demokratisierung betrifft und verändert – so wie Bewusstseinsbildung – Arbeiten und Leben. Lernen und Gestalten kann zusammenfallen, wie die Sitzungen des Partizipativen Budgets in Porto Alegre zeigen, die Schulen der Demokratie sind (Novy/Leubolt 2005). Sie sind Orte, an denen anhand konkreter politischer Entscheidungsfindung die eigene Nachbarschaft und die gesamte Stadt mit neuen Augen zu sehen gelernt wird. Was kostet was? Wohin fließt das Geld? Was sind meine Bedürfnisse und welche Bedürfnisse haben andere? Wer entscheidet und wie können wir selbst unser Lebensumfeld gestalten? Bewusstseinsbildung geschieht im gemeinsamen Nachdenken und politischen Handeln; es ist keine individuelle Anstrengung im Studierzimmer, sondern erfordert den Dialog und passiert oftmals im öffentlichen Raum.

2.3 Solidarität

Freires Denken und Handeln war von einer Grundhaltung der Solidarität, nicht aber des Paternalismus und der Naivität gegenüber dem Volk gekennzeichnet. Freire wollte die Benachteiligten und Ausgebeuteten zu Subjekten machen, die ihr Leben selbst schreiben. Als Pädagoge ergriff er Partei für die Unterdrückten. 1964 wurde er aus Brasilien ausgewiesen, obwohl er anfangs sogar das Vertrauen von USAID, der US-amerikanischen Entwicklungshilfeorganisation, besaß. In Chile fand er Asyl und arbeitete für die ChristdemokratInnen, die eine gemeinschaftsbasierte Reformstrategie verfolgten (Lehmann 1990: 97ff.). Freire selbst war von der Befreiungstheologie beeinflusst, die „Sehen“, „Urteilen“ und „Handeln“ und damit Aktion und Reflexion verband (Boff 1984) und welche wiederum großen Einfluss auf die Landlosenbewegung ausübte. Er unterstützte immer eine breite und tolerante Allianz progressiver Kräfte, wissend, dass Politik

immer Konzessionen erforderlich macht, wenn auch innerhalb ethischer Grenzen. Deshalb war Freire ein entschiedener Gegner jedes Sektierertums (Freire 2003a: 39). Doch die Besitzenden und Mächtigen verhärteten ihre Position zusehends und forcierten von oben den Klassenkampf bis hin zum Militärputsch (Freire 2003a: 186f.).

In dieser Situation bedeuteten Herrschaft und Befreiung bzw. Enthumanisierung und Humanisierung Pole einer grundlegenden und sich zuspitzenden gesellschaftlichen Auseinandersetzung (Freire 1984: 85). Der Kontinent, ja die gesamte Peripherie der Welt, schien in zwei Lager gespalten, was es nahe legte, die Beziehung Herr und Knecht, Unterdrücker und Unterdrückter, in den Mittelpunkt einer emanzipatorischen Pädagogik zu stellen (Freire 1984: 37). Befreiung gibt den Unterdrückten die Möglichkeit, sich als Menschen zu verwirklichen. Doch die Unterdrückten sind nicht zwangsläufig bessere Menschen als UnterdrückerInnen, da ihr Bewusstsein gespalten und zwiespältig ist (Freire 1984: 142). Frigga Haug hat dies auf den Punkt gebracht, indem sie Frauen als Opfer und Täterinnen bezeichnete, denn „die Unterdrückten tragen die Merkmale ihrer Unterdrückung“ (Haug 2001: 10). Wenn die Mitverantwortung der Unterdrückten geleugnet wird, wird gleichzeitig deren Subjekt-Sein geleugnet. Haug konstatiert, erneut nahe an Freire argumentierend: „Wenn wir als Frauen etwas verändern wollen, müssen wir die Eingriffspunkte herausfinden, die uns fähig machen, selber zu handeln. D.h., für das Handeln müssen wir unsere eigene Haltung verändern und dies [...] ist zugleich nur möglich als eine Veränderung der Persönlichkeitsstruktur“ (Haug 2001: 17f.). Fatalistisch allein Strukturen verantwortlich zu machen entmündigt die Unterdrückten, denn es ist auch ihre Verantwortung, zusammen mit anderen sich und die Welt zu verändern. Dies übersieht sowohl ein herablassender als auch ein wohlmeinender Paternalismus, der vorgibt, nichts für sich und alles für andere zu wollen. Damit bleibt er heuchlerisch. Solidarität will hingegen Welt- und Selbstentwicklung, das heißt Veränderungen, die für einen selber und für alle gut sind. Auch für Bhaskar ist die Suche nach dem „wahren Selbst“ gleichzeitig das Umfassen der ganzen Welt (Bhaskar 2002: 262).

Freire strebte nach einer Gesellschaft ohne Herren und Sklaven. Doch wie können diejenigen, die Unterdrückung als Ideal verinnerlicht haben, zu Subjekten der Freiheit werden (Freire 1984: 25)? Dem Paradox der Emanzipation und damit einem dualistischen Denken folgend (Clegg 1989:

95ff.) müssten die Unterdrückten die Fähigkeit Münchhausens besitzen, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. Dieser Ansatz ist Freire oftmals unterstellt worden, weshalb er auch als Verfechter des *basismo* kritisiert wurde, der die Unterdrückten glorifiziert. Freires Ansatz einer „sozialen Veränderung von unten“, die eine „Modernisierung von unten“ war (Lehmann 1990: 96ff.), wurde später in postmodernen Theorien aufgegriffen und in verschiedenen Spielarten alternativer Entwicklung als anti-modernistische Theorie weiterentwickelt. Dualistisch argumentierend fordern diese Anti-EntwicklerInnen das Ende von Entwicklung, da diese viel Schaden angerichtet habe. Doch es gibt keine Nicht-Entwicklung, schon gar nicht im Kapitalismus, in dem die Umwälzung aller Verhältnisse im Interesse der Profiterzielung Grundprinzip ist. Daher sind vermeintlich alternative und das Sein einzementierende Ansätze den Status quo fest-schreibende Doktrinen (Cowen/Shenton 1996: 475). Dies gilt auch, wenn diese Analysen Herrschaft kritisieren.

Eine dialektische Theorie des Werdens, die Widerspruch als Grundprinzip von Entwicklung erkennt, legt eine differenzierte Analyse und ein strategisches Handeln nahe. Ausgangspunkt des Freireanischen Denkens ist die Ablehnung der traditionellen, unterdrückerischen Gesellschaft in Brasiliens Nordosten, die sich bis heute nicht vom Erbe der Sklavenhaltergesellschaft befreit hat. Ein Zurück zu einer aus der Vergangenheit kommenden wahren Identität traditioneller Gemeinschaften war für Freire nie erstrebenswert. Sie ist auch nicht möglich, denn Menschen und Gemeinschaften sind im Werden begriffen. Es ist richtig, auf eigenständigen Entwicklungswegen derjenigen zu beharren, die Opfer eines unterdrückerischen Systems sind. Doch darf die Kritik an ExpertInnen, die Vorschläge für Entwicklung machen, nicht vereinfacht in der Ablehnung aller ExpertInnen münden, was nur Dilettantismus fördern würde. Auch die Kritik autoritären Lehrens ist zu unterscheiden von anti-autoritärer Erziehung, die Freire als postmoderne Variante des *basismo* kritisiert (Freire 1984: 49). Freire hielt Münchhausen für einen Lügenbaron und sah keine Möglichkeit einer Selbstbefreiung ohne Anleitung und Orientierung (Freire/Shor 2003: 135). Erneut verweigert dialektisches Denken einfache Lösungen: „Dementsprechend kann sich zwar keiner durch seine eigenen Anstrengungen allein befreien, aber er wird auch nicht von anderen befreit“ (Freire 1984: 52).

Die AdressatInnen Freires waren jedoch in erster Linie die Unterdrückten und Benachteiligten, und dies aus einem didaktisch-politischen Grund. „The oppressed have a direct material interest in knowledge of these relations that the oppressors do not. Is this why there is a constant tendency of those in power in times of (or in revenge for) crisis to repeat the sin against Socrates and education generally?“ (Bhaskar 2004: 662). Weil Freire Konflikte im Ringen um Entwicklung miterlebte, wusste er aus Erfahrung, dass die Mächtigen nicht freiwillig auf ihre Macht und Privilegien verzichten. Deshalb wandte er sich nicht an die GroßgrundbesitzerInnen, um sie zu einem moralischen Verhalten gegen ihre kurzfristigen Eigeninteressen anzuhalten oder zu Paternalismus zu ermutigen, sondern an die LandarbeiterInnen, damit diese ihre Rechte und gleichzeitig Gerechtigkeit für alle einforderten. Er wollte die Befreiung der Unterdrückten und damit auch der UnterdrückerInnen. Erstere werden befreit, ihr Leben selbst gestalten zu können, letztere werden gezwungen zu erkennen, dass Mensch-Werden grundverschieden ist vom Haben. Sein Ziel war eine andere Welt mit solidarischen Menschen. „Der Mensch, der zur Welt kommt, ist ein neuer Mensch, der nur lebensfähig ist, sofern der Widerspruch Unterdrücker–Unterdrückter von der Humanisierung aller Menschen überholt wird“ (Freire 1984: 36).

2.4 Volksbewegungen und Volksbildung

Freires Leben zeigt, dass Träumen eines langen Atems bedarf. Diktatur und Exil waren nur einer der vielen Rückschläge und Enttäuschungen. Und doch erntet Brasilien heute in einem Prozess, in dem sich Hoffnungen und Enttäuschungen mischen, auf widersprüchliche Weise die Früchte eines jahrzehntelangen Kampfes der Favelados, Arbeitslosen und Landlosen um einen Platz in der Gesellschaft. Dazu hat auch Freire einen Beitrag geleistet. Sein öffentliches Leben begann in den 1950er Jahren, als Brasilien einen rasanten Prozess der Modernisierung durchlebte. Freire sah die Gesellschaft im Übergang von einer geschlossenen zu einer demokratischen Gesellschaft (Freire 2003b: 55), von einer Sklavenhaltergesellschaft von „Herrenhaus und Sklavenhütte“ (Freire 1992) zu einer Gesellschaft, deren Grundpfeiler Dialog und Demokratie sind. Erstmals gewannen die städtischen und später auch die ländlichen Massen an politischer und wirtschaftlicher Bedeutung. Unter dem Präsidenten Getulio Vargas und nach seinem Tod 1954 radika-

lisierten sich autonome Volksbewegungen (Freire 2003b: 43). Anfang der 1960er Jahre war die Euphorie der Jugendlichen zum Beispiel so groß, dass sich für die 600 Stellen als AlphabetisiererInnen 6.000 meldeten (Freire/Shor 2003: 44). Diese „fantastische Zeit der Mobilisierung des Volkes“ veranlasste die „reaktionären Eliten“ zum Militärputsch (Freire 1984: 128f.). 1964 war damit das Projekt sozialer und politischer Emanzipation fürs Erste gescheitert. Erst mit dem Ende der Militärdiktatur erstarkten verschiedene Volksbewegungen erneut. Ein breites Bündnis von Gewerkschaften, Basisinitiativen und kirchlichen und linken Gruppierungen erkämpfte die Demokratisierung. Ihr Ziel war es, einen eigenständigen und demokratischen Entwicklungsweg zur Überwindung der Sklavenhaltergesellschaft zu finden (Furtado 1999: 25). Elitäre Entwicklungsstrategien von oben lehnten sie ab, denn wenn man „dem Volk nicht trauen kann, dann besteht kein Grund zu seiner Befreiung“ (Freire 1984: 108).

Die Geschichte Brasiliens zeigt, dass das Volk, „die Mehrheit der Leute, auf deren Kosten gelebt wird“ (Martin Jäggle in: Sabary 2006), langsam, aber kontinuierlich ein zunehmend wichtigerer Akteur geworden ist (Novy 2001a: 320). Der im 21. Jahrhundert über demokratische Wahlen herbeigeführte politische Kurswechsel hat in vielen Ländern Lateinamerikas das Pendel erneut in Richtung Veränderung schwingen lassen. Daran ändert sich nichts, wenn die Medien, wie schon in den 1960er Jahren, den Populismus der Machthabenden geißeln und den WählerInnen Ignoranz unterstellen. Der Wunsch nach Teilhabe an der Konsumgesellschaft ist zu einem starken Antrieb geworden, bis vor kurzem undenkbbare Maßnahmen wie Verstaatlichungen und Landreformen umzusetzen und umfassende Bildungsinitiativen zu starten (Azzellini 2006). Auch in Brasilien wird eine Reihe von Reformen durchgeführt, die wohl am besten als sozialdemokratisch beschrieben werden, denn sie bedeuten keinen Systemwandel, sondern Teilhabe am Kapitalismus: Erhöhung des Mindestlohns, Senkung der Arbeitslosigkeit und eine Familienbeihilfe für arme Haushalte (Mercadante 2006). Es ist weder eine Revolution noch ist Luiz Inácio Lula da Silva, Brasiliens Präsident seit 2003 und Verkörperung der Tradition der Volksbewegungen (Freire/Shor 2003: 215), bloß ein neoliberaler Verräter mehr. Brasiliens Zukunft ist offen, und es ist nicht ausgeschlossen, dass das Land die Möglichkeiten nutzt, in einem Prozess der „Modernisierung von unten“ (Lehmann 1990: 214) die Lebenschancen gerade der Benachtei-

ligten grundlegend zu verbessern. Dies ist zumindest die Einschätzung von João Pedro Stedile, einem der Vordenker der brasilianischen Landlosenbewegung, der SkeptikerInnen rät, die Dynamik der Basisinitiativen vor Ort zu studieren, um die Vitalität der gesellschaftlichen Basis in Brasilien heute kennen zu lernen (Stedile 2006: 190).

3. Paulo Freire hier und jetzt

Ob die Freireanische Utopie von Dialog, Demokratie und Solidarität verwirklicht wird, ist eine praktische Frage und erweist sich in gelebten Experimenten. „There is no guarantee, there is no necessity, no ‚logic of history‘ that must inevitably lead to dialogical communities that embrace all of humanity and in which reciprocal judgment, practical discourse and rational persuasion flourish. [...] Such a movement gains ‚reality and power‘ only if we dedicate ourselves to the practical task of furthering the type of solidarity, participation, and mutual recognition that is founded in dialogical communities“ (Bernstein 1983: 231). Es gibt keine Logik, die Dialog und Demokratie verwirklicht, sondern ihr Wirklich-Werden ereignet sich durch engagiertes Tun. Das „Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und -bildung“ in Wien sieht sich der Freireanischen Utopie verpflichtet und verfolgt einen am Erfahrungswissen ansetzenden Forschungszugang. Menschen erforschen nicht Forschungsobjekte, sondern lernen zusammen mit denjenigen, die vor Ort ihr Lebensumfeld kennen. Erfahrungswissen kann nicht im stillen Kämmerchen angeeignet werden, sondern nur in der Erforschung der Welt und im Austausch mit anderen. Entwicklungszusammenarbeit (EZA), entwicklungspolitische Bildungsarbeit und Entwicklungsforschung können durch Reflexion und Politisierung Menschen befähigen, mit offenen Augen durchs Leben zu gehen, Neues zu entdecken, das eigene Lebensumfeld zu erforschen – und zu verändern. Dabei sind gleichermaßen Intuition, Engagement und Fachwissen zu schärfen, wie auch die Fähigkeit zu erlernen, mit Widersprüchen, Veränderungen und Unsicherheiten umzugehen. Im Folgenden stelle ich drei Projekte vor, die Haltung und Weltsicht Freires für Bildung und Forschung auf die Situation in Österreich im 21. Jahrhundert anzuwenden. Alle Initiativen sind unter www.paulofreirezentrum.at dokumentiert.

3.1 Entwicklungstagungen

Die größte Art von Veranstaltungen, an denen das Paulo Freire Zentrum bis jetzt beteiligt gewesen ist, sind die seit 2001 stattfindenden österreichischen Entwicklungstagungen, die einen Dialog von unten initiierten (vgl. Novy 2001b). Mitgetragen von engagierten Einzelpersonen und NGOs fanden zu den Themen Zivilgesellschaft, Globalisierung und Eigentum drei Tagungen statt, bei denen sich Lehrende und Studierende aus der Wissenschaft, VertreterInnen aus staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen der EZA und Interessierte zusammen mit Eingeladenen aus Lateinamerika und Afrika an drei Tagen über Weltentwicklung austauschten. Es war kein Dialog von oben, weil die Prominenz die Tagung nicht monopolisierte. Es war aber auch kein Dialog mit denjenigen, die bei uns oder weltweit am Rande stehen – wie dies wohl Freires Ziel gewesen wäre. Wohl aber gelang es, in Österreich den Austausch zwischen Universität und entwicklungspolitischen Organisationen voranzutreiben. Die Tagungen institutionalisierten den Austausch von Erfahrungs- und Theoriewissen, denn sie sind keine klassischen Weiterbildungsveranstaltungen, bei denen Wissen aufgesaugt wird. Sie sind auch kein Jahrmarkt des *basismo*, auf dem sich eine Szene selbst darstellt und miteinander feiert. Vielmehr reflektieren in Vorveranstaltungen und mittels auf der Website aufbereiteter Artikel entwicklungspolitisch Aktive themenbezogen ihr eigenes Tun.

Der Freireschen Utopie entsprechen die erfahrungswissenschaftlichen Zugänge, die die Kluft zwischen der Lebenswelt und der Welt der Forschung verringern, indem theoretisches Wissen als Angebot und zur Orientierung präsentiert wird. Dies gelingt mit einer „Forschungsmethode, die keine andere Welt zu explizieren beansprucht als die der menschlichen Handlungen und Erfahrungen. In der Tat gehört die Arbeit der Forschung selbst der Welt an, die sie expliziert“ (Smith 1998: 60). Theoretisieren ist dann etwas Lebendiges, mit dem spielerisch und ohne Arroganz umgegangen wird. Das Freire Zentrum bietet einen Freiraum des Lernens an und bringt trotzdem eigene Positionen ein (Freire/Shor 2003: 127). Die Schwierigkeit, Freiräume zu eröffnen und Denken anzuleiten, zeigte sich bei der dritten Tagung zum Thema Eigentum. Die Diskussion über Eigentum ist durch ideologische Annahmen geprägt, die im falschen Dualismus von Staat und Privat wurzeln. Dies war eine der Annahmen der OrganisatorInnen. Deshalb verstanden wir die vom brasilianischen Staatssekretär Paul

Singer präsentierte Solidarökonomie als eine interessante Anregung, um mit anderen Eigentumsformen wie öffentlichem, genossenschaftlichem oder kommunalem zu experimentieren. Die OrganisatorInnen hatten kein fertiges Bild von der richtigen Form von Eigentum und es war auch kein Ziel, die brasilianische Solidarökonomie als *best practice* zu exportieren. Wohl aber gab es ein breites Unbehagen über den Status quo einer verkürzten Staat-Privat-Diskussion. Leider gelang es nur in Ansätzen, dies bei den Teilnehmenden und dem Mainstream der EZA zu problematisieren und über einen gesellschaftlichen Raum jenseits von Staat und Privat nachzudenken. Die selbstkritische Konsequenz für die vierte Tagung besteht darin, schon die Themenfindung mit den Gruppen abzustimmen, die den Kern der Teilnehmenden bilden werden.

3.2 Hauptschule trifft Hochschule

Ein weiterer Versuch, das Freire'sche Bildungskonzept umzusetzen, wurde im Rahmen eines Projekts der Kooperativen Mittelschule Schopenhauerstraße und der Wirtschaftsuniversität Wien gestartet. Dabei wird problemformulierende Bildung in einer „problematisierenden Schule“, die auf Neugier aufbaut, umgesetzt (Freire 2003a: 141). Das Kooperationsprojekt „Hauptschule trifft Hochschule“ hat als Ausgangsort eine Schule in Wien, in der sich soziale Probleme ballen. 50 Prozent der Eltern sind arbeitslos, manche Kinder sind Flüchtlinge, zum Beispiel aus Tschetschenien und dem Irak, und hatten auf ihrer Flucht traumatische Erlebnisse, 86 Prozent der Kinder haben Deutsch nicht als Muttersprache und kaum ein Kind wird den Weg bis zur Universität schaffen. Doch ist es heute nicht üblich, dies als Unterdrückung zu bezeichnen: Soziale Exklusion heißt der Fachausdruck, soziale Inklusion das sozialpolitische Ziel. Die Fakten zeigen eine deutliche Benachteiligung und klare Formen sozialer Ungleichheit, die aber nicht dem Elend gleichen, mit dem wir Unterdrückung in den armen Ländern dieser Welt assoziieren. Trotzdem sind Haupt- und Hochschule sozialräumlich klar getrennte Räume, deren Mitglieder einander selbst dann selten begegnen, wenn sie in derselben Stadt leben. Wien ist sozialräumlich stark segregiert (Steinbach et al. 2005). Dies führt zu Ängsten und Vorurteilen, wie sie von den am Projekt teilnehmenden Studierenden auch thematisiert wurden. „Fremde Heimat“, das Heimatverständnis von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, bildete den thematischen

Kern des Kooperationsprojekts. Durch den Austausch, das gemeinsame Arbeiten und Diskutieren, wurde das eine oder andere Vor-Urteil revidiert und die Kluft zwischen Fremden verringert. Dabei stellte sich heraus, dass Heimat gleichermaßen Anker und Sicherheit bietet und im Wandel begriffen ist. Auch für Heimat gilt, dass sie nicht unveränderbar ist. Heimat als Ort ist dabei weniger wichtig als die Einbettung der Kinder in familiäre und andere soziale Netzwerke. Beheimatet fühlen sich die Kinder vorwiegend dort, wo sie auch FreundInnen, Familie, Verwandte und Bekannte haben. Dieses erfolgreiche Lern- und Forschungsprojekt wird 2007 fortgesetzt, indem Studierende und SchülerInnen ihren Bezirk erforschen und das Spannungsfeld von Zusammenhalt und Segregation mit verschiedenen Methoden der Feldforschung erfassen. Die Reflexion über Entwicklung vor Ort und die Konfrontation damit, dass die eigene Stadt viel Fremdes zu bieten hat, fördern das bessere Verständnis der Welt als einer widersprüchlichen Einheit mit vielfältigen Zentrum- und Peripheriebeziehungen.

3.3 Volksbildung heute

Beim 2006 stattgefundenen Symposium „Volksbildung heute“ ging es darum, die Rolle des Volkes in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zu klären. Aus dem lateinamerikanischen Kontext kommend ist das Volk – Martin Jäggle folgend – „die Mehrheit der Leute, auf deren Kosten gelebt wird“ (zitiert in Sabary 2006). Volk als das Gegenteil von Elite ist für Freireanische Bildung und Forschung zentral, gerade auch deshalb, weil das Volk nicht bloß Opfer, sondern immer wieder auch Täter war, wie wir aus der Geschichte des Nationalsozialismus wissen. Das Volk ist nicht wesensmäßig gut, es stellt auch die Masse der MitläuferInnen. Es sollte auch nicht Objekt unseres Paternalismus sein. Doch war Paulo Freire überzeugt, dass alle Menschen das Potential haben, Subjekte des eigenen Lebens und der Gestaltung der Welt zu werden. Aus diesem demokratischen Vertrauen heraus ist es gut, wenn die Unterdrückten zu Subjekten der Geschichte werden, doch damit wird die Welt noch nicht gut. In George Orwells *Farm der Tiere* wird vorgeführt, wie es ist, wenn Schweine regieren. In Europa erkämpfte sich das Volk im 19. und 20. Jahrhundert die Teilhabe an Politik und Konsumgesellschaft durch nationalistische und sozialistische Bewegungen und gegen den Widerstand der reaktionären und der liberalen Eliten (Hobsbawm 2003: 101ff.). Das Gegenteil nostalgischer Verherrlichung ist in guter dualisti-

scher Manier elitäre Abwertung. Auf der Strecke bleibt bei beidem ein Anliegen, das schon Brecht und Gramsci antrieb, nämlich das Bündnis von Intellektuellen und Volk. Gramsci „entakademisiert“ und „entliterarisiert“ den Intellektuellenbegriff. Organische Intellektuelle sind für ihn „Ghostwriter des Zeitgeists“ (Haug 2006a: 28f.). Freire schrieb den Zeitgeist der 1960er Jahre mit, indem er Volksbildung und Volksbewegung als Einheit dachte. Heute ist dieses Bündnis zerbrochen und die Welt der Mittel- und der Unterschicht ist erneut klar getrennt. Es fehlen organische Intellektuelle, die nicht für, sondern mit dem Volk reden (Bhaskar 2002: 58), denn Europas Mittelschicht lebt in einer zunehmend hermetischen Welt, die sich mit der der Unterschicht kaum überschneidet. Deshalb war die Präsentation und anschließende Publikumsdiskussion mit dem 11%K.Theater, einer Initiative der Wiener Obdachlosenzeitung *Augustin*, ein Höhepunkt des Symposiums. *Unschuldig* zeigte humorvoll die Tücken des Systems der Arbeitsmarktverwaltung und unterdrückerische Mechanismen, die Arbeitszwang bei den schwächsten Teilen der Gesellschaft durchsetzen, während die Werbung das Loblied des arbeitslosen Einkommens singt und mit privaten Pensionsversicherungen ein Leben in der Hängematte in Aussicht stellt. Einen Abend lang kam es zum Austausch fremder Welten.

4. Forschen, um zu befreien

Freires Grundhaltung ist vom Respekt gegenüber anderen und deren Denk- und Lebensweise geprägt (Freire 1984: 28). Elitäre Arroganz und Bevormundung durch wohlmeinende ExpertInnen behindern gleichermaßen nicht nur eine Beziehung, die verändern will, sondern auch eine, der es bloß um gegenseitiges Verstehen geht. Es geht um den Dialog der Forschenden untereinander genauso wie um den Dialog mit den Forschungsobjekten, die ja die Subjekte gesellschaftlicher Veränderungsprozesse sind. Diese interaktive Forschungspraxis ist transdisziplinär (Novy 2004: 12). Dies ist weder eine Absage an Disziplinen und deren Methoden und Fertigkeiten noch ein Ersatz für Disziplin und deren Strenge im Denken und Tun, denn „Wissen erfordert Disziplin“ (Freire/Shor 2003: 101). Ein Beispiel sind die Forschungen darüber, wie Menschen den Neoliberalismus erleben. In Anlehnung an Pierre Bourdieus Studien über

Frankreich (Bourdieu 1993) untersuchte dies Elisabeth Katschnig-Fasch mit ihrem Forschungsteam in Österreich (Katschnig-Fasch 2003). Eingreifendes Forschen beginnt mit zuhören, einfühlen und verstehen lernen. In diesem Sinne dürfen gute ForscherInnen die Welt nicht bloß durch die vorgefertigte Brille sehen, sondern müssen offen und neugierig auch das Neue suchen und lernbegierig sein. Mit dieser Grundhaltung ist ein Dialog mit den Beforschten möglich. Im Austausch werden die verschiedenen Seiten der widersprüchlichen Wirklichkeit wahrgenommen und gemeinsam erkannt, wie Neoliberalismus wirkt und was wirksam dagegen getan werden kann. Dies zeigt, dass ein vernünftiger Dialog nicht auf Universitäten und Forschungsinstitute beschränkt bleiben kann, sondern den Austausch mit der Gesellschaft und ihren vielfältigen Interessen braucht. Wissenschaftstheoretisch ist es der von Roy Bhaskar entwickelte kritische Realismus, der den besten Rahmen liefert, um nicht das Wort Befreiung mit der real stattfindenden Befreiung, das Reden mit der Wirklichkeit zu verwechseln. Der Primat von Sein und Werden weist dem Denken und Forschen einen klaren Platz zu: als nicht dualistisch abtrennbarer Teil von Sein und Werden. Freire regt zum Eingreifen in die Welt an, aber zu einer veränderten Praxis der Veränderung, die aus den Fehlern dualistischer und mechanischer Projekte gelernt hat (Bhaskar 2002: 221). Er will Entwicklung als Überwindung von Ungerechtigkeit und Unterdrückung, damit die freie Entwicklung eines jeden und aller möglich wird. In einer konfliktgeladenen Welt mündet dieser ganzheitliche Begriff von Entwicklung in eine Konzeption von Befreiung – Befreiung von einer Welt, in der Fortschritt mit der Bereicherung von wenigen einhergeht. Paulo Freire lädt ein, Entwicklung als Befreiung des ganzen Menschen und aller Menschen zu verstehen. Dabei geht es immer auch um die Befreiung von Strukturen, die denen Macht geben, die Reichtumsanhäufung und Entwicklung nur für wenige wollen. Dies kann nur ganzheitlich angegangen werden, im Zentrum und an der Peripherie, im Denken und im Handeln.

Literatur

- Azzellini, Dario (2006): Bildung und Hochschulbildung für alle. In: Journal für Entwicklungspolitik 22 (4), 70-95.
- Beigewum (2005): Mythen der Ökonomie. Anleitung zur geistigen Selbstverteidigung in Wirtschaftsfragen. Hamburg: VSA.
- Bernstein, Richard (1983): Beyond Objectivism and Relativism. Oxford: Basil Blackwell.
- Bhaskar, Roy (2002): Reflections on Meta-Reality: a philosophy for the present. New Delhi: Thousand Oaks, CA, London: Sage.
- Bhaskar, Roy (2004): Dialectical Critical Realism and Ethics. In: Bhaskar, Roy/Archer, Margaret/Collier, Andrew/Lawson, Tony/Norrie, Alan (Hg.): Critical Realism. London: Routledge, 641-687.
- Bhaskar, Roy/Norrie, Alan (2004): Introduction: Dialectic and dialectical critical realism. In: Bhaskar, Roy/Archer, Margaret/Collier, Andrew/Lawson, Tony/Norrie, Alan (Hg.): Critical Realism. London, New York: Routledge, 561-574.
- Boff, Clodovis (1984): Theologie und Praxis. Die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Theologie der Befreiung. München: Kaiser.
- Bourdieu, Pierre (1993): La misère du monde. Paris: Éditions du Seuil.
- Buber, Martin (2005): Ich und Du. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Clegg, Stewart R. (1989): Frameworks of Power. London: Sage.
- Cowen, Mick P./Shenton, Bob W. (1996): Doctrines of Development. London: Routledge.
- Foucault, Michel (1989): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit. Bd. 2. Frankfurt: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1984): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (2000): Pedagogia da indignação. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU).
- Freire, Paulo (2001): Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU).
- Freire, Paulo (2003a): Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003b): Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo/Shor, Ira (2003): Medo e ousadia – O cotidiano do Professor. São Paulo: Paz e Terra.
- Freyre, Gilberto (1992): Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: Record.
- Fromm, Erich (2001): Haben oder Sein. München: DTV.
- Furtado, Celso (1999): O longo amanhecer. Reflexões sobre a Formação do Brasil. São Paulo: Paz e Terra.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2000): Faust. Der Tragödie erster Teil. Stuttgart: Reclam.

- Grote, Jürgen R./Gbikpi, Bernard (Hg., 2002): Participatory Governance. Political and Societal Implications. Opladen: Leske + Budrich.
- Harnecker, Marta (2003): Landless People: Building a Social Movement. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Haug, Frigga (2001): Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument.
- Haug, Wolfgang Fritz (2006a): Philosophieren mit Brecht und Gramsci. Hamburg: Argument.
- Haug, Wolfgang Fritz (2006b): Einführung in marxistisches Philosophieren. Hamburg: Argument.
- Hayek, Friedrich August (1978): The Constitution of Liberty. Chicago: University of Chicago Press.
- Hobsbawm, Eric (2003): The Age of Empire. 1875–1914. London: Abacus.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2003): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt: Fischer.
- Jessop, Bob/Sum, Ngai-Ling (2006): Beyond the Regulation Approach: Putting Capitalist Economies in their Place. Cheltenham: Edward Elgar.
- Katschnig-Fasch, Elisabeth (Hg., 2003): Das ganz alltägliche Elend. Begegnungen im Schatten des Neoliberalismus. Wien: Loecker.
- Klinger, Cornelia (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot, 14-41.
- Langthaler, Margarita/Lichtblau, Pia (2006): Einleitung: Bildung und Entwicklung. In: Journal für Entwicklungspolitik 22 (4), 4-26.
- Lehmann, David (1990): Democracy and Development in Latin America. Economics, Politics and Religion in the Post-War Period. Cambridge: Polity Press.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Paul Zsolnay.
- Marx, Karl (1969): Thesen über Feuerbach. MEW 3. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (1983): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. MEW 42. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1973): Die deutsche Ideologie. MEW 3. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1986): Manifest der Kommunistischen Partei. Berlin: Dietz.
- Mayo, Peter (1999): Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action. London: Zed Books.
- Mercadante, Aloizio (2006): Brasil: Primeiro Tempo. Análise comparativa do governo Lula. São Paulo: Planeta.
- Novy, Andreas (2001a): Brasilien: Die Unordnung der Peripherie. Von der Sklavenhaltergesellschaft zur Diktatur des Geldes. Wien: Promedia.
- Novy, Andreas (2001b): Die Beziehung von Theorie und Praxis. In: Journal für Entwicklungspolitik 18 (2), 119-138.

- Novy, Andreas (2004): Entwicklungsforschung als Beitrag zu einer anderen Welt. In: SRE-Discussion Paper 04. http://iir-hp.wu-wien.ac.at/sre-disc/sre-disc-2004_04.pdf, 3.8.2007.
- Novy, Andreas/Leubolt, Bernhard (2005): Participatory Budgeting in Porto Alegre: Social Innovation and the Dialectical Relationship of State and Civil Society. In: *Urban Studies* 42 (11), 2023-2036.
- Ribolits, Erich (2004): Vom Lehrer zum Lerncoach? In: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.): *Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, 101-113.
- Sabary, Florian (2006): Die Frage nach der Volksbildung. http://www.pfz.at/index.php?Art_ID=476, 7.6.2007.
- Sayer, Andrew (1984): *Method in social science: a realist approach*. London: Hutchinson.
- Schmid, Wilhelm (1992): *Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Smith, Dorothy (1998): *Der aktive Text. Eine Soziologie für Frauen*. Hamburg: Argument.
- Stedile, João Pedro (2006): Sair da crise com a energia do povo. In: Guimarães, Juarez (Hg.): *Leituras da crise: Diálogos sobre o PT, a democracia brasileira e o socialismo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 141-191.
- Steinbach, Josef/Mösgen, Andrea/Kaiser, Alexandra (2005): *Historische Sozialraum-analyse für das Wiener Stadtgebiet II: 1971–1981–1991–2001*. Wien: Stadtentwicklung Wien.
- Stuchul, Dana L./Esteva, Gustavo/Prakash, Madhu Suri (2002): *From a Pedagogy for Liberation to Liberation from Pedagogy*. <http://www.swaraj.org/shikshantar/gustavo2ls3.htm>, 14.6.2007.
- Woods, Alan/Grant, Ted (2002): *Aufstand der Vernunft. Marxistische Philosophie und moderne Wissenschaft*. Wien: Promedia.

Abstracts

Paulo Freire war die herausragendste Persönlichkeit in der brasilianischen Volksbildung und Begründer der Befreiungspädagogik sowie einer Massenbewegung für die Alphabetisierung von Erwachsenen. Sein pädagogischer Zugang basiert auf Bewusstseinsbildung (*conscientização*) und verbindet Handeln mit Reflexion. Dieser Artikel analysiert den Beitrag, den Freires Haltung und Weltanschauung in den Bereichen der Entwicklungsforschung und der Pädagogik leistet. Die Argumentation ist in vier Abschnitte gegliedert: Erstens, die Welt lesen bedeutet eine kritische

Herangehensweise an das Verständnis der Realität, basierend auf Dialog, Dialektik und einem kontextualisierten, problem-orientierten Zugang. Zweitens, die Welt schreiben bedeutet, in einer von Herrschaft und Unterdrückung strukturierten Welt zu agieren – was nach einem nicht-dualistischen Ansatz verlangt, der Handeln und Struktur sowie Ethik und Rationalität in dem Bemühen um umfassende Demokratisierung verbindet. Der dritte Abschnitt ist Fallstudien gewidmet, die darauf abzielen, Freires Zugang für das Wien des 21. Jahrhunderts zu kontextualisieren. Der letzte Abschnitt fasst die Argumentation zusammen, mit Schwerpunkt auf ihre Auswirkungen auf die Entwicklungsforschung in den Traditionen von Pierre Bourdieu und Roy Bhaskar.

Paulo Freire was the most outstanding popular educator in Brazil and founder of a proper pedagogy of liberation and a mass movement for adult literacy. His educational approach based on raising consciousness (*conscientização*) links action to reflection. This article analyses the contribution of Freire's stance and world-view to current development studies and education. The following arguments are presented in four sections: Firstly, reading the world is a critical undertaking to understand reality based on dialogue, dialectics, and a contextualized and problem-oriented approach. Secondly, writing the world acts in a world structured by domination and oppression, and so calls for a non-dualistic approach that links agency, structure, ethics, and rationality in an attempt to achieve overall democratisation. Section three is dedicated to case studies which aim at contextualizing Freire's approach for 21st century Vienna. Section four summarizes the argument, focussing on its implications for development studies by mobilising the research traditions introduced by Pierre Bourdieu and Roy Bhaskar.

Andreas Novy
Wirtschaftsuniversität Wien
Institut für Regional- und Umweltwirtschaft
Nordbergstraße 15/ Kern B/ 4. Stock
A-1090 Wien
andreas.novy@wu-wien.ac.at