

# **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

**CARLOS ROBERTO WINCKLER, LIEGE MARIA SITIA FORNARI,  
MARIA ELLY HERZ GENRO, ROSÂNGELA CARRARO**

**Paulo Freire *relectured***

***Entwicklungslinien im Werk des brasilianischen Volksbildners***

*Me-Ti sagte: Das Schicksal des Menschen ist der Mensch.  
(Bertolt Brecht, Buch der Wendungen)*

Kultur, Dialog, Unterdrückung und Befreiung – diese Begriffe umreißen sehr treffend den Kern des Denkens des brasilianischen Volksbildners Paulo Freire (1921–1997). Geschichte und Politik erweisen sich hierbei als wesentlich. Dieser Artikel versucht, Entwicklungslinien seines Werkes zu benennen, und orientiert sich dabei an Paulo Freires spätem Werk *Die Pädagogik der Hoffnung* (1992). Dabei soll auch überprüft werden, in welchem Verhältnis Freire zur Postmoderne stand. Verweise auf *Die Pädagogik der Unterdrückten* (1983) und *Erziehung als Praxis der Freiheit* (1984, Übers. H.H.) werden die Kontinuität und die Brüche in Freires Auffassungen von Kultur, Dialog sowie Unterdrückung und Befreiung nachvollziehbar machen.

Die hier vorgebrachten Überlegungen umfassen drei Teile. Der erste Teil, betitelt als „Archäologie des Schmerzes und der Hoffnung“, bietet zunächst eine Zusammenfassung der theoretischen Entwicklung Paulo Freires. Erörtert werden weiters seine Reaktionen auf Kritiken an seinen Texten, die in den 1970er und 80er Jahren geäußert wurden. Freire griff neue Themen auf und integrierte diese in sein pädagogisches Konzept. Hier spielt insbesondere der Begriff der Multikulturalität eine besondere Rolle.

Im zweiten Teil geht es um die Entwicklung der Konzepte von Kultur, Dialog und Unterdrückung. Erkennbar wird hier, was Freire mit „Praxis“

gemeint hat. In diesem Kapitel werden die grundsätzlichen Elemente der Freireanischen Vorstellung einer konkreten Utopie analysiert – vom Drängen des Menschen nach kritischem Bewusstsein und dem tatsächlichen Kampf für die Revolutionierung der Welt, die die Möglichkeiten menschlicher Entfaltung behindert.

Zuletzt wird in abschließenden Überlegungen Freires Haltung erörtert, der sich zuletzt als postmodern, utopisch und plural verstand und eine erneuerte Zivilgesellschaft und eine globale und durchmischte Kultur als positive Transformationen des Politischen kommen sah.

Angesichts der Komplexität von Freires Werk kann es hier lediglich darum gehen, eine Einführung in die angeführten Themen zu geben, um Freires Beitrag zu zeitgenössischen Debatten erkennbar zu machen.

## **1. Die Archäologie des Schmerzes und der Hoffnung**

Paulo Freire bezeichnete die *Pädagogik der Hoffnung* (1992) als ein „Wiedersehen“ mit der *Pädagogik der Unterdrückten* (1983). Das Werk weist keinen systematischen Charakter auf, denn es enthält eine starke Dosis Erinnerung, die Theorie, persönliches Leben und Politik miteinander verbindet. Der/die LeserIn findet hier bereits Bekanntes aus den wichtigsten vorangegangenen Publikationen Freires wieder. In der *Pädagogik der Hoffnung* berichtet Freire davon, wie er selbst lernte, die *Pädagogik der Unterdrückten* zu schreiben. Das Werk ist aber auch eine Auseinandersetzung mit Kritiken an seinem Werk, die im Laufe der 1970er und 80er Jahre geäußert wurden. Inhaltlich handelt es sich um einen Text, in dem sich Freire mit der kritischen Rezeption der *Pädagogik der Unterdrückten* befasst; die besagte Debatte blieb in den 1980er Jahren bis zum Beginn der 1990er Jahre aktuell. Das Werk weist keinerlei Spuren von Nostalgie auf, vielmehr handelt es sich um einen Bericht über Erinnerungen, der für praktische Handlungen in der Zukunft eine Anleitung darstellen sollte.

Eine Frage zieht sich beständig durch alle Bestrebungen Freires, und zwar die Verbindung zwischen politischer Geschichte und intellektuellem Werdegang. Es scheint notwendig, nach Analogien zwischen den zeitgeschichtlichen Entwicklungen, die Freire selbst miterlebt hat, und seinen persönlichen Erkenntnissen zu suchen, nachdem diese ja nicht

alleine dem Kopf entspringen. Aus diesem Grund thematisiert Freire seine Kindheit und Pubertät, seine kurze Laufbahn als Anwalt, seine Zeit im SESI (der Abteilung für Erziehung und Kultur des Sozialdienstes der Industrie, Anm. d. Ü.) sowie seine erzwungene Flucht ins Exil nach 1964. All diese Stationen sind untrennbar mit der Entwicklung seines pädagogischen Konzeptes verbunden. Indessen bleibt ein beständiger Kern in diesem steten Lern- und Schreibprozess, des Erkennens und Wiedererkennens oder Wiederfindens, aufrecht, den Freire als Archäologie des Schmerzes bezeichnet. Diese Schmerzen halten ihn wach – was verhindert, in Passivität und in existenzieller Erschöpfung zu versinken.

Das Verstehen der Endlichkeit – der Tod von Freires Vater, den er mit der regnerischen Landschaft von Jaboaõto in Verbindung brachte – sowie die Erinnerungen aus Kindheit und Pubertät als Raum und Zeit der Lehre erlaubten dem erwachsenen Paulo Freire während seiner pädagogischen Arbeit im SESI mit einer Gruppe von ArbeiterInnen aus dem ländlichen und städtischen Bereich, verschiedene Lesarten der Welt kennen zu lernen und auszuprobieren. Dieses Lesen der Welt erschließt neue Möglichkeiten und eröffnet damit die Dimension der Hoffnung. Die Wachheit gegenüber der steten Präsenz des Schmerzes und dessen Ursache reichte aus, um die Endlichkeit zu überwinden, und befreite Freire von einer Einschränkung, die ihm in seinem Beruf und im Umgang mit seinesgleichen schadete. Wir betonen dies, weil die Wahrnehmung der eigenen Unterdrückung *per se* die Unterdrückten an sich noch nicht befreit. Es braucht dazu noch Einsicht in die Verhältnisse, die in weiterer Folge zum Handeln und zur Politik als der Suche nach einer umfassenden *cidadania*<sup>1</sup> motiviert.

Seine Erfahrungen im SESI erlaubten Freire auch die Beziehungen von Vater–Sohn, LehrerIn–SchülerIn und Autorität–Freiheit besser zu verstehen. Seine Erfahrungen mit chilenischen Bauern und Bäuerinnen im Exil, die Beobachtung der politischen Szene (in einer Zeit mit starken dogmatisch-sektiererischen Ausprägungen) sowie das zunehmende Verständnis des Zusammenhanges zwischen politischer Klarheit im Lesen der Welt und dem eigenen Einsatz auf verschiedenen Ebenen verstärkten das Bewusstsein über die Wichtigkeit der Form, die den Inhalt bedingt. Diese Erkenntnis überzeugte Paulo Freire davon, dass die Lernenden als Subjekte wahrgenommen werden müssen.

In der Dialektik zwischen Reflexionen und Erfahrungen lernte Paulo Freire die *Pädagogik der Unterdrückten* zu schreiben, die er in ihrer ersten Version im Jahr 1967 im Rahmen eines Vortrages präsentierte. Wenige Monate später bekräftigte Erich Fromm, dass die erziehende Praxis von Freire eine Art von historisch-soziokultureller und politischer Psychoanalyse sei. Die politisch brisante Zeit war unter anderem von einem sozialistischen Kuba, fokussierte Guerilla-Bewegungen, der Kulturrevolution in China sowie den studentischen Befreiungsbewegungen gekennzeichnet.

Freire, ab 1964 ins Exil vertrieben, wurde durch die Zeit von Anfang bis Mitte der 1970er Jahre in Genf zum Weltbürger. Er verstand die besagte Methode eben nicht nur als Methode, sondern auch als befreiende Vision der Welt. Ab den 1970er Jahren wurde die *Pädagogik der Unterdrückten* weltweit rezipiert. Sie inspirierte RevolutionärInnen und ErzieherInnen in beinahe allen Erdteilen. Durch den Erfahrungsaustausch und das Gespräch über das Lesen der Welt verfestigte sich im Laufe seiner Reisen Freires Überzeugung von der Notwendigkeit eines respektvollen Umganges mit dem Alltagsverstand, wiewohl dies alleine nicht ausreicht, wie auch das systematisierte Wissen des Erziehers/der Erzieherin alleine nicht genug ist, um Veränderung zu bewirken.

In der *Pädagogik der Hoffnung* nimmt Paulo Freire Stellung zu jener Kritik, die in den 1970er Jahren an der *Pädagogik der Unterdrückten* geäußert wurde. Er untersuchte diese auf ihre Relevanz und Aktualität. Nordamerikanische FeministInnen hatten ihn damals auf machistische Wortwahl hingewiesen, die sie sowohl in verwendeten Metaphern in der *Pädagogik der Unterdrückten* als auch in *Erziehung als Praxis der Befreiung* verorteten. Freire erkannte in der Folge, dass die Veränderung der Sprache Teil der Veränderung der Welt ist. Seit dieser Zeit sprach Freire sehr spezifisch von Frauen und Männern oder aber von Menschen, vermied dabei aber das portugiesische Wort „homens“, das zwar „Menschen“ bedeutet, aber doch nur die männliche Form in sich trägt. Freires Sorge galt fortan nicht nur der sprachlichen Angleichung, sondern auch ihrem ästhetischen Aspekt.

Freire wurde weiters des Elitarismus bezichtigt und als „kultureller Eindringling“ bezeichnet. Er sei elitär, da seine Sprache unzugänglich sei. Freire hielt dieser Kritik ein Erlebnis in Washington bei einem 1972 stattgefundenen Treffen von interessierten Jugendlichen entgegen. Freire erin-

nerte sich an einen etwa 50-jährigen Farbigen, der zu ihm damals sagte: „Wenn einer dieser Jugendlichen sagte, er würde Sie nicht verstehen, weil Sie Englisch sprechen, ist dies nicht wahr. Entscheidend ist in Wahrheit die Verbindung von Sprache und Denken. Die wirkliche Schwierigkeit ist, dass diese Jugendlichen nicht dialektisch denken, es fehlt ihnen außerdem noch die Beziehung zu den harten Erfahrungen der Diskriminierten unserer Gesellschaft“ (Freire 1992: 74, Übers. H.H.). Bezüglich des Vorwurfes, kulturelle Identität missachtet und damit eine kulturelle Invasion betrieben zu haben, meinte Freire, dass es sich hier um ein verzerrtes Verständnis des Bewusstseinsbildungsprozesses handle, um ein naives Verständnis der erziehenden Praxis. Respekt vor den Menschen zu zeigen könne demnach nicht bedeuten, den Lernenden den Traum der Lehrenden vorzuenthalten oder diese zu belgen; und obwohl Erziehung von Natur aus leitend und politisch sei, dürfe diese nicht in das kreative Vermögen des/der Lernenden eingreifen.

Auch in diesem Zusammenhang bestätigt sich, dass die erziehende Praxis bei Paulo Freire basisnahe ist. Jedoch vermied Freire immer, den Alltagsverstand völlig unhinterfragt zu vertreten. Weder verneint er das Volkswissen, noch mystifiziert oder verklärt er es. Gleichzeitig sei es laut Freire notwendig, die Dichotomie zwischen Volkswissen und gelehrtem Wissen zu vermeiden. In Bezug auf dieses Thema wurde Freire vorgehalten, dass die *Pädagogik der Unterdrückten* nur in einem sehr spezifischen lokalen Kontext gültig sei. Freire meinte dazu, dass eine sorgfältige Lektüre der letzten Seiten der *Pädagogik als Praxis der Befreiung* ausreichen würde, um zu erkennen, wie falsch eine solche Einschränkung auf eine lokalistische Erklärungskraft sei, weil so die Vorstellung von Totalität verloren gehe. Ebenfalls wäre es jedoch falsch, sich auf das Ganze zu beziehen, ohne dabei näher auf den Ort einzugehen.

Eine weitere unzutreffende Beschuldigung sah Freire im Vorwurf, sich nicht oder zu wenig auf soziale Klassen zu beziehen. In der *Pädagogik der Unterdrückten* thematisiert Freire mehr als zwanzigmal soziale Klassen, allerdings wird der Ausdruck der sozialen Klasse niemals als Klischee verwendet. Der Klassenkampf ist Freire zufolge nicht der Motor der Geschichte, aber sicherlich eine von mehreren Triebkräften. Freire spricht sich gegen jede Form der Anpassung aus, denn: „Träumen ist nicht nur eine notwendige politische Handlung, sondern hat auch eine historisch-soziale Konnota-

tion, weil Träume von konkreten Frauen und Männern geträumt werden. Träumen ist Teil der menschlichen Natur, die sich innerhalb der Geschichte in einem permanenten Veränderungsprozess befindet“ (Freire 1992: 91, Übers. H.H.).

Nach Meinung anderer KritikerInnen habe sich Paulo Freire zu wenig um Inhalte gekümmert. Laut Freire gibt es jedoch keine Erziehung ohne Inhalt, diese habe es nie gegeben und würde es niemals geben. Genauso wenig würde es Erziehung ohne Unterricht geben, sei dieser nun systematisch oder nicht. In Wirklichkeit läge das grundsätzliche Problem darin, zu wissen, wer die Lehrinhalte für wen aussuche und wovon und zu wessen (Un)gunsten unterrichtet werde.

Heute wie damals im Jahr 1970 wird der *Pädagogik der Unterdrückten* eine idealistisch-bürgerliche Prägung nachgesagt. Nach Meinung Paulo Freires sei genau dies der Grund, warum das Werk noch immer ein gefragter Titel sei, denn in ihm würde man die Bedeutung von Bewusstsein sowie von Leidenschaft und Hingebung in unserem Leben wiederfinden. Genau dies würde den Prozess der historischen Entstehung zu etwas Dramatischem und Lebendigem machen und die Menschen nicht auf determinierte TrägerInnen der materiellen Verhältnisse reduzieren.

Die *Pädagogik der Hoffnung* beschränkt sich jedoch nicht darauf, die Thesen der *Pädagogik der Unterdrückten* zu wiederholen, sondern erweitert deren Kernthemen. Die Frage der Macht thematisiert Freire nicht lediglich im Hinblick auf die Frage, wie Macht zu erlangen sei, sondern auch darauf, wie sie wiedergefunden oder wieder-erfunden werden kann. Es ist ja offensichtlich, dass sich die Errungenschaften von Revolutionen angesichts einer gewissen Ermüdung rasch verlieren können. RevolutionärInnen von gestern ließen sich außerdem durch den pragmatischen Diskurs zähmen. In diesem Verständnis würden interkulturelle Unterschiede nicht innerhalb von Kategorien wie Klasse, Rasse und Geschlecht betrachtet. Das kritische Verständnis von sogenannten Minderheiten reduziert sich dennoch nicht auf Fragen von „Rasse“ und „Geschlecht“, ebenso wie das Verständnis von Klasse nicht auf das Klassen-Problem *per se* reduziert werden könne. In der *Pädagogik der Hoffnung* benutzt Freire den Begriff des Multikulturalismus im Zuge seiner Auseinandersetzung wie folgt: „Multikulturalismus ist kein Nebeneinanderstellen von Kulturen und auch nicht Machtausübung von einer Kultur auf eine andere, sondern meint die Freiheit und Zuversicht,



dass sich eine Kultur auf die andere zu bewegt, auch auf die Gefahr hin anders zu sein oder nur für sich zu sein. Nur wenn dies möglich gemacht wird, werden Kulturen sich einander annähern. Dies wird aber nicht möglich sein, wenn eine Kultur nach Dominanz bei den anderen Kulturen strebt, die den anderen Kulturen die Daseinsberechtigung entzieht.“ (Freire 1992: 156, Übers. H.H.).

Der Multikulturalismus ist nach Freire ein historischer, dichter und unvollendeter Prozess, der von der Koexistenz anderer Kulturen im gleichen Raum ausgeht. Die Gefahren des Multikulturalismus sind unzählbar und reichen von der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Hegemonie einer dominanten Gruppe einerseits bis zu einer Form von Separatismus unter dem Vorwand des Widerstandes gegen die hegemoniale Kultur andererseits. Dieser Separatismus kann als Gegenpol zur Vielfalt verstanden werden, der zu einer Entstehung segregierter Bereiche oder gar „Ghettos“ sowie zu falschen Interpretationen der Geschichte als Legitimationsquelle polarisierender Politik führen kann. In diesem Prozess bilden sich symbolische Formen als Ausdruck von Hoffnungslosigkeit, Frustration und Wut heraus, wie man dies exemplarisch an der schwarzen muslimischen Bewegung in den Vereinigten Staaten beobachten konnte. Diese Bewegung stellte sich soziökonomischen und politischen Konsequenzen des Neoliberalismus in den 1980er Jahren reaktiv und defensiv gegenüber.

Für Paulo Freire lassen sich keine politischen Konsequenzen aus dem Multikulturalismus ohne eine Reflexion politischer Verhältnisse ziehen. Keinesfalls schlägt Freire vor, dass Gesellschaften ein abenteuerliches Wagnis eingehen sollen, ohne die Wechselbeziehungen von politischen Kräften ins Kalkül zu ziehen. Dies meint für Freire, die Notwendigkeit von Verhandlungen zwischen den sozialen Klassen zu akzeptieren und ernst zu nehmen.

Das Konzept einer multikulturellen, offenen, demokratischen und solidarischen Gesellschaft, in der der Unterschied zwischen wirklichem und scheinbarem Multikulturalismus anerkannt wird, geht zumindest unter diesen historischen Gegebenheiten von der notwendigen Miteinbeziehung der Wechselbeziehungen zwischen aktuellen politischen Kräften aus. Man darf hier nicht der Illusion verfallen, dass die dominante Klasse dabei von Großherzigkeit bewegt wird (was bei Individuen vereinzelt wohl möglich sein mag). Der Klassenkampf hat heute eine spezielle Form angenommen,

wobei die Herrschenden in gewisser Weise den Handlungsspielraum festlegen, in dem sich die Beherrschten bewegen können. Dies kann es auch nötig machen, dass die Klassen miteinander verhandeln, was nicht unbedingt einen Verrat der Utopie bedeuten muss.

Die Utopie entsteht durch die Spannung zwischen dem Anklage einer Gegenwart, die immer unerträglicher wird, und dem Ankündigen einer zu errichtenden Zukunft, die gleichermaßen politische, ästhetisch und ethisch geschaffen werden muss. Doch die Utopie gibt sich nicht mit der Kritik und auch nicht mit der Hoffnung auf eine neue Realität zufrieden. Eine neue Erfahrung des Träumens wird so lange fortgesetzt, bis die Geschichte ihr mobilisierendes und aktivierendes Potenzial entfalten kann. Die Hoffnung ist ein existentieller Imperativ, historisch und konkret, denn sie muss konkrete, materielle Umstände mit einbeziehen und den Raum zur Subjektivität öffnen, die auf nicht-deterministische Weise zum Handeln gelangt. Ihre Wirkung ergibt sich im Feld der Möglichkeiten und somit nicht aus einer „Vorbestimmung“ heraus. Hier wird die Kritik Paulo Freires am autoritären Sozialismus und am Neokolonialismus offensichtlich. Im autoritären Sozialismus gibt es keinen Platz für eine demokratische Beteiligung, die ein autonomes Subjekt voraussetzt. Der Neoliberalismus seinerseits reduziert das Subjekt auf den/die individuelle/n KonsumentIn, der/die pragmatisch, anti-utopisch und egoistisch handelt. „Die Geschichte als Möglichkeit zu denken, heißt auch Bildung als Möglichkeit zu erkennen. Dies heißt zu erkennen, dass Bildung vielleicht nicht alles, zumindest aber Einiges bewirken kann“ (Freire 1992: 35, Übers. H.H..)

Paulo Freire definierte sich als postmodern, radikal, progressiv und utopisch. Die Utopie wird demnach aus Dialog, aus Pluralismus und aus demokratischem Radikalismus heraus entfaltet. So wird die Natur des Menschen aus seiner eigenen Geschichte heraus geschaffen, denn die Berufung des Menschen ist die seiner eigenen Humanisierung, d.h. mehr zu sein, mehr zu werden – eine Berufung, die nach Freire nicht *a priori* gegeben ist, sondern entdeckt und entfaltet werden muss.

## 2. Die Entwicklung der Konzepte Kultur, Dialog und Unterdrückung im Werk Freires

Das Verständnis des Konzeptes von Kultur in Paulo Freires *Pädagogik der Hoffnung* berücksichtigt die Diversität im interkulturellen Dialog, dessen Ausgangspunkt die Anerkennung der Identität des/der Anderen bildet. Die Natur jener Spannung, die durch den interkulturellen Dialog entsteht, bedingt die vorhergehende Anerkennung des/der Anderen als etwas, das unser Mensch-Sein ausmacht. Diese besagte Spannung findet in der Unvollkommenheit des Menschen ihre Begründung; sie kennzeichnet sich durch fortwährende Suche und ist von jener Spannung zu unterscheiden, die in antagonistischen Dominanzbeziehungen entsteht.

Freire bringt hier eine Konzeption von Kultur zum Ausdruck, in der sich der Begriff Kultur zunächst einmal auf das Sammeln von Erfahrungen im Verhältnis des Bewusstseins zur Welt bezieht. Sowohl das Bewusstsein als auch die Welt selbst werden in einer dialektischen Beziehung geschaffen sowie erneuert und ausgehend von den Herausforderungen der objektiven Realität in einen breiteren Zusammenhang gestellt. Dieser Prozess wird vom Menschen, dem Subjekt, unternommen und funktioniert nicht nach dem bloßen Schema von Aktion und Reaktion (wie etwa in der Tierwelt), sondern ist „praktisch-reflexiv“ und somit Schöpfung des aktiven menschlichen Subjektes. Freire äußerte dazu des Weiteren: „Ausgehend von den Beziehungen des Menschen mit der Realität, des Seins des Menschen mit und in ihr, durch den Akt der Erschaffung, der Neuerschaffung und dank seiner Entschlossenheit aktiviert er selbst seine Realität. Der Mensch meistert seine Realität, er humanisiert sie. Der Mensch bereichert die Welt, die er selbst geschaffen hat. Er verzeitlicht geografische Räume. Er macht Kultur“ (Freire 1984: 43, Übers. H.H.).

Der Mensch bildet sein Bewusstsein ausgehend von Verflechtungen und von unterschiedlichen Ebenen seines Bewusstseins aus. Diese Ebenen wiederum ergeben sich aus unterschiedlich intensivem Ein- und Auftauchen des Menschen in seine Realität. Das Eintauchen führt zum Überwiegen eines magischen oder naiven Bewusstseins, während das Auftauchen mit einem kritischen Bewusstsein, seiner Veränderbarkeit und seinen Widersprüchen, einhergeht. Mit didaktischen Absichten konzeptualisiert Freire (1984) drei Bewusstseins Ebenen:

- 1) Die *Intransitivität des Bewusstseins* wird durch die Begrenzung menschlichen Handelns auf bloßes Reagieren (als unwillkürliche Regung) definiert. Hier drückt sich eine Entfremdung des Menschen von seiner Existenz aus.
- 2) Das *transitive Bewusstsein* ist in gewissem Maße noch immer naiv, nachdem der Mensch eine oberflächliche Sichtweise der Realität aufrechterhält. Es ist fragmentiert und versperrt den Blick auf eine globalere Sicht. Die Dinge werden hierbei nicht auf ihre Ursache hin erforscht, man begrenzt sich auf magische Erklärungsversuche der Realität, was zu brüchigen Argumentationen führt. Diese Sichtweise zeichnet sich durch eine starke emotionale Prägung aus, in der Polemik auf Kosten von Dialog dominiert. Die magischen Vorstellungen in der Undurchdringlichkeit des Bewusstseins verlieren sich hier teilweise durch die Entwicklung eines transitiven Bewusstseins. Die Dialogfähigkeit wird bei vielen bereits etwas erweitert, allerdings bleibt diese oberflächlich und anlassbezogen.
- 3) Die *kritische Transitivität* sucht nach tiefer gehenden Interpretationen der Probleme, unscharfe Erklärungsversuche werden durch Kausalitäten ersetzt. Die eigene Verantwortung für die Schaffung von Wissen über die Welt wird vom Menschen anerkannt. Der Dialog als Erkenntnis eines sozialen Bewusstseins schafft kollektives Wissen und kollektives Sein.

Wenn man die Beziehung zwischen den Bewusstseinsstufen und Möglichkeiten bedenkt, eine reflektierte Stufe zu erreichen, wird man zudem die Notwendigkeit der Bildung von politischen Subjekten erkennen, die den Weg zu einer neuen Konzeption von Demokratie eröffnet. Man erkennt so auch eine gewisse Übereinstimmung im Denken Paulo Freires und Bonaventura Souza Santos, nachdem hier Demokratie als Möglichkeit alternativer Machtkonstruktionen erfasst wird. Freire bezeichnet diese als Wiedererfindung von Macht, Santos spricht von geteilter Autorität. Dieses neue Konzept geht über das liberale Konzept von Demokratie hinaus, nachdem Demokratie im althergebrachten Konzept Räume begrenzt und politische Subjekte eingrenzt. B. S. Santos (1995) konzentriert sich auf die Politisierung unterschiedlicher sozialer Räume und identifiziert verschiedene Formen von Macht und Herrschaft als solche.

Wir können diese Feststellungen zu Macht und Herrschaft als Hinweise auf die Möglichkeiten verstehen, eine relative, intellektuelle Autonomie zu realisieren, die es in der Folge wiederum ermöglicht, interpretative Gemeinschaften zu errichten. Dieses Konzept beschreibt eine historische Möglichkeit der Unterdrückten, durch die befreiende Pädagogik zu Subjekten und AkteurInnen zu werden. Sie lernen sich auszudrücken und suchen nach dem Sinn ihrer kollektiven und individuellen Existenz.

Außerdem nimmt so die Entwicklung des Verständnisses von Kultur Gestalt an, das ausgehend von *Erziehung als Praxis der Freiheit* in die *Pädagogik der Unterdrückten* Eingang findet. Die anthropologische Deutung wird beibehalten, die die Natur-Welt von der Kultur-Welt des Menschen unterscheidet. Die Dimension von Praxis als grundsätzliche Kategorie der menschlichen Aktivität wird somit erweitert.

Laut Leandro Konder (1992) ist Praxis menschliche Aktivität, die sich nicht auf rein technische und sich wiederholende Vorgehensweisen beschränkt, sondern ein sich bejahendes Subjekt voraussetzt, das seine Erkenntnis der objektiven Realität an die Dynamik seines Projekts anpasst. In diesem Sinn ist die Praxis identisch mit Reflexion und Handlung des Menschen in der Welt. Somit werden sowohl der Praktizismus als auch der Verbalismus im Prozess der Wandlung überwunden. Dies ist die Voraussetzung für eine kritische Einbindung der Unterdrückten in der sozialen und kulturellen Realität. So ist es in Freires anthropologischer Konzeption in erster Linie notwendig, dass sich die Menschen – ausgehend von einer inneren Transformation – als Subjekte verstehen. Diese innere Transformation reicht allerdings an sich noch nicht aus, um die Wandlung der konkreten Realität zu erwirken.

Das Projekt der sozialen Transformation ist mit dem Imperativ von revolutionärer Handlung zu ergänzen. Erst damit werden die Macht und die ökonomische Struktur der kapitalistischen Gesellschaft in andere Bahnen geleitet. Freire beschreibt diesen Entwurf wie folgt: „Die soziale, objektive Realität existiert nicht zufällig, sondern ist Produkt menschlicher Handlung, deren Verwandlung auch nicht zufällig passiert. Wenn die Menschen die Produzenten dieser Realität sind und wenn diese in Form der Invasion der Praxis auf sie ‚zurückfällt‘ und sie prägt, so ist die Verwandlung der unterdrückenden Realität eine historische Aufgabe, ist sie die Aufgabe des Menschen“ (Freire 1983: 39, Übers. H.H.).

Die Weiterentwicklung des Kulturkonzeptes zwischen den beiden hier besprochenen Werken Freires führt geradewegs zur Entwicklung einer *Pädagogik der Unterdrückten*, die als eigene Methode verstanden wird, in Abgrenzung zur traditionellen Pädagogik. „Methode“ wird in dieser Sicht als eine äußerliche und materielle Form definiert, die von einer fundamentalen Eigenheit des Bewusstseins ausgeht, nämlich dessen Intentionalität. In anderen Worten ist die Methode der vom Bewusstsein geformte Weg, an dessen Ziel die Annäherung an ein Ideal steht. Das wirkliche, wahre Bewusstsein ist noch kein Zweck an sich, sondern setzt Praxis notwendigerweise voraus.

Grundlegende Prämisse einer emanzipatorischen Erziehung ist der Glaube an die Fähigkeit des Volkes, sich selbst zu regieren. Dies ist in einer humanistischen Perspektive die Basis für eine demokratische Beziehung zwischen den Intellektuellen und den verschiedenen Volksgruppen in einem Prozess der Dekonstruktion und Rekonstruktion der Welt. Ihrer speziellen, soziopolitischen Aufgabe sollen aber die intellektuellen Gruppen trotzdem weiter nachkommen. Es ist nämlich deren Aufgabe, so Freire, die Unterdrückten weiterhin davon zu überzeugen, dass sie für ihre Befreiung kämpfen müssen. Eine solche emanzipatorisch orientierte pädagogische Praxis, in der die beschriebene Methode sich von autoritärer Führung distanziert, trennt Lehrende und Lernende nicht voneinander, da beide als treibende Kräfte einer gemeinsamen Absicht begriffen werden.

Methodisch befasst sich Freire in der *Erziehung als Praxis der Freiheit* hauptsächlich mit der Weckung des kritischen Bewusstseins und dem entfesselnden Akt des Aufwachens der untergeordneten Klassen. In der *Pädagogik der Unterdrückten* verbindet Freire diese Idee mit dem Vorschlag, Erziehung auf die Klassen-Frage zu beziehen, und zielte dabei auf ein politisches, anti-kapitalistisches Projekt ab. In diesem Sinn wird mit dem dialektischen Ansatz – der für die letzten Werke Freires typisch ist – auf eine Konzeption der befreienden Pädagogik verwiesen, in der die Dialoghaltung durch folgende Aspekte charakterisiert wird: Der Dialog soll helfen eine kulturelle Synthese zu realisieren. Bei dieser handelt es sich um eine intentionale und somit systematische Handlung, eine Neuordnung des Wissens, in der die kulturellen Unterschiede nicht verneint, sondern kritisch in einem Verständnis von Einheit in der Vielfalt artikuliert werden. Hierbei wird auf notwendige soziopolitische Transformationen abgezielt.

Dieser Ansatz widersetzt sich der Idee der kulturellen Invasion aus dem Konzept der traditionellen „Bankiers-Erziehung“, die eine Tyrannei des Wortes und die Auferlegung vor Wert- und Glaubenskonzepten einer dominanten Kultur beinhaltet, weshalb sie als Ausdruck hegemonialer Eliten zu werten ist. Freire meinte dazu: „Jede Beherrschung bedeutet eine Invasion – nicht nur ein physisch-sichtbares, sondern manchmal auch verstecktes Eindringen, beispielsweise wenn der Eindringling vorgibt, ein Freund zu sein. Im Grunde ist die Invasion eine Form von wirtschaftlicher und kultureller Dominanz und Beherrschung der ‚Invadierten‘“ (Freire 1983: 178).

Das Konzept der kulturellen Invasion wird um eine weitere Idee ergänzt – die Fragmentierung und Manipulation von Diskursen und Praktiken nämlich, die einem Teil der Gesellschaft durch die dominante Kultur aufoktroziert werden. Somit wird es unmöglich gemacht, Einigkeit bzw. gemeinschaftliche Organisation oder Solidarität durchzusetzen. Damit wird außerdem verhindert, die Welt als globale Einheit zu begreifen und aus dem heraus die Grundprobleme der Menschheit sowie deren vielfachen Bedürfnisse zu verstehen.

Ausgehend von einer gestaltenden Grundidee von Kultur betont Freire die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese beruht auf der Kommunikation zwischen den Subjekten und verfolgt eine lebensbejahende Revolution, die das Leben schöpferisch inspiriert. Die Begründung einer dialogischen, weitsichtigen Lehre fußt in der Eroberung der Freiheit als Quelle glaubwürdiger Autorität. In diesem Sinne ist die dialogische Sichtweise nicht bloße Laisser-faire-Haltung und eine Verweigerung, verschiedene soziale und politische Rollen anzuerkennen, sondern bedeutet gerade im Gegenteil, dass Subjekte die Verantwortung dafür übernehmen, Geschichte zu machen und diese neu zu gestalten. Dies bedeutet aber nicht, jene Zusammenhänge auszublenden, die die emanzipatorische Praxis behindern.

Kultur wird von Freire als ein Kampffeld verstanden, als eine Art vielseitiges Gespräch, das niemals neutral ist. Dies kommt auch im Ansatz von Peter McLaren (1987) über den Beitrag des Freireanischen Denkens zur zeitgenössischen Debatte zum Ausdruck. McLaren verweist auf die Diskussion über das Konzept der konkreten Utopie, wonach sich ein politisches Projekt, basierend auf einer radikalen Pädagogik, einer postmodernen Sichtweise konservativer Prägung entgegenstellt. Die Einnahme des politi-

schen Raumes durch den Menschen ist eine grundlegende Strategie, um die Utopie als etwas „nie geahntes Mögliches“ zu konkretisieren. Versteht man dieses „nie geahnte Mögliche“ als ein historisches, ursprüngliches Projekt, das realistisch gesehen umgesetzt werden kann, dann geht es um eine politische Konfrontation in jenem Raum, dessen sich das historische, unterdrückte Subjekt inzwischen bemächtigt hat. Der Blickpunkt liegt hier nicht nur auf einer Klassen-Konzeption, sondern wird um Geschlecht, Ethnie etc. erweitert.

Der postmoderne konservative Diskurs wird von Paulo Freire kritisiert, weil er die Erosion des politischen Raumes nahe legt. Versteht man die sozialen Beziehungen ausgehend von deren Bedeutung, so lässt sich die Bedeutung der Dekodierung der Gesellschaft erkennen. Diese neue Gesellschaft wird fortan als Verbindung von unterschiedlichen Mikro-Universen verstanden – der Suche nach dem Sinn wird somit der Weg geebnet. Sowohl die Verbindung zwischen Mikro- und Makroebene als auch die Bildung des Seins und die Ermöglichung einer zukünftigen Gesellschaft werden solcherweise ermöglicht. „Die utopische Praxis Freires spricht sich gegen die konterrevolutionären Beziehungen der Beherrschung und gegen die Privilegien der dominanten Kultur aus. Freire bringt zum Ausdruck, dass die kulturelle Handlung mit dem Zweck der Bewusstseinsbildung immer ein utopisches Unternehmen ist – dies sei es vor allem, was sie von der kulturellen Aktion mit dem Ziel der Beherrschung unterscheidet. Freire besteht darauf, dass Erziehung immerzu das Anbrechen einer neuen Realität anstreben sollte, die nichts Vorübergehendes ist, sondern eine dauerhaft kulturelle Revolution“ (McLaren 1987: 8, Übers. H.H.). Jener These, die etwa das Ende der Utopie durch einen vollständigen Sieg des Kapitalismus und des Marktes als Regulativ des sozialen Prozesses predigt (wie dies im neoliberalen Diskurs der Fall ist), stehen jene Ideen gegenüber, auf denen sich die konkrete Utopie Freires begründet. Die problemformulierende Erziehung widersetzt sich der Entpolitisierung durch die neoliberale Praxis und setzt sich das Ziel, Erkenntnis als transformierendes Instrument im Dienst der unterdrückten Klassen zu optimieren. Als Ergebnis dieses bewusst in Gang gebrachten Prozesses bezieht sich die konkrete Utopie auf das „nie geahnte Mögliche“. Danilo R. Streck äußerte dazu Folgendes: „Das Wiedererlangen dieses utopischen Gedächtnisses kann uns dabei helfen, aus der totalisierenden Utopie des Marktes und der Modernität auszubrechen. Dieses Gedächtnis soll auch vermeiden,



dass wir Gefangene unserer eigenen Utopien werden“ (Streck 1995: 16, Übers. H.H).

Die Utopie wird ausgehend von der Praxis erzielt. Durch ein Nachdenken über die Welt der Ausgrenzung und Unterdrückung ist der Anbruch einer neuen Realität möglich. In seinem Kampf für die Emanzipation ruft uns Freire dazu auf, die Fähigkeit des Träumens nicht zu verlernen. Illustriert wird dies in diesem Sinn mit dem Titel seines letzten Werkes – *Die Pädagogik der Hoffnung*.

### 3. Abschließende Überlegungen

Die hier vorgelegten Überlegungen zeigen, dass es in Freires Werk zu keinem Bruch kommt, wohl aber eine Entwicklung zu bemerken ist. Neue Konzepte werden aufgrund von Lebenserfahrungen des Autors eingebunden. In Gestalt unterschiedlicher philosophischer Annahmen entsteht eine intellektuelle „Reiseroute“, die von Jaspers und Marcel zur Theologie der Befreiung, von Marx und Engels über Che Guevara bis zu Mao Tse-tung reicht. Es findet sich in Freires Werk aber auch ein Echo auf Antonio Gramscis bedeutende Ideen. Die Konzepte all dieser Denker ermöglichten Freire, sich in den 1990er Jahren als post-modern, radikal und utopisch zu bezeichnen. Die Rolle des Menschen als Gestalter seiner eigenen Zukunft und eines nicht-ökonomischen Weltbildes (ohne damit die Bedeutung wirtschaftlicher Prozesse außer Acht zu lassen) wird von Freire im Sinn der Vernachlässigung materieller Faktoren etwas idealistisch betrachtet. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Freire ein kritisches Verständnis von Geschichte und Kultur hatte, die er als widersprüchliches und prozesshaftes Netz für den Menschen auf seiner Suche nach einer konkreten Utopie verstand. Dies ist Freires Form, das zutiefst menschliche Verlangen nach Freiheit in der konkreten zeitlich-räumlichen Erfahrung anzuerkennen, in dem die Angst vor der Freiheit durch das „Mehr-Sein“ überwunden werden soll.

Der Wunsch, kritisches Bewusstsein zu suchen, das sich in Handlung kehrt, wird bereits in der *Erziehung als Praxis der Freiheit* behandelt und dann in der *Pädagogik der Unterdrückten* nochmals als befreiende Erfahrung vertieft. Dieser Wunsch wandelt sich später in die Suche nach einer

multikulturellen, demokratischen und solidarischen Gesellschaft, weil Freire erkennt, dass der Unterschied keinen Verzicht auf Universalität bedeutet (vgl. Andreola 1984). „Die Öffnung auf das Universelle wird zu einem fundamentalen Erfordernis der menschlichen Einheit erklärt. Diese Öffnung ist jedoch nicht ohne die Bekräftigung und die Verteidigung der kulturellen Identität jedes einzelnen Volkes möglich“ (Andreola 1985: 344, Übers. H.H.).

So blieb Freire dabei, jede Form von Kolonialismus, Neokolonialismus, Imperialismus und kultureller Invasion zu kritisieren und anzuklagen. Diese Herrschaftsformen würden die Armen nicht nur auf ihr Schweigen reduzieren, sondern ihnen auch ein „Mehr-Sein“ unmöglich machen.

Von manchen wurde behauptet, dass das Werk Freires endgültig überholt sei, denn in der Gesamtheit seiner Überlegungen würde noch immer die Konkretisierung von kulturellen (Volks-) Revolutionen in nationalen Kontexten als historische Referenz ins Treffen geführt – diese Zeit sei vorüber. Das Ende des revolutionären Prozesses in der Dritten Welt sowie die Krise der peripheren Nationalstaaten seit den 1970er Jahren hätten die territorialen Fundamente der Freireanischen Pädagogik untergraben.

Die zunehmenden globalen Transformationsprozesse der 1980er und 1990er Jahre dürfen hierbei nicht ignoriert werden: Die Produktion strebt Entterritorialisierung und Fragmentierung an. Die staatliche Politik bzw. der Nationalstaat leidet unter dem Einfluss der globalisierten Märkte, die die nationale politische Handlungsfähigkeit einschränken, der Staat wird zunehmend der wirtschaftlichen Transnationalisierung unterworfen, die mehr und mehr an der regulierenden Fähigkeit der Staaten nagt. Kultur wird transnationalisiert und verengt die Beziehungen zwischen Kultur, technologischem Apparat und Industrie, die Grenzen zwischen Volkskultur und „gelehrter Kultur“ verschwimmen, die kulturellen Formen streben eine Hybridisierung an. Es kommt zur Ausreifung eines globalen Kolonialismus.

Diese Problemfelder und neuen Herausforderungen müssen unbedingt in die Freireanische Pädagogik Eingang finden. Als Weltanschauung betont Paulo Freires Werk die Möglichkeiten, die erst in der Zukunft wirklich greifbar sind. Dies gilt in jenem Ausmaß, in dem die Geschichte als Zeit der Möglichkeiten wahrgenommen wird, durch die die Anpassung an die neuen globalen Umstände ermöglicht wird, in denen wiederum eine neue

globale Zivilgesellschaft sowie universelle Demokratie entstehen kann. Der Kampf für die Demokratie, die aufgrund der Veränderung der Rolle des Staates im Prozess der Transnationalisierung geschwächt wurde, beginnt in der Zivilgesellschaft und nicht im Staat. Vielleicht kommt der Impuls im Zusammenspiel der Kräfte nicht vom Staat (obwohl dieser nicht ignoriert werden darf), sondern durch die Wiederherstellung einer Hegemonie des Volkes. Diese schließt alle Ausgeschlossenen wieder ein und verhilft in diesen Zeiten des besitzergreifenden Individualismus den zu Beginn dieses Textes zitierten Worten Brechts wieder zu Gültigkeit: Das Schicksal des Menschen ist der Mensch.

Übersetzung des portugiesischen Textes: Heidi Hajszan

Titel des Originaltextes: WINCKLER, Carlos Roberto/FORNARI, Liege Maria Sitia/GENRO, Maria Elly Herz/CARRARO, Rosângela (1996): *Trajetória das concepções freireanas sobre o diálogo intercultural*. In: *Coletâneas do PPGEDU (Programa de Pós-Graduação em Educação)* 2 (4), 168-177.

- <sup>1)</sup> Anmerkung der Übersetzerin: Cidadania ist zwar ins Englische mit citizenship, nicht aber ins Deutsche übersetzbar. Im Deutschen gibt es zwar Staatsbürgerlichkeit, nicht aber Bürgerlichkeit als ein Konzept, das die Teilhabe am politischen Leben benennt. Mit „plena cidadania“ ist, im Gefolge des Kampfes um Demokratisierung und soziale Gerechtigkeit eine umfassende, auch Wirtschaft und Gesellschaft umfassende Teilhabe gemeint.

## Literatur

- Andreola, Balduino Antônio (1984): *Contribuição da Pedagogia de Paulo Freire para o Diálogo Intercultural*. In: *Educação e Realidade* 9 (2), 30-56.
- Andreola, Balduino Antônio (1985): *Emmanuel Mounier et Paulo Freire. Une pédagogie de la personne et de la communauté*. Tese de Doutouramento apresentada a Université Catholique de Louvain. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Freire, Paulo (1983): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1984): *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1992): *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Konder, Leandro (1992): O Futuro da Filosofia da Práxis: o Pensamento de Marx no Século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- McLaren, Peter (1987): Paulo Freire e o Pós-Moderno. In: Educação e Realidade 12 (1), 3-13.
- Santos, Bonaventura Souza (1995): Pela Mão de Alice. O Social e o Político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.
- Streck, Danilo R. (1995): O Desencantamento do Utópico: Reflexões Sobre Utopia e Educação. In: Estudos Leopoldenses 31 (141), 7-17.

## Abstract

Dieser Artikel ist eine Reflexion des Werkes Paulo Freires, organisiert als Erinnerungsarbeit rund um zwei Kernthemen. Zum einen wird mit der Archäologie des Schmerzes und der Hoffnung eine „Zusammenschau“ von Freires Klassiker *Pädagogik der Unterdrückten* und seiner Reflexion dieses Werkes im Buch *Pädagogik der Hoffnung* systematisch vorangetrieben. Dabei werden Freires Gedanken kontextualisiert, wobei der ideengeschichtliche und politökonomische Kontext der Entstehung der Hauptwerke in den 1960er Jahren mit den späteren Überlegungen verglichen wird. Dabei werden Veränderungen und Kontinuität seines Denkens verdeutlicht. Im zweiten Abschnitt werden mit Kultur, Dialog und Unterdrückung drei Grundkonzepte Freireanischen Denkens dargestellt, die Grundlage emanzipatorischer Bildung und gesellschaftsverändernden Handelns sind.

This article, mirroring the work of Paulo Freire, is organized as a work of remembrance, centring around two key topics. Firstly, based on an archaeology of suffering and hope, the "reunion" of the classical work of Freire called *The Pedagogy of the Oppressed* and his reflection of this work in his book *Pedagogy of Hope* proceeds systematically. Freire's ideas are contextualised by comparing the philosophical and politico-economic setting of the *Pedagogy of the Oppressed* written in the 1960s with his later thoughts. Changes and continuities within his thinking are clarified. Secondly, culture, dialogue and oppression as three key concepts of Freirean thought are presented. They form the base of his emancipatory education and his ideas for transformative agency.

Carlos Roberto Winckler  
Liege Maria Sítia Fornari  
Maria Elly Herz Genro  
Rosângela Carraro

Fundação de Economia e Estatística, Núcleo de Indicadores Sociais  
Rua Duque de Caxias 1691 – 5 andar  
Centro 90010-283 – Porto Alegre, RS – Brasil  
winckler@fee.tche.br