

3. Befreiungspädagogik nach Paulo Freire

Der Brasilianer Paulo Freire (1921–1997) ist einer der bekanntesten und bedeutendsten Pädagogen des 20. Jahrhunderts und wichtiger Wegbereiter der *Critical Pedagogy*. Theoretisch beeinflusst von unter anderem Marxismus, den Arbeiten Antonio Gramscis, der Frankfurter Schule sowie John Dewey, Karl Jaspers und Edmund Husserl entwickelt Freire einen Korpus an Arbeiten, in denen insbesondere die Verbindung von Pädagogik und Politik im Sinne einer politischen und befreienden Erziehung und Bildung hervorsticht. Daneben bildet der christliche Glaube eine zentrale Grundlage des Denkens und Handelns Freires. So führt die enge Verbindung Freires zu Glaubensgemeinden und Theologen sowie seine kritische Auseinandersetzung mit der Institution Kirche sogar in den 1960ern zur Entwicklung der sogenannten Befreiungstheologie, deren Kern die Verbindung von christlicher Lehre zur Wirklichkeit und Kultur der Menschen im Sinne eines konkreten Lebensbezugs darstellt.¹

Bezogen auf seine intellektuelle Arbeit ist vor allem sein Ansatz der dialogischen Erziehung zur kritischen Bewusstseinsförderung (*Conscientização*) sowie sein Alphabetisierungsansatz bedeutend, den er in den 1950ern entwickelt und der zunächst in Brasilien, später unter anderem im Exil in Chile, Anwendung findet. Sein Denken hat über die Pädagogik hinaus unter anderem postkoloniale Theorien beeinflusst und wird auch heute noch weltweit rezipiert. Mit Giroux verband er eine enge Freundschaft, was sich ebenfalls in diversen gemeinsamen Buchprojekten sowie gegenseitig verfassten Vorwörtern zeigt.² Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Grundbegriffe der Pädagogik Freires vorgestellt, woran sich die Darstellung und Erörterung der Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy* anschließt.

1 Vgl. weiterführend dazu und zum Werk und zur Wirkung Paulo Freires allgemein insbesondere Kira Funke (2010).

2 Vgl. beispielsweise Giroux/Freire (1988) und Freire (1993).

3.1 Theoretische Grundbegriffe der Pädagogik Freires

Ausgehend von Freires Gesellschafts- und Menschenbild, das sich grundlegend auf die zwei zentralen Annahmen stützt, dass der Mensch erstens historisch und kontextuell eingebettet ist sowie zweitens sich stets im Begriff der Entwicklung, im Werden, befindet, lässt sich seine Idee der kritischen Bewusstseinsentwicklung (*Conscientização*) nachvollziehen (vgl. Funke 2010, 86).

So entwickelt Freire ein Stufenmodell der Bewusstseinsentwicklung, wonach Gesellschaften sich vom *intransitiven* beziehungsweise *semi-intransitiven Bewusstsein*, über das *naiv-transitive* hin zu einem möglicherweise *fanatischen Bewusstsein*, letztlich jedoch zum angestrebten *kritischen* beziehungsweise *transitiven Bewusstsein* bewegen, insofern dieses kritische Bewusstsein durch pädagogische und politische Arbeit erlangt wird und demokratische Strukturen aufgebaut werden (vgl. Freire 1982, 23ff.). Während er das kolonialisierte Brasilien beispielsweise in Stufe eins einordnet und der Gesellschaft, mitunter aufgrund deren mythischer Glaubensvorstellungen keine Widerstandsmöglichkeiten zuspricht, kommt es unter anderem durch die Industrialisierung und einer damit verbundenen steigenden gesellschaftlichen Verantwortung zum gesteigerten Dialog der Menschen und damit zur Entwicklung eines (noch) naiven Bewusstseins. Kommt es an dieser Stelle zu antidemokratisch-konservativen Kräften und Strukturen sowie zu entsprechender gesellschaftlicher Anpassung an diese, spricht Freire vom fanatischen Bewusstsein (vgl. Freire 1982, 25). Mittels pädagogischer Arbeit, politischer Aktion sowie Dialog und Planung kann die vierte Stufe, das kritische Bewusstsein, erlangt werden. Dieses durch rationales Denken geprägte Bewusstsein ermöglicht den Menschen, sich kritisch-konstruktiv mit der Gesellschaft sowie reziprok mit der eigenen Lebenswelt auseinander zu setzen (vgl. Funke 2010, 88). Diese Form kritisch-transitiven Bewusstseins ist für Freire die Basis für Demokratie.

Wie Funke herausarbeitet, relativiert Freire später selbst die kritisierte evolutionistische Tendenz dieses Stufenmodells sowie die Überbetonung des Bewusstseins und verändert die Termini in Richtung »kritisches Denken« oder »kritische Reflexion« (vgl. Funke 2010, 89ff.). Nichtsdestotrotz zeigt sich hier die wichtige Überzeugung Freires, dass kritisches Denken zur Herausbildung demokratischer Gesellschaften unabdingbar ist, und dass dieser Prozess maßgeblich durch den gleichberechtigten Dialog erreicht wird (vgl. ebd., 97).

Vor dem Hintergrund seines stark christlich interpretierten Marxismus fokussiert Freire die durch Revolution herbeigeführte Befreiung der Unterdrückten, was sich auch im Titel seines bis heute berühmten Hauptwerkes »Pädagogik der Unterdrückten« (*Pedagogy of the Oppressed*) zeigt. Während Freire in seinen früheren Arbeiten unter *Unterdrückten* der marxistischen Theorie folgend primär die arme Bevölkerung, die Arbeiterklasse sowie die Bauern fasst, differenziert er später anhand der Kategorien von *race*, *class* und *gender* (vgl. Funke 2010, 107).

In »Pädagogik der Unterdrückten« formuliert er darüber hinaus die zentralen Merkmale seines Erziehungsverständnisses: die Unterscheidung zwischen der »Bankiers-Methode« der Erziehung und der problemformulierenden Erziehungsmethode, wie es im Folgenden dargelegt wird. Daran anschließend wird auf seinen Anspruch einer po-

litischen Pädagogik eingegangen, bevor schließlich die Rezeption und Wirkung Freires Schaffens innerhalb der *Critical Pedagogy* untersucht wird.

3.1.1 Bankiers-Methode der Erziehung vs. Problemformulierende Methode

Vor dem Hintergrund seiner Analyse der brasilianischen Situation und der Diagnose, dass weite Teile der Gesellschaft das von ihm klassifizierte *intransitive* oder *semi-intransitive Bewusstsein* aufweisen, zeigt Freire, wie eine entsprechende Bildungspraxis diese Form von Herrschaft und Unterdrückung produziert, reproduziert und manifestiert.

Ein zentrales Merkmal der Unterdrückung ist, dass die Unterdrückten den Unterdrücker internalisieren, das heißt die »Mythen der Unterdrücker« annehmen und akzeptieren und so in einer »Kultur des Schweigens« verharren (Freire 2000, 30; 133; Übers. K.S.B.³). Solche Mythen sind beispielsweise die Botschaften, dass die Gesellschaft frei sei oder dass sich die Menschen aufgrund ihrer Faulheit und Unfähigkeit in dieser prekären und unterdrückten Situation befänden, dies somit selbstverschuldet sei (vgl. ebd., 63). Indem diese Mythen in Form der Bankiers-Methode vermittelt werden, das heißt die vorgefertigten Inhalte und Botschaften als feststehendes Wissen in die Lernenden eingetrichtert werden, kommen die passiv konsumierenden Lernenden zu der Überzeugung, an den bestehenden Verhältnissen nichts ändern zu können (vgl. ebd., 73). Diese von Freire auch als anti-dialogische Erziehung bezeichnete Praxis reproduziert die herrschende Gesellschaftsordnung und verhindert jede Form von Emanzipation, kritischem Denken sowie Widerstand.

Dem gegenüber entwickelt Freire die problemformulierende Erziehung, deren Kern ein dialogisches und konstruktivistisches Verständnis von Lernen und Lehren bildet. Durch den Dialog wird vornehmlich die vormals hierarchische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aufgebrochen, so dass »[t]he teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach« (Freire 2000, 80). So kommt es zu einem neuen Verhältnis und Verständnis von Autorität und Freiheit, wobei Freire den Lehrenden die Rolle des Anleitens, Anregens und Steuerns im Bildungsprozess zuspricht.⁴ Die problemformulierende Erziehung zielt auf die kritische Bewusstseinsbildung (*Conscientização*) ab, das heißt Lernende sollen ihre eigene Lebenssituation kritisch analysieren, ihre falsche Wahrnehmung der Realität überwinden und so Unterdrückung und Abhängigkeiten aufdecken, die ihnen nicht bewusst waren und die sie durch die Erziehung zur Befreiung erkennen und überwinden können⁵ (vgl. Freire 2000, 86). Damit ist Erziehung immer politisch und soll im Sinne Freires zu politischen Handlungen und damit zur

3 Die in dieser Arbeit übersetzten Zitate stammen von mir.

4 Funke zeigt detailliert auf, inwiefern Freire im Laufe seiner Schaffenszeit auf Kritik an seinen Konzepten und Begriffen, und hier bezüglich seines Verständnisses der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, reagiert. So schwächt er einmal eigene Thesen und Forderungen ab, während er sich später wiederum zunehmend radikalisiert (vgl. Funke 2010, 136f.).

5 Auch der Begriff der *Conscientização* wurde immer wieder aufgrund der Überbetonung des Bewusstseins und einer Vernachlässigung der Kontexte kritisiert. Dies diskutiert Freire selbst in späteren Arbeiten und distanziert sich letztlich ganz von dem Begriff (vgl. Funke 2010, 139f.).

Transformation bestehender Verhältnisse befähigen. So heißt es bei Freire: »The liberation of individuals acquires profound meaning only when the transformation of society is achieved.« (Freire 2014, 90) Dass dabei etwas Utopisches, etwas noch nicht Realisiertes impliziert ist, ist bei Freire ein wichtiges und durchgängiges Motiv.

3.1.2 Pädagogik als politische Praxis

Auf der Suche nach Möglichkeiten und Bedingungen der Transformation unterdrückender Strukturen fokussiert Freire stets die Verbindung von Bildung, Politik und Kultur und stellt fest, dass Erziehung eine politische Aktivität ist, und dass jede ernstzunehmende politische Aktivität erzieherisch ist (vgl. Freire 1998, 10). Die Erreichung eines kritischen Bewusstseins und damit verbunden einer kritischen *citizenship* ist eines der zentralen Ziele demokratischer Erziehung sowie gleichzeitig Bedingung für Demokratie, wobei Freire Erziehung nicht lediglich instrumental, sondern als Feld ideologischer Kämpfe begreift (vgl. ebd., 14). Vor diesem Hintergrund kann progressive Erziehung und Bildung nicht neutral sein, sondern muss sich innerhalb bestehender Machtverhältnisse positionieren und von dort wirken. Eingreifendes Handeln, das heißt Partizipation, Dialog und Reflexion ist für Freire dabei nie von Kultur zu trennen, wobei Kultur verstanden wird »als das, was Menschen einer Welt, die sie nicht selbst gemacht haben, hinzufügen« (Freire 1982, 51).⁶

Dieser kulturschaffende Aspekt ist eng mit Freires zentraler Idee des Dialogs verbunden, den Freire sowohl als zentralen Bestandteil für Lehr-Lern-Prozesse begreift, als auch als politisches Mittel (vgl. Funke 2010, 150). Dabei definiert er Dialog als »[...] encounter between men, mediated by the world, in order to name the world« (Freire 2000, 88). Dialog, verstanden als Mittel zur Intersubjektivität sowie als Mittel, die Welt zu benennen und zu begreifen, verweist auf die grundlegende Bedeutung von Sprache (beziehungsweise Symbolsysteme), was sich nicht zuletzt in seinem Alphabetisierungsansatz zeigt.

Freires Grundidee der Alphabetisierung gilt ebenfalls dem Motiv der Befreiung. Dabei geht es um die Verknüpfung von (kritischer) Bewusstseinsbildung und Alphabetisierung, verstanden als Lese- und Schreibkompetenz sowie dem Erwerb von Kulturpraktiken, die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und unter anderem aus Abhängigkeitsverhältnissen führen soll (vgl. Funke 2010, 164). So bezeichnet er den Prozess der Alphabetisierung als »act of knowing« (Freire 1985, 45). Sein Konzept zur Alphabetisierung besteht aus den Schritten der Kodierung, Dekodierung und Wieder-Kodierung, wobei zunächst sogenannte *Kulturzirkel* geschaffen werden, in denen die Teilnehmenden und die Mitarbeitenden eine Atmosphäre des Vertrauens errichten und sich kennenlernen. Dabei wird in Gesprächen der Wortschatz der Menschen im Hinblick auf deren Wünsche, Sehnsüchte, Frustrationen etc. untersucht (vgl. Funke 2010, 165).

In der ersten Phase, der Kodierungsphase, werden die relevanten Themen der Menschen durch Gespräche aufgedeckt. Durch das Erfragen von und Sprechen über zentrale

6 Wie auch Funke betont, ist Freires Kulturverständnis tendenziell simplifizierend und wenig theoretisch tief, um – auch seinen eigenen Anspruch nach – Vielfalt in multikulturellen Gesellschaften differenziert zu erörtern (vgl. Funke 2010, 95f.).

Aspekte, wie die sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Bedingungen, in denen sie leben, werden diese von den Teilnehmenden zunächst offengelegt und bewusstgemacht. In diesen Gesprächen werden sogenannte *generative* Wörter oder Themen ausgewählt und durch Bilder, Fotos, Zeichnungen etc. dargestellt. Generative Wörter sind solche, die im Lebenskontext der Gruppe zentrale Bedeutung haben. Durch die Repräsentation mittels Bilder können vormals imaginäre Inhalte auf die symbolische Ebene überführt werden und dadurch sowohl bewusstgemacht, als auch zur Reflexion, Kritik und Dekonstruktion anregen (vgl. ebd., 166).

In der Dekodierungsphase werden die generativen Wörter in Silben zerlegt, um diese Silben anschließend zu neuen Wörtern sowie Sätzen zusammenzusetzen, so dass der Wortschatz der Teilnehmenden rasch wächst. Neu entstehende Wörter oder Sätze beinhalten wiederum neue bedeutsame Themen, die wieder im Lebenskontext analysiert werden (vgl. Funke 2010, 168). Eine eingenommene Metaperspektive kann helfen, die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen in einem neuen Blickwinkel zu sehen und kritisch zu reflektieren.

In der anschließenden Phase der Wieder-Kodierung ist die Alphabetisierung an sich abgeschlossen und es wird in den oben beschriebenen Kulturzirkeln an weiteren generativen Themen gearbeitet, erneut de/kodiert sowie abstrakter reflektiert. Diese Phase der Arbeit bezeichnet Freire auch als »Politisierungsprogramm« (Freire 1982, 61).

Bedeutend ist, dass die kritische Bewusstseinsbildung im Sinne Freires nie abgeschlossen ist, sich stattdessen prozesshaft begreift. Dass dabei die Lebenskontexte der Lernenden im Mittelpunkt stehen, zeigt, dass Wissen und Erkenntnis nicht als objektiv oder gegeben betrachtet werden, sondern erst in der konkreten Anwendung beziehungsweise individuellen Einbindung als sinnstiftend erlebt und damit bedeutsam werden. Als ebenfalls entscheidend für einen erfolgreichen und lebendigen Lehr-Lernprozess begreift Freire Emotionen. So bezeichnet er Lernen und Lehren gar als Akt der Liebe, der von Reinheit, Authentizität, Respekt und Sensibilität geprägt ist (vgl. Funke 2010, 157).

Dass Freire sich im Zuge einer Begegnung mit Erich Fromm der Psychoanalyse widmet, zeigt sich unter anderem in seiner Idee der Überführung negativer Gefühle des Vorbewussten in das des kritischen Bewusstseins, um sodann in kritisches und politisiertes Denken und Handeln überzugehen (vgl. Funke 2010, 156f.). Allerdings konzipiert er dies eher undeutlich und eindimensional, da affektive Widersprüche und Leerstellen imaginierter Prozesse beispielsweise keine Berücksichtigung finden.⁷ Nichtsdestotrotz ist die Einbeziehung von Gefühlen und die Anerkennung der Wichtigkeit der Beziehungsebene innerhalb pädagogischer Prozesse nicht selbst-verständlich und deutet auf Freires Weitblick im Hinblick auf die Reziprozität von erfolgreichen Lern-Lehrprozessen und Persönlichkeit und Lebenswelt der Schüler*innen.

3.2 Rezeption und Wirkung in der *Critical Pedagogy*

Paulo Freire gilt als einer der Gründungsväter radikaler Pädagogik sowie der Idee der Notwendigkeit, Fragen von Erziehung und Bildung mit (gesellschafts-)politischen zu-

7 Vgl. zur weiterführenden Kritik Funke (2010).

sammen zu denken, um unter anderem bestehende (Unterdrückungs-)Verhältnisse zu überwinden und Demokratie zu vertiefen. Damit hat er großen Einfluss auf den vornehmlich nordamerikanischen Diskurs der *Critical Pedagogy* und wird unter anderem von Giroux seit mehr als vierzig Jahren rezipiert und erweitert.

Im Folgenden werden die zentralen Annahmen und Argumente Freires, die Giroux explizit würdigt und für seine Arbeit aufnimmt, dargestellt. Dabei werden darüber hinaus die von Giroux kritisierten Lücken und Verkürzungen in der Rezeption besprochen, als auch auf Kritik an Freire durch andere Autor*innen der *Critical Pedagogy* eingegangen.

Der grundsätzliche Gedanke der engen Verknüpfung von pädagogischen Fragen mit Fragen nach *agency* und demokratischer Partizipation marginalisierter Menschen hat bis heute einen festen Platz innerhalb der kritischen Pädagogik. Diese politische, emanzipative und transformative Ausrichtung kennzeichnet auch Giroux' Arbeit bis heute, wobei insbesondere Freires Idee der »konkreten Utopie« Möglichkeiten bereithält, mit und durch Bildung die Welt und ihre Ordnung zu verändern (vgl. Giroux 2000f, 140). Die darin implizierten Momente der Offenheit, der Aushandlung und Veränderung verweisen auf Giroux' Konzept der *border pedagogy* sowie der Konzeption der Rolle *transformativer Intellektueller*.

»It [Freire's work] provides a redefinition of educators, students, and other progressives as border crossers and public intellectuals who engage in intertextual negotiations across different sites of cultural production. The concepts of border crossing and public intellectual emphasize both the shifting nature of oppositional-public spheres and the problems they pose as locations of identity formation, politics, and struggle [...]. Intellectual work in this instance is marked by forms of invention, specificity, and critique as well as an ongoing recognition of the need to inquire into the conditions necessary for people to become agents capable of shaping the crucial conditions and forces that impact on their lives.« (Giroux 2000f, 140)

Hier deutet sich bereits an, dass Bildung und Erziehung immer in spezifische Kontexte und Kämpfe eingebettet sind, nie losgelöst von diskursiven Formationen sowie materiellen Machtverhältnissen. Diese Weitsicht und Komplexität pädagogischer und damit verbunden politischer Fragestellungen zeichnet insbesondere auch Giroux' Arbeit aus und mündet darin, dass weder Freires, noch Giroux' Ansatz eine pädagogische Methodologie darstellt oder verfolgt.

Stattdessen pointiert Giroux mit Verweis auf Freire das in der problem-formulierenden Erziehung inbegriffene Ziel der kritischen Bewusstseinsbildung beziehungsweise des kritischen Denkens, um unter anderem eine radikale Demokratie zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang kritisiert Giroux deutlich jene Rezipient*innen, die Freires Bildungstheorie auf eine Lehrtechnik reduzieren und die Notwendigkeit der (historischen, politischen, sozialen und kulturellen) Kontextualisierung vernachlässigen (vgl. Giroux 2000f, 148). Insbesondere das damit inbegriffene Ausklammern antikolonialer und postkolonialer Diskurse entziehe Freires Arbeit eine ihrer wichtigsten politischen Perspektiven (vgl. Giroux 1994c, 142).

»[...] it [the exclusion of postcolonial discourse] testifies to how a politics of location works in the interest of privilege and power to cross cultural, political, and textual borders so as to deny the specificity of the Other and to reimpose the discourse and practice of colonial domination.« (Giroux 1994c, 142)

Vor diesem Hintergrund spricht sich Giroux, im Anschluss an Freire, für die Notwendigkeit des *border crossings* aus, wobei das kritische Hinterfragen einer solch westlich privilegierten Sicht sowie die Herausforderung und Dekonstruktion dominanter Ideologien und Praktiken im Vordergrund stehen muss (vgl. Giroux 1994c, 142).

»For Freire, pedagogy is always the outcome of struggles that are historically specific [...]. Freire reminds us that education takes place in multiple sites and he also signals how students and others are constructed as subjects and subjected to relations of power within and across a variety of public spaces.« (Giroux 2000f, 149)

Dass Freire in der binären Konzeption von Unterdrückung und Befreiung Prozesse der Emanzipation tendenziell universalisiert, das heißt spezifische und hier insbesondere feministische Erfahrungen zu wenig differenziert und berücksichtigt, bildet einen der zentralen Kritikpunkte an der Arbeit Freires.⁸ Dass diese breite Kritik die Würdigung seiner Arbeit jedoch generell nicht schmälert, verdeutlicht, welche hohe Reputation Freire zukommt. Darüber hinaus war Freire bemüht, diese feministische Kritik in seinen späteren Arbeiten aufzuarbeiten (vgl. Funke 2010, 288). Dass er jedoch Konzepte wie Identität und Differenz, insbesondere im Kontext feministischer und ethnischer Unterdrückung, weiterhin zu unterkomplex respektive einheitlich und stabil konzipiert, wird kritisiert und in der Weiterführung beziehungsweise systematischen Entwicklung der *Critical Pedagogy* durch Giroux deutlich erweitert. So stellt Giroux fest, dass

»[...] his [Freires] work must be subject to continuing debate regarding its political and educational relevance and theoretically mined for the larger social ideals that shape its notion of politics, social theory, and the role of educators and other cultural workers as engaged, public intellectuals.« (Giroux 2000f, 142)

Ähnlich der insgesamt wohlwollenden Kritik der Autor*innen der *Critical Pedagogy* an Freire zeugt Giroux' Rezeption insgesamt von einer sehr hohen Anerkennung und Würdigung.

8 Vgl. beispielsweise die Kritik von hooks (1994) und Weiler (1994) sowie weiterführend in Funke (2010).

