

Anthropologische Grundannahmen im Werk von Paulo Freire

Lütjen, Jutta

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lütjen, J. (2020). Anthropologische Grundannahmen im Werk von Paulo Freire. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 40(155), 21-36. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-84977-5>

Nutzungsbedingungen:

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

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

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

Jutta Lütjen

Anthropologische Grundannahmen im Werk von Paulo Freire

„Aussagen und Hypothesen über das Wesen des Menschen durch Aspekte philosophischer Anthropologie sind für die Zielproblematik von Lernen und Erziehung von entscheidender Wichtigkeit“ (vgl. Ernst Protop).

Paulo Freire schrieb selbst keine explizite Anthropologie. Dennoch sind bei ihm keine pädagogischen Aussagen auffindbar, die nicht anthropologisch untermauert wären. Denn da Pädagogik unter Menschen geschieht, gibt es keine pädagogische Theorie ohne eine Auffassung von Menschen und Welt (vgl. Hernández 1977, 43). Jeder Schritt von Freires Werk ist somit fundiert durch sein Menschenbild (vgl. ebd., 68). Seine der Befreiungspädagogik zugrundeliegende Theorie setzte sich das Ziel, Bedingungen dafür zu schaffen, dass des Menschen inhärente Wesensmerkmale sich in konkreten Situationen realisieren (vgl. Bendit-Heimbucher 1977: 37).

Zeit seines Lebens galten als Basis seines Menschenbildes und somit seiner pädagogischen Handlungen tiefer Glaube an das Gute im Menschen, Vertrauen in die Fähigkeit zur Vernunft und Liebe zum Volk (vgl. Freire 1973: 52). In der Einleitung seiner Pädagogik der Unterdrückten bekennt Freire:

„Ich hoffe, dass sich aus diesen Seiten mindestens dieses bewährt: mein Vertrauen in das Volk, mein Glaube an die Menschen und an die Schaffung einer Welt, in der es leichter sein wird, zu lieben“ (ebd.: 29).

Freires Menschenbild kann somit als Anthropologie der Hoffnung bezeichnet werden, da sie an das Vertrauen in die Gestaltungsfähigkeiten des Menschen gekoppelt ist. (vgl. Lutz 2007) Befreiung ist dabei nur von innen heraus und immer nur in der Gemeinschaft mit anderen möglich.

„Hoffnung wurzelt in der Unvollendetheit des Menschen, aus der er sich in beständigem Suchen herausentwickelt – in einem Suchen, das nur in Gemeinschaft mit anderen vollzogen werden kann“ (ebd.: 75).

Hoffnung als ontologisches Bedürfnis des Menschen braucht Praxis, um konkret werden zu können, fordert Freire. Dabei lehnt er eine Lehnstuhlrevolution ab, da die Freiheit nur im Kampf mit anderen errungen werden kann. Jedoch warnt Freire davor, Hoffnung zum Programm zu machen, weil ein solches lähmen und unbeweglich machen würde und es dann unmöglich wäre, die Kraft aufzubringen, die für den Kampf, die Welt neu zu erschaffen, gebraucht wird (vgl. Freire in Grünberg 1998, 270f.). Denn festgelegte Programme stehen in Gefahr, zu einer Diktatur zu entarten und lassen keinen Raum mehr für freies, schöpferisches Handeln, genauso wenig wie sie Hoffnung brauchen können, denn Hoffnung will neue Räume erobern (vgl. Lütjen-Menk 2003: 65).

Freire als Eklektiker

Freires Erziehungskonzeption lässt unterschiedliche Wurzeln erkennen und sich nicht in irgendein System einordnen, denn er wählte als bekennender Eklektiker aus verschiedenen Denksystemen das ihm passend Erscheinende aus. In einem Interview mit Hernández sagte er 1974:

„Ihr, die Europäer, neigt zu klassifizieren, einzuordnen. Deswegen sage ich immer, ich wäre Eklektiker, um jeder Klassifizierung aus dem Wege zu gehen. Wenn ich etwas von G. Marcel finde, das mir gefällt, so zitiere ich ihn. Das heißt nicht, dass ich alles von ihm akzeptiere“ (Hernández 1977: 168f.).

Sowohl Freires christliche Erziehung als auch theologische Bildung sowie eigene Erfahrungen mit Studenten, Industrie- und Landarbeitern sind miteinander verflochten und bilden eine einmalige Einheit zusammen mit Einflüssen bedeutender Philosophen und Revolutionäre. Weitgehend stimmt Freires originelle Pädagogik der Befreiung mit der existentialistisch-christlichen Philosophie Marceles überein, stützt sich jedoch auch auf die existentialistische Philosophie Sartres.¹ Einflüsse durch Buber, Ortega y Gasset, Unamuno, Husserl und Jaspers². sind ebenfalls erkennbar. Methodentheoretisch zeigt sich der Einfluss Hegels und dessen Idealismus als auch ein Rückgriff auf den Historischen Materialismus. Vorbilder der

1 Freire entnahm Sartre den Begriff der „Integration des Menschen mit seiner Realität, ‘in’ und ‘mit’ der Welt zu sein“ (Bendit/Heimbucher 1977, 34f.). „Er bleibt in seiner Verbindung zu mir Dasein, das Sein, durch das er mich in meinem Sein bestimmt, ist sein reines Sein als ‘In-der-Welt-sein’“ (Sartre 2007, 444f.).

2 „Ich komme zu meinem Dasein nur durch Teilnahme an der Welt, in der ich wirke; ich bin nur Glied und übergreife doch in der Möglichkeit das Ganze“ (Jaspers 1932/1994, 48).

praktischen Politik sieht Freire in Che Guevara und Martin Luther King als revolutionären Pädagogen. Analysen von psycho-sozialen Prozessen mit Entfremdung und Problemen der Sozialisation und Kultur standen deutlich unter dem Einfluss von Marx, Fromm, Marcuse und Rogers (vgl. Bendit/Heimbucher 1977: 34ff). Ivan Illich, der intensiv mit Freire zusammenarbeitete, dürfte Freire insbesondere in der Frage der Bewusstseinsbildung beeinflusst haben (Wolf 2017, 53). Freires Befreiungspädagogik ist durchgehend charakterisiert von Grundannahmen der christlichen Existenzphilosophie und wie er selbst sagte, war Marcel dafür ein wichtiger Repräsentant:

„Zweifellos hat Gabriel Marcel mich geprägt. Die Auseinandersetzung in jungen Jahren mit seinen Werken haben mich neben meiner christlichen Erziehung geprägt. Wir können von einem Einfluß sprechen, und in manchen Fällen von einer Übereinstimmung des Denkens“ (Hernández 1977: 168).

Freires theologische und marxistische Wurzeln

Freire betrachtet das Christentum als Religion der Zukunft, die dem Menschen in der Geschichte die Aufgabe zuweist, sich selbst fortentwickelnd dem Bild Gottes anzunähern (vgl. Gerhardt 2003: 5). Glaube, Liebe, Demut und Hoffnung als theologische Tugenden sind entscheidende Bausteine für Freires Denken und Handeln. Befreiung ist für ihn die tätige Absage an Unterdrückung und weist auf die Möglichkeit zu einem Leben in Solidarität und Nächstenliebe hin. *Freire* sagt selbst in einem biographischen Rückblick:

„Die pädagogische Praxis als Weg zur Befreiung, der ich mich seit meiner Jugend verschrieben habe, hat viel zu tun mit meiner christlichen Überzeugung“ (Freire 1981: 118).

Dennoch verweist ihn die erschütternde und herausfordernde Realität des Volkes auf Marx, den er zwar liest und studiert, doch dabei niemals aufhört, sich mit Christus an den Straßenecken zu treffen. Somit beginnt seine Praxis mit einer christlichen Motivation, aber wird in der weiteren Entwicklung Schritt für Schritt immer politischer (vgl. ebd.). „*Im Grunde genommen hat mich Marx gelehrt, die Evangelien wieder neu zu lesen*“ (ebd.: 48). Je mehr Freire Marx begreift, desto mehr versteht er die Evangelien. Dabei wird er sich des politischen Charakters seiner Praxis bewusst und erkennt: „*daß, so wie ich zu einem Politiker wurde, weil ich Pädagoge bin, ich auch zu einem Politiker wurde, weil ich Christ bin*“ (ebd.).

Sein Handeln als Christ politisierte ihn, weil es als Christ unmöglich ist, neutral zu sein, wie es auch für einen Pädagogen unmöglich ist, neutral zu sein. Das Ringen nach Wegen aus dem Elend liegt für Freire im praktischen Bezug.

Deswegen lehnt er die Reduktion von Wirklichkeit auf eine bloß abstrakte Idee ab und kann vereinbaren, was widersprüchlich erscheint, nämlich gleichzeitig Christ und Marxist zu sein. Nur daraus erwachsen ihm neue Handlungsoptionen. Pädagogik bedeutet für ihn: „*Erziehung zum Leben, Strategie gegen den obszönen Tod einer unmenschlichen Welt*“ (Freire in Grünberg 1998: 271). Freires Pädagogik der Befreiung lebt somit von theologischen Implikationen ebenso wie von philosophischen und politischen.

Theologie ohne pädagogisches und politisches Eingreifen ist für ihn undenkbar, wenn sie sich davor bewahren will, Herrschaftsideologie zu werden.

Anthropologische Kategorien

Im Folgenden werden Freires Befreiungspädagogik zugrundeliegende anthropologische Kategorien erforscht, die sich bei ihm in Theorie und Praxis beobachten lassen.

Der Mensch als Wesen in Situation

Die ‘Situationalität’ als zum Wesen des Menschen gehörend, stellt die Ausgangsbasis des Menschen dar und bedeutet, dass er nur in und mit der Welt existiert (vgl. Hernández 1977: 43f.). Damit befindet sich *Freire* auf der Denkbasis von *Gabriel Marcel*, nach dem der Mensch als Wesen-in-Situation in Zeit und Raum verwurzelt ist, was bedeutet, dass er in seinem soziokulturellen Kontext an einem bestimmten Ort mit seinen Besonderheiten als konkreter Mensch verankert ist, sozusagen datiert und lokalisiert. Seine Situation wird dabei von seinem Bewusstsein wahrgenommen und transzendiert. (vgl. *Marcel, G.*, in Hernández 1977: 43f.). Somit ist es genauso unvorstellbar, dass der Mensch ohne Welt und getrennt von ihr existiert, wie es unvorstellbar ist, dass er ohne Körper existiert. Marcel fragt demnach: „*ob die Vereinigung von Seele und Körper sich wesentlich von der Vereinigung der Seele mit anderen existierenden Dingen unterscheidet*“ (ebd.).

Dabei sieht *Freire* den Menschen als Wesen in Situationen und Lebenslagen nie isoliert, sondern immer als Mensch mit anderen.

Der Mensch als Existierender und Wesen des Werdens

Im Vergleich zu Tieren leben Menschen nach *Freire* nicht nur, sondern existieren. Das heißt für ihn, dass Menschen sich ihres in die ‘Welt-gestellt-seins’ gewahr werden, Entscheidungen treffen und im Hinblick auf gesetzte Ziele handeln kön-

nen. Dabei durchdringen sie die Welt mit ihrer kreativen Gegenwart durch Veränderungen. Der Begriff 'Existenz' umspannt Dialoge zwischen dem Menschen und allem, was ihn umgibt sowie mit sich selbst (vgl. Freire 1974a: 27). Existenz kann als Ich-Bezogenheit charakterisiert werden, allerdings nicht im Sinne narzisstischer Verslossenheit, sondern als exzentrische Positionierung³, durch die der Mensch sich selbst gegenübersteht, „*weil er sein Erleben erlebt, dadurch dass er sich weiß*“ (Lütjen 2013: 32). Verbunden mit dem ethischen Postulat für den Menschen, eine Existenz zu werden, insbesondere dann, wenn ihm die Existenz entglitten ist, verwirklicht er sich in der Situation und ist präsent in seinem Körper. Das 'Ich' von 'Ich existiere' ist ein 'Ich-in-der-Welt' und ein 'Mit-der-Welt-sein' und kein Abstraktum, welches als Ego in der Luft hänge. Wenn Freire sagt, der Mensch sei konkret und keine Idee oder Abstraktion, sieht er die Existenz des Menschen nicht als etwas Statisches oder endgültig Vorgegebenes, sondern als dessen Aufgabe. Sein Dasein in dieser Welt fordert Einsatz, Tat und Hingabe als Akte, „*die durch ständig wiederholte Entscheidungen in jedem Augenblick neu geschaffen werden müssen, wenn das Ich, die Existenz, nicht zusammensinken soll*“ (Hernández 1977: 19). Somit ist es des Menschen Wesen, sich in Beziehung zu sich selbst und zur Welt zu setzen. Denn der Mensch lebt zwar in und mit der Welt, kann sich aber durch sein Bewusstsein über die Welt der Dinge und der Objekte erheben und steht somit zugleich außerhalb der Welt, um über sie zu verfügen, sie zu verändern und dadurch zu seiner persönlichen Welt zu machen (vgl. Freire 1974b: 81).

„Existieren“ bedeutet somit ein tiefes und nie aufgehörendes 'Verwickeltsein' in den Vorgang des Werdens (vgl. Lütjen 2013: 45). Der unvollendete Charakter des Menschen und der Übergangscharakter der Wirklichkeit als Notwendigkeit eines fortlaufenden Vorganges von Erziehung und Bildung ist für Freire somit die Basis seiner Befreiungspädagogik. Eine solche Erziehung befähigt zum kritischen Denken und dazu, in den Dialog mit der Welt zu treten, um dieser schöpferisch und gestalterisch zu begegnen.

3 Plessner fragt: „Was fundiert Existenz? [...] 'Die Lösung scheint mir der 1928 konzipierte Begriff der exzentrischen Positionalität zu bieten.' [...]“ (Plessner in Lütjen 2013, 29).

„Durch diese exzentrische Positionierung wird der besondere Standpunkt des menschlichen Seins deutlich, der ihn vom Tier nicht nur unterscheidet, sondern der ihn quasi ins Nichts katapultiert“ (ebd., 33). „Als exzentrisches Wesen nicht im Gleichgewicht, ortlos, zeitlos, im Nichts stehend, konstitutiv heimatlos, muss er 'etwas werden' und sich das Gleichgewicht – schaffen“ (Plessner 2004, 19).

Der Mensch als Protagonist seines Lebens

Freire sieht den Menschen als Protagonisten seines Lebens verbunden mit der Bestimmung, seine eigene Menschwerdung in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu erreichen und in diesem Tun zu sich selbst zu finden (vgl. Mädche 1995: 103). Alles was dem Menschen gegenübersteht, kann von ihm als problematische Wirklichkeit und als Weg versperrende Grenzsituation begriffen werden und erfordert Arbeit im außen sowie an sich selbst. Nur im aktiven Überschreiten von Grenzen wird der Mensch sich seiner selbst bewusst und zum Subjekt seiner Handlung, erkennt Situationen, in denen er sich befindet und kann diese infolgedessen überwinden (vgl. Freire 1973: 82). Menschen können somit die Kraft entwickeln,

„kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung“ (ebd.: 67).

Der Mensch als Wesen der Praxis

Sich emanzipieren bedeutet, Situationen, in denen Benachteiligung entsteht, zu decodieren und statt sich selbst als defizitären Menschen zu entwerfen, als ein Wesen der Praxis zu sehen, das imstande ist, Hoffnungen und Vorstellungen auf ein anderes Leben zu entwickeln (vgl. Lutz 2002: 2). Nach Freire verwirklicht der Mensch diese Aufgaben in dem Spannungsfeld zwischen zwei Polen des Bewusstseins, erstens der Bewegung des Hervorragens und zweitens der Intentionalität. Aus diesen beiden Aspekten leitet Freire ab, dass der Mensch ein Wesen der Praxis ist, deren Elemente Reflexion und Aktion sind (vgl. Hernández 1977: 45).

Das bedeutet, dass der Mensch sich zugleich in Verbundenheit mit und zugleich in Trennung von der Welt befindet. Somit kann er, indem er sich immer wieder von seiner Welt distanziert, diese anschauen, darüber reflektieren und Handlungskapazität für die nächste Aktion gewinnen.⁴ Dagegen bedeutet Verzicht auf Aktion Verbalismus, und Verzicht auf Reflexion Aktionismus (vgl. Freire 1974b: 71).

„Verbalismus ist dabei gleichbedeutend mit Floskeln oder mit leeren Begriffen, wie sie in unserer heutigen Welt des Funktionalismus keine Seltenheit darstellen. Bewusste Sprache dagegen setzt die Reflexion über die Lebenswirklichkeit voraus, die nicht ein-

4 „Auf diesem Wege gelangen wir zu der Einsicht, dass das Prinzip des Menschseins kein einfaches, sondern ein doppeltes ist, in einer doppelten Bewegung sich aufbauend, und zwar solcher Art, dass die eine Bewegung die Voraussetzung der anderen ist. Die erste sei die Urdistanzierung, die zweite das In-Beziehungtreten genannt.“ (Buber 1978, 11)

fach hingenommen, sondern befragt wird. Wenn die Lebenswirklichkeit ausgedrückt wird, bedeutet das bereits eine Stellungnahme, also eine Aktion“ (Lütjen 2018: 244).

Reflexion und Aktion bedingen sich somit gegenseitig. Theorie weist ihre Gültigkeit in der Praxis auf, die ihren Rückhalt in der Theorie findet.

Der Mensch als Integrationswesen

Integration verwurzelt den Menschen in der Welt. Integration bedeutet jedoch nicht, dass der Mensch zur Anpassung streben sollte. Freire bemerkt dazu: „*Der erzogene Mensch ist der angepaßte Mensch, denn er paßt besser in die Welt*“ (Freire 1973: 61). Wenn Mehrheiten dahin gebracht werden, sich einer Situation und Absichten anzupassen, sind sie umso leichter beherrschbar. Das bedeutet, dass Minderheiten weiterhin Vorschriften machen können (vgl. ebd.: 59ff.)

„Je vollständiger sie die passive Rolle akzeptieren, die ihnen aufgenötigt wird, desto stärker neigen sie dazu, sich der Welt einfach so wie sie ist und der bruchstückhaften Schau der Wirklichkeit, die ihnen eingelagert wurde, anzupassen“ (ebd.).

Als Folge davon werden sie in einer neuen ‘Eintrübung’ untergehen. Durch Bewusstseinsbildungsprozesse kann der Mensch jedoch jene dunklen Dimensionen aufhellen, denen er bei seinem „*Sich einlassen auf die Welt*“ begegnet (vgl. Freire 2007a: 42f.). Dieses Einlassen auf die Welt verbunden mit Reflexion bedeutet nach Freire das Streben nach kritischer Integration in der Welt, bei welcher der Mensch entsprechend seinen Fähigkeiten seine Bedürfnisse durch schöpferisches Handeln in einem Prozess des Erkennens befriedigt und somit gleichzeitig die Realität verändert. Durch diese dialogische Auseinandersetzung mit der Welt realisiert der Mensch als unvollständiges Wesen seine ontologische Berufung, Mensch bzw. eine Existenz zu werden (vgl. Bendit/Heimbucher 1985: 35).

Der Mensch als Kulturwesen und Schöpfer der Geschichte

„Für Menschen bedeutet das ‘Hier’ nicht nur physischer Raum, sondern auch historischer Raum“ (Freire 1973: 81). Die Geschichte ist aber nicht auf ein fixes Ziel hin determiniert, da Menschen auf ihren Verlauf einwirken können (vgl. Freire 2007b, 48). „*Nicht einzig Opfer seiner Verhältnisse ist deshalb der Mensch, sondern auch deren Gestalter: Kulturfähigkeit ist die Kompetenz zur Gestaltung*“ (Lutz 2004: 78).

Freire hielt den Menschen für ein schöpferisches Wesen, welches die Welt verändern und neu konstruieren kann, was es vorfindet. Somit ist der Mensch ein Wesen der Kultur und Schöpfer der Geschichte. Durch Aktion-Reflexion verwandelt und vermenschlicht der Mensch die Natur und macht sie zur Kultur

als das Ergebnis seiner Antwort auf die Herausforderung der Welt (vgl. Hernández 1977, 47). „*Indem Menschen erschaffen, neu erschaffen und entscheiden, nehmen geschichtliche Epochen Gestalt an*“ (Freire 1974a: 11).

Die Welt ist somit nicht statische Wirklichkeit, sondern Wirklichkeit im Prozess und in der Umwandlung.

„Wenn Menschen sich mit der Welt in Beziehung setzen und auf die Herausforderungen ihrer Umwelt reagieren, beginnen sie die Realität zu dynamisieren, zu beherrschen und zu humanisieren. Sie fügen etwas von ihrem Eigenen hinzu, indem sie dem geographischen Raum eine zeitliche Bedeutung geben, das heißt, indem sie Kultur hervorbringen“ (ebd.).

Somit müssen die Bemühungen eines humanistischen und revolutionären Erziehers erfüllt sein von einem tiefen Vertrauen in die schöpferische Kraft des Menschen (vgl. Freire 1973: 60).

In dem Wesen des Menschen, das von der Fähigkeit geprägt ist, auf die eigene Umwelt und Kultur als Geschöpf und als Schöpfer Einfluss auszuüben, sieht Freire die Bedingung für die Bildsamkeit von Menschen. Der Übergangscharakter der Wirklichkeit und der unvollendete Charakter des Menschen sind die eigentlichen Wurzeln dafür, Bildung als einen fortlaufenden Vorgang zu sehen (vgl. Gerster 2001: 11). Freires Problemformulierende Bildung bestätigt den Menschen als unvollendetes, unfertiges Wesen im Prozess des Werdens in und mit einer unfertigen Wirklichkeit. Menschen begreifen durch den Dialog die Weise, wie sie in der Welt existieren und lernen diese zur Kultur zu gestalten. Erst der Dialog macht den Menschen zu einem geschichtlichen Wesen (vgl. Freire 1974a: 27).

Der Mensch als Wesen mit Bewusstsein

Dass der Mensch „*in und mit der Welt*“ ist, bedeutet keineswegs, dass er sich damit identifiziert.

Im Gegenteil hat er die Fähigkeit, mittels seines Bewusstseins aus der Natur herauszutreten und sie zu transzendieren (vgl. Hernández 1977, 44). Der Mensch ragt also aus der Welt hervor, indem er die Welt als Objekt betrachtet, gleichzeitig gehört zum Bewusstsein auch die intentionale Zuwendung zum Objekt (ebd.). Somit kann der Mensch die Welt als ein „vor ihm befindliches Objekt“ betrachten und zugleich sich selbst als einen Teil dieser Welt erkennen. Aus dieser besonderen Beziehung zur Welt bildet sich eine dialektische Subjekt-Objekt-Einheit (vgl. Bendit/Heimbucher 1985: 36).

Weil Freire den Menschen als ein Wesen mit Bewusstsein sieht, strebt er Bewusstseinsbildungsprozesse (Conscientizacáo) an – bis hin zum kritischen

Bewusstsein – mit dem Ziel der Erkenntnisgewinnung und Befreiung. Die Bewusstseinsbildung ist somit für Freire ein wichtiges Instrument zur Verwandlung des Menschen in der Wirklichkeit, da sie fortwährend entschlüsselt, was dem Menschen verborgen ist, der ohne kritische Reflexion handelt. Sie enthüllt, was in der ‘Hintergrundwahrnehmung’ des Bewusstseins schwimmt und klärt verborgene Dimensionen der Wirklichkeit nach und nach auf. Dadurch werden Menschen in die Lage versetzt, als Subjekte mündig und selbstbestimmt zu handeln. Das bedeutet keine Separation durch ein Bewusstsein hier und Welt dort, sondern dass die Wirklichkeit immer wieder durch den problemformulierenden Dialog zum Objekt kritischer Reflexion gemacht wird und fortwährender Verwandlung unterworfen ist (vgl. Freire 2007a: 42 und 1973: 60).

„Gerade in den dialektischen Beziehungen zur Wirklichkeit soll Bildung als ein Prozess beständiger Befreiung des Menschen behandelt werden; als Bildung, die deshalb weder den Menschen isoliert von der Welt begreift – ausgehend davon, dass er diese in seinem Bewusstsein schafft – noch die Welt ohne den Menschen“ (Freire 1974b: 82).

Bewusstsein kann somit nicht isoliert betrachtet werden, denn es bedeutet ein dynamisches ‘Sichvollziehen’ in der Wirklichkeit wie auch Bewusstseinsbildung niemals abgeschlossen sein kann, weil das Bewusstsein immer unfertig und suchend ist (vgl. Lütjen 2018: 244f.).

Der Mensch als erkennendes Subjekt

Nach Freire ist Bewusstsein ein Erkenntnisakt, bei dem sich der Mensch in einer dialektischen Beziehung auf die ihm erkennbar gegenüberstehenden Objekte der Welt einlässt und diese enthüllt (vgl. Mäde 1995: 130). Als entwicklungsoffenes Wesen ist er auf Erkenntnis angewiesen, um seinen eigenen Weg in dieser Welt zu finden. Bei Freire geht es zunächst um nichts anderes als um Erkenntnis, stellt Hellgermann fest (vgl. Hellgermann 2018: 150). Um einen Weg zur Erkenntnis zu ebnen, entwickelt er die problemformulierende Methode, welche *Conscientização* und damit Erkenntnis ermöglicht. Durch den Erkenntnisgewinn darüber, dass Menschen durch Aufgabencharakter und Entscheidungsfähigkeit kulturbildende Wesen sind, können Menschen zu einer Katharsis ihrer historischen Verantwortung gelangen (Wolf 2017: 266).

„Wenn nun der Mensch, gleichzeitig auf sich selbst und auf die Welt reflektierend, den Radius seiner Erkenntnis vergrößert, beginnt er seine Beobachtungen auf zuvor durchaus unauffällige Phänomene zu richten“ (Freire 1973: 66).

Als Bestandteil des Erkenntnisprozesses übt sich der Mensch anschließend in der Realisierung unerprobter Möglichkeiten.

Erziehung ist laut Freire eine bestimmte Erkenntnistheorie, die in die Praxis umgesetzt wird (vgl. Freire 1981, 43). Deswegen sollte gefragt werden: *„Was ist erkennen? Wie kann man erkennen? Für wen, gegen wen, für was, gegen was soll ich erkennen?“* (ebd.). Dadurch verdeutlicht Freire, dass es keine Neutralität im Erkenntnisakt gibt.

Im Erkenntnisakt müssen Subjekte, die erkennen, vorhanden sein, sowie auch ein zu erkennendes Objekt⁵, als das, was erkannt werden soll und das zwischen den Subjekten vermittelt. Subjekte im Erkenntnisakt sind sowohl Lehrer als auch Schüler. Freire negiert die Selbsterziehung, weil der Lehrer unerlässlich für die pädagogische Praxis ist, genauso wie er auch den allwissenden Lehrer ablehnt. Stattdessen zeigt er einen neuen Weg durch den Dialog auf. Mit Hilfe des problemformulierenden Dialoges können Lehrer zum Lehrer-Schüler und Schüler zum Schüler-Lehrer werden und somit gemeinsam Erforscher von Welt und Wirklichkeit. Eine autoritäre Haltung des Lehrers als Besitzer und Überträger des Erkenntnisobjektes wird somit verhindert als auch eine spontaneistische Haltung, welche den Schüler im Erkenntnisakt sich selbst überlässt (vgl. Freire 1981: 43f.).

Freire eruiert, dass wenn sich ein Schüler dem zu erkennenden Objekt nähert, er innerlich im Dialog mit sich selbst, sich quasi gegenübersteht und Fragen stellt. Je mehr er sich aber selbst dabei erforscht, umso größer wird seine Wissbegier am Erkenntnisobjekt, die sich aber erschöpft, wenn er sich von anderen isoliert. *„Deswegen muss er die Erkenntnisstruktur auf andere erkennende Subjekte ausweiten“* (Freire 1974b: 86). Damit geht er auch gegen ein Bankierskonzept⁶ an, bei dem Schüler nur als Behälter angesehen und mit Wissen von Lehrern abgefüllt werden. Solche Schüler sind nicht in der Lage, sich in der Welt so zu verorten, wie es Schüler können, welche Erkenntnisse im Dialog mit sich und anderen Menschen gewinnen. Somit ist der Vollzug des Erkenntnisprozesses im Dialog mit anderen besonders wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung und sollte in Schulen Umsetzung finden (vgl. Schubert 1998: 248).

5 Bei Freire ist es das generative Thema, was der Lebenswirklichkeit der Schüler entspricht und nicht als leeres Wissen über ihnen schwebt. *„Ich muss noch einmal unterstreichen, dass sich das generative Thema nicht im Menschen abgesehen von der Wirklichkeit finden läßt, auch nicht in der Wirklichkeit abgesehen vom Menschen“* (Freire 1973, 88).

6 *„Gegen das Bankiers-Modell setzte Freire eine dialogische, problemsetzende Methode der Erziehung und Bildung.“* (Tenorth 2003, 219).

Der Mensch als Wesen der Freiheit

Durch das Bewusstwerden seiner selbst und der Welt, steht der Mensch in einem dialektischen Verhältnis zwischen Bestimmtheit durch Grenzen und seiner Freiheit. Aber es wird ihm durch seine mit Reflexion verbundene Distanzierung zur Welt und dadurch, dass er Entscheidungen trifft, möglich, Grenzsituationen zu überwinden (vgl. Freire 1973: 82) und so in Denken und Handeln, zur Freiheit von inneren und äußeren Zwängen zu gelangen (vgl. Gerhardt 2003: 5f.).

Freiheit jedoch ist nicht gleichzusetzen mit Autonomie, im Gegenteil ist sie die Überwindung der Autonomie. Je vollständiger der Mensch in Aktion tritt, desto weniger kann er sagen, dass er autonom ist. Indem der Mensch schöpferisch tätig wird, verwirklicht sich die Freiheit des Menschen. In dem Sinne bedeutet Freiheit Aufgabe und Zugehörigkeit und kein leeres Wort⁷, sondern hat Bezug auf den Wert wie auch die Wurzel der freien Tat, dem Ergriffensein und dem Berufensein (vgl. Hernández 1977: 26ff. und 55).

Dass das „Freisein“ aber keine leichte Aufgabe ist, wird aus Folgendem klar:

„Freiheit wird nur im Kampf errungen, sie wird uns nicht geschenkt. Man muss ihr fortwährend und in Verantwortung auf der Spur bleiben. Freiheit ist nicht ein Ideal, das außerhalb des Menschen angesiedelt wäre, sie ist auch keine Idee, die zum Mythos wird. Sie ist vielmehr die unverzichtbare Bedingung im Kampf um die Erfüllung des Menschen“ (Freire 1973: 34).

Freire vergleicht diesen Kampf mit einem Geburtsvorgang, durch den der Mensch zum Vollzug seiner Freiheit gelangen kann. Damit Unterdrückte allerdings diesen Kampf führen können, müssen sie ihre Sicht verändern, Unterdrückung sei eine geschlossene Welt, aus der es keinen Ausweg gäbe. Zur motivierenden Kraft befreienden Handelns kann die Betrachtungsweise führen, dass Unterdrückung eine begrenzende Situation ist, die aber veränderbar ist (ebd.: 36). Dabei ist die Grenze das, wo alle Möglichkeiten beginnen und eine Lösung als unerprobte Möglichkeit noch nicht bekannt ist, sondern gesucht werden muss (vgl. Hernández 1977: 72).

Freire spricht auch von der Furcht vor Freiheit. Woher kommt diese Furcht? Ist Freiheit nicht etwas, was jeder anstrebt? Freire untersucht, wieso es dennoch Menschen gibt, die ihre Freiheit aufgeben, im Wunsch, sich an die Rolle des Unterdrückten zu binden oder die Rolle des Unterdrückers zu spielen. Er kommt

7 Marcel bestimmt Freiheit: „Negativ bestimmt sich die Freiheit also durch das Fehlen all dessen, was einer Entfremdung gleichkommt. Und positiv ausgedrückt: Ich handle frei, wenn die Motive meiner Handlung auf der Linie dessen liegen, was ich legitimerweise als die Strukturen meiner Persönlichkeit betrachten kann“ (Marcel 1968, 86).

zu dem Ergebnis, dass eine entscheidende Komponente dabei die Vorschrift ist, welche die Entscheidung eines Menschen einem anderen Menschen aufzwingt. Das Bewusstsein des Menschen, welchem etwas aufgezwungen wird, wird durch seine eigene Akzeptanz der Richtlinien und durch seine Internalisierung des fremden Bildes in ein Bewusstsein verwandelt, welches mit dem Bewusstsein dessen konform geht, der die Vorschrift erlässt. Freiheit hingegen verlangt, dass Menschen dieses Bild aus sich vertreiben und durch Autonomie und Verantwortung ersetzen (vgl. Freire 1973: 34). Freire beobachtet, wie Menschen faktisch fortwährend von anderen zum Objekt, zur Rolle und zur Versuchsperson gemacht werden. Strukturen von Ungerechtigkeit und Ausbeutung berauben die Menschen ihres Menschseins und führen zur Entfremdung von sich selbst. Doch Freire ist der Überzeugung, dass Menschen statt fremdbestimmt zu leben, Subjekt ihrer Handlungen werden sollten. Deswegen lehnt er jede Form von Sektierertum und Extremismus ab, da diese die leihweise Hergabe oder gar Übereignung des eigenen denkenden Ichs an politische, religiöse oder andere Gruppenzusammenhänge fordern. Stattdessen strebt er die Befreiung als tätige Absage von Unterdrückung mit den Möglichkeiten eines Lebens in Solidarität und Nächstenliebe an.

Durch ihre Vernunftbegabtheit können es Menschen bei kritischer Durchsicht eigener und fremder Wahrheiten schaffen, persönliche, berufliche und politische Entscheidungen in Freiheit zu treffen (vgl. Gerster 2001, 17). Das setzt allerdings das von Freire intendierte kritische Bewusstsein voraus.

Der Mensch als intersubjektives Wesen

Im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft setzt sich Freire für eine Bildung als Praxis der Freiheit ein, die sowohl bestreitet, dass der Mensch isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert, als auch, dass die Welt als Wirklichkeit unabhängig vom Menschen existiert (vgl. Freire 1973: 66).

„Denn echte Reflexion denkt weder über einen abstrakten Menschen nach, noch über eine Welt ohne Menschen, sondern über Menschen in ihren Beziehungen mit der Welt“ (ebd.).

Indem *Freire* die Intersubjektivität unterstreicht, tritt er gegen ein falsches Verständnis der Subjektivität ein. Dass er die Singularität, also Einmaligkeit der Existenz nicht leugnet, bedeutet nicht, dass die Existenz absolut in sich selbst wäre, von anderen isoliert. Das „*Ich-existiere*“ wird erst konstituiert durch das „*wir-existieren*“ statt diesem vorauszugehen (vgl. Hernández 1977: 49). Somit gewinnt die Existenz erst ihre Bedeutung durch die Intersubjektivität, welche vermittelt wird durch die Objektivität.

„Die Intersubjektivität ermöglicht die Kommunikation zwischen Subjekten in Bezug auf das Objekt“ (Freire in Hernández 1977: 50).

So sieht Buber, auf den Freire sich bezieht, dass das Werden des Ichs erst ermöglicht wird durch: „*Ich werde am Du, ich werdend, spreche ich Du. Wirkliches Leben ist Begegnung.*“ (Buber 1958/1986: 15)⁸ Auf der Suche nach einem Ziel, ist der Mensch als unvollständiges Wesen berufen, Existenz zu werden. Das kann gelingen, wenn der Mensch sich im anderen Menschen wiedererkennt, beide Teilnehmer ihre Unvollständigkeit anerkennen, dadurch eigene Grenzen durch Grenzaktionen überwinden und so die Freiheit des Menschen realisieren (vgl. Bendit/Heimbucher 1985: 35).

Der Mensch als dialogisches Wesen

„*Der Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen*“ (Freire 1973: 72). Durch das Erkennen eines Objektes von zwei Subjekten treten beide miteinander in Kommunikation.

„Es gibt kein ‘Ich denke’, sondern nur ‘wir denken’. Das ‘wir denken’ bestimmt das ‘ich denke’ und nicht umgekehrt. Diese Beteiligung am Denkakt geschieht in der Kommunikation“ (Rösch, 1987: 64).

Ein echter Dialog kann nicht einbahnig von A zu B stattfinden, sondern bedeutet, dass sich Subjekt A und Subjekt B bei der Benennung der Welt begegnen. Sie beinhaltet eine Reziprozität, die nicht unterbrochen werden darf (vgl. Freire in Hernández 1977, 50). Dialog ist Begegnung zwischen Menschen, die die Welt benennen und somit ein Akt der Schöpfung (vgl. Freire 1973, 72). Freire betrachtet die prinzipielle Dialogfähigkeit des Menschen sowohl als dessen Spezifikum als auch Grundrecht und sieht darin die Voraussetzung, die Welt zu verändern. „*Ein wirkliches Wort sagen, heißt die Welt verändern*“ (ebd.: 71) und „*Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht zugleich Praxis ist*“ (Freire in Lutz 2004: 78).

Ein Dialog kann sich nicht ereignen, wenn Menschen eine Benennung der Welt nicht wünschen oder nur einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen und dabei anderen das Recht verweigern, ihr Wort zu sagen. Solche entmenschligen

8 Freire beruft sich hier auf Buber: „Das dialogische Ich jedoch weiß, daß eben das Du (das ‘Nicht-Ich’) ist, das seine eigene Existenz ins Leben gerufen hat. Es weiß auch, daß das Du, das seine eigene Existenz ins Leben ruft, seinerseits ein Ich bildet, das in seinem Ich sein Du hat. Das Ich und das Du werden in der Dialektik dieser Beziehung zwei ‘Du’, die zwei ‘Ich’ werden“ (Freire 1973, 143).

chenden Übergriffe sollten nach Freire verhindert werden und diejenigen, denen das Wort verweigert wurde, sollten dieses Recht wiedergewinnen.

„Denn wenn Menschen die Sprache fehlt, um eigene Erfahrungen auszudrücken, fehlt ihnen die einzige unüberwindliche Waffe zur Befreiung aus der Unmündigkeit“ (Lütjen 2018: 243).

Wenn Menschen aus der ‘Kultur des Schweigens’ heraus und in den Dialog kommen, können sie ihrem Sinn als Menschen wieder gerecht werden.

Freire nennt verschiedene Voraussetzungen für den Dialog wie Glauben, Liebe, Demut und Hoffnung, damit er in einer horizontalen Beziehung und in gegenseitigem Vertrauen geführt werden kann. Dialog ohne Glauben hält er für eine Farce, weil er unausweichlich zu paternalistischer Manipulation entartet. Den Glauben an die Macht des Menschen, neu zu erschaffen wie auch an dessen Berufung, voller Mensch zu sein, hält Freire dabei für eine a-priori-Forderung. In der Liebe sieht Freire die Begründung für den Dialog und sogar den Dialog selbst. Ohne tiefe Liebe für Welt und Menschen kann der Dialog nicht existieren und die Benennung der Welt als Akt der Schöpfung und Neuschöpfung nicht stattfinden. Freire fragt zudem, wie ein Dialog als Begegnung mit der gemeinsamen Aufgabe von Lernen und Handeln stattfinden kann, wenn es an Demut fehlt und andere deswegen zu Unwissenden gestempelt werden, die ihre eigene Unwissenheit nicht bemerken. Ohne Hoffnung gerät ebenfalls kein Dialog, denn sie wurzelt in der Unvollendetheit des Menschen, aus der er sich in der Gemeinschaft mit anderen durch beständiges Suchen heraus zu entwickeln sucht (vgl. Freire 1973: 72ff).

Allerdings kann es auch ohne kritisches Denken der Dialogpartner, die die Wirklichkeit als Prozess begreifen, keinen echten Dialog geben (vgl. Freire 1973, 75). Im Dialog stehend, lernt der Mensch, sich bewusst werdend, gesetzte äußere und verinnerlichte Grenzen und Grenzsituationen, in denen der Mensch zum Ding reduziert wird, zu überwinden, um die Humanisierung von welcher Freire spricht, zu erreichen (vgl. Lutz 2004, 80 und vgl. Freire 1973: 75ff.).

Um die Identität und Integrität des Menschen als durchgängigen Entwurf stabil zu halten und dabei entwicklungsoffen, kulturschöpferisch und dialogfähig leben zu können, hält Freire die Anerkennung eines jeden Menschen durch seine soziale und kulturelle Umwelt für zwingend erforderlich (vgl. Lutz 2004: 79).

Epilog

Durch seine Befreiungspädagogik hat Freire eine Verwirklichung dessen gesucht, was er Menschwerdung nannte. Sie fand ihre Basis in seinem Bild eines nach Vervollkommnung strebenden entwicklungsoffenen Menschen, der sich aber nur

durch den bewusstseinsbildenden Dialog über seine Wirklichkeit – in der und mit der er existiert – selbstbestimmt entfalten kann.

Literatur

- Bendit-Heimbucher 1977: Von Paulo Freire lernen. München
- Buber, Martin 1978: Urdistanz und Beziehung – Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie. Heidelberg
- 1986: Das dialogische Prinzip. Gütersloh
- Funke, Kira 2010: Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität. Münster
- Freire, Paulo 1973: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg
- 1974a: Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart-Berlin
- 1974b: Pädagogik der Solidarität. Für eine Entwicklungshilfe im Dialog. Wuppertal
- 1981: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit, Reinbek bei Hamburg
- 2007a: Unterdrückung und Befreiung. Münster
- 2007b: Bildung und Hoffnung. Münster
- Grünberg, Wolfgang 1998: Die Pädagogik der Hoffnung und die Todeserfahrung. Theologische Implikationen der Befreiungspädagogik bei Paulo Freire und Ernst Lange, in Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim (Hrsg.)
- Hernandéz, Jesús 1977: Pädagogik des Seins. Paulo Freires praktische Theorie einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung. Fulda
- Illich, Ivan 1978: Fortschrittsmythen. Schöpferische Arbeitslosigkeit. Energie und Gerechtigkeit. Wider die Verschulung. Reinbek bei Hamburg
- Jaspers, Karl 1932/1994: Philosophie II Existenzherhellung, München
- Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim 1998: Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog. Münster
- Lütjen-Menk, Jutta 2004: Das Empowermentkonzept und dessen Entfesselung durch Paulo Freires Befreiungspädagogik. Eine genuine Perspektive Sozialer Arbeit. Koblenz
- Lütjen, Jutta 2013: Das Bildungswegmodell zur Rehabilitation der sokratischen Mäeutik. Pädagogische und therapeutische Transformationsarbeit. Eine hermeneutische Studie. Hamburg
- 2018: Aufklärung im Licht der Pädagogik – Möglichkeitsräume durch genuine Perspektiven. Zur Kritik des Reduktionismus in Bildung und Erziehung. Gießen
- Lutz, Ronald 2004: Rückblicke und Aussichten. Soziale Arbeit im Wandel. Oldenburg
- 2007: Befreiende Sozialarbeit. Skizzen einer Vision. Oldenburg
- Mädche, Flavia 1995: Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire. München
- Marcel, Gabriel 1968. Tragische Weisheit. Zur gegenwärtigen Situation des Menschen. Paris

- Plessner, Helmut 2004: Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart
- Protrop, Ernst 1973: Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung
- Rösch, Christoph 1987: „Die Erziehungskonzeption Paulo Freires“, Frankfurt a.M.
- Sartre, Jean Paul 2007. Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbeck bei Hamburg
- Schubert, Gerd 1998: Dritte-Welt-Pädagogik auch bei uns? „Dritte-Welt-Pädagogik“ auch bei uns? In Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim (Hrsg.). Münster
- Tenorth, Heinz-Elmar 2003: Klassiker der Pädagogik von John Dewey bis Paulo Freire. München
- Wolf, Merlin 2017: Paulo Freire und die Kritische Theorie. Heidelberg

Internetquellen

- Friesenbichler, Bianca 2007: Paulo Freire. Erschienen in der „Paulo Freire Ausgabe“ Nr. 1. 2007. URL: https://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_14_friesenbichler.pdf (11.01.20)
- Gerhardt, Heinz-Peter 2004: Befreiende Pädagogik. Ein multiparadigmatischer Ansatz. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 27. Jg., H. 4. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6151/pdf/ZEP_4_2004_Gerhardt_Befreiende_Paedagogik.pdf (20.02.2020)
- Gerster, Thomas 2001: *Der Mensch als handelndes Subjekt. Der pädagogische Ansatz Paulo Freires*. URL: <http://www.uni-hohenheim.de/~i430a/lehre/veranst/download/skripten/tpb/tpb05.PDF> (29.11.2003)
- Lutz, Ronald 2002: Freire neu lesen: *Menschenbild und dialogisches Prinzip in der Straßensozialarbeit*. URL: <https://www.mja-sachsen.de/mja-sachsen/material/bag1.pdf> (17.01.2020)
- 2000: *Gehen wir von den Menschen aus! – Anthropologische Ansätze einer Partizipativen Pädagogik*. URL: <http://www.freire.de/node/56> (10.01.2020)

Jutta Lütjen, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz
 Fachbereich 1: Bildungswissenschaften, Abteilung Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik
 56070 Koblenz
 E-Mail: luetjen@uni-koblenz.de