

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät für Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Soziale Arbeit (B.A)

## **Paulo Freire und die Pädagogik der Unterdrückten**

Eine kritische Analyse und Untersuchung der Übertragbarkeit in den Kontext der  
Sozialen Arbeit in Deutschland

Bachelor – Thesis

Tag der Abgabe: 31.03.2025

Vorgelegt von: Janis Wilberding

Matrikel – Nr.: [REDACTED]

Adresse: [REDACTED]

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Jack Weber

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Peter Tiedeken

## Inhalt

1. Einleitung.....	2
2. Biographischer und zeitgeschichtlicher Hintergrund zur „Pädagogik der Unterdrückten“	4
2.1. Biographischer Hintergrund .....	4
2.2. Zeitgeschichtlicher Hintergrund.....	5
3. Die Pädagogik der Unterdrückten .....	8
3.1. Anthropologische und gesellschaftstheoretische Grundlagen in Freires Denken....	8
3.2. Theorie der antialogischen Aktion.....	10
3.2.1. Das Bankierskonzept der Bildung.....	11
3.2.2. Weitere Methoden der Unterwerfung.....	12
3.3. Bildung als Praxis der Freiheit.....	15
3.3.1. Theorie der befreienden Aktion .....	15
3.3.2. Praktische Arbeit in Kulturzirkeln. ....	19
3.4. Zwischenfazit .....	22
4. Adaptionen von Paulo Freire und der Pädagogik der Unterdrückten in Deutschland ....	23
4.1. Adaptionen Freires in Deutschland von den 1970ern bis heute – Ein Überblick....	23
4.2. Ronald Lutz und die Soziale Arbeit als Befreiende Praxis .....	27
4.2.1. Die Soziale Arbeit und die „tanzenden Verhältnisse“ .....	27
4.2.2. Lutz Entwurf einer befreienden Praxis.....	29
4.2.3. Zwischenfazit .....	33
4.3. Timm Kunstreich: Dialogische Soziale Arbeit .....	34
5. Kritische Diskussion.....	38
5.1. Kritik an der Pädagogik der Unterdrückten.....	38
5.2. Kritische Diskussion der Übertragung der Pädagogik der Unterdrückten .....	42
5.3. Zwischenfazit .....	46
6. Fazit und Ausblick.....	47
Literaturverzeichnis .....	49
Eidesstattliche Erklärung .....	53

## 1. Einleitung

Es scheint mittlerweile allgemein anerkannt zu sein, dass wir in einer Zeit leben, die geprägt ist durch multiple Krisen. Der Klimawandel, die zunehmenden kriegerischen Auseinandersetzungen, die Corona Pandemie, die Inflation – die Liste ist lang. Und unter all diesen Krisen und gesellschaftlichen Zuspitzungen leiden die Menschen am meisten, die ohnehin schon in besonders prekären Verhältnissen leben. Obwohl diese Menschen das größte Interesse hätten sich politisch gegen diese Missstände zur Wehr zu setzen, werden sie statistisch gesehen in allen Bereichen seltener politisch aktiv (vgl. Voigtländer 2015, 15). Wenn man diesen Umstand nicht diskriminierend beantwortet und so tut, als läge es an subjektiven Versäumnissen der einzelnen Menschen, dass dies so ist, so kommt man zu dem Schluss, dass es systemische Gründe für dieses Missverhältnis geben muss. Anschließend daran stellt sich die Frage, wie diese Gründe und Hemmnisse überwunden werden können. Da vor allem auch Menschen in prekären Lebenslagen eine Zielgruppe der Sozialen Arbeit sind, ist die Frage nach deren politischer Aktivierung und Mitbestimmung als genuines Thema der Sozialen Arbeit zu betrachten.

Auf der Suche nach Antworten auf diese Frage ist es interessant einen Blick nach Südamerika zu werfen. Hier hat vor mittlerweile über 50 Jahren Paulo Freire sein zentralstes Werk „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire 1991) verfasst. Dieses Werk stellt einen einschneidenden Moment in der Geschichte der Erwachsenenbildung in Brasilien und Südamerika dar (Mayo 2008, 1f.). Freires Werk war ein wichtiger Beitrag zur Demokratisierung, sowohl in Brasilien als auch in vielen weiteren ehemaligen Kolonien, in denen er tätig war. Freire und seine Pädagogik der Unterdrückten gelten als Wegbereiter der Bildung von unten (oder *educação popular*). Freire sei „die Wurzel der Geschichte der Macht des (sog. einfachen) Volkes in Brasilien.“ (Mette 2024, 20) Bildung von unten kann so verstanden werden als eine Bildung von den Menschen, für die Menschen (vgl. Kane 2013, 82). Dabei stellt sie immer die Frage welche Art von Bildung es für welche Art der Veränderung braucht. In diesem Kontext sind weitere einflussreiche und von Freire inspirierte Theorien und Praxisentwürfe entstanden, wie zum Beispiel das „Theater der Unterdrückten“ (Boal 2011). Freires Werk spielt also eine entscheidende Rolle in kritischen Prozessen der Erwachsenenbildung in Südamerika und das bis heute.

Freires Werk hat nicht nur in Südamerika viel Beachtung gefunden, sondern auch in Deutschland und gilt auch hier mittlerweile als „Klassiker“ (Adick 2019, 13). Hier stellt sich die Frage inwieweit dieser „Klassiker“ der kritischen Pädagogik auch heute noch von Relevanz ist für die Bearbeitung der zeitaktuellen Probleme. In dieser Arbeit möchte ich nun der Frage nachgehen: Welche Impulse kann die soziale Arbeit in Deutschland heutzutage aus der Pädagogik der Unterdrückten von Paulo Freire ziehen?

Um diese Frage zu beantworten, werde ich eine Literaturrecherche vornehmen. Diese wird einen detaillierten Blick auf Paulo Freires Werk „Die Pädagogik der Unterdrückten“ werfen. Hierfür wird neben Freires Text aktuelle deutschsprachige Literatur, sowie jene aus dem Veröffentlichungszeitraum herangezogen. Außerdem sind für die inhaltliche Auseinandersetzung internationale Debatten um Paulo Freire und die „Critical Education“ von Bedeutung.

In der Bearbeitung der Frage wird zunächst ein biographischer und zeitgeschichtlicher Hintergrund zu Paulo Freire und seiner Pädagogik gegeben werden. Diese ist vor allem relevant, um die inhaltlichen Ausführungen Freires einordnen zu können und soll auch als Grundlage für die Betrachtung der Übertragbarkeit der Überlegungen in andere Kontexte dienen. Anschließend wird es eine Übersicht über Freires Denken und die zentralen Aspekte der Pädagogik der Unterdrückten geben. Hierfür werden zunächst einige anthropologische und gesellschaftsanalytische Grundannahmen in Freires Werk dargestellt. Daran knüpfen die konkreten Inhalte aus „Pädagogik der Unterdrückten“ an. Diese sollen für eine bessere Übersicht unterteilt werden: In den Status Quo, gegen den Freire sich wendet, die sogenannte Theorie der antidialogischen Aktion und anschließend in seine Konzeption der Bildung als Praxis der Freiheit. In der zweiten werden pädagogische und erkenntnistheoretische Grundannahmen, sowie die konkrete Praxis einer solchen erarbeitet. Nachdem Freires Pädagogik in ihren wichtigsten Elementen dargestellt wurde, soll ein Blick auf bereits erfolgte Übertragungsversuche der Pädagogik der Unterdrückten auf den deutschen Kontext erfolgen. In diesem Kapitel soll zunächst eine Übersicht über Stränge der Freire Rezeption gegeben werden, ehe zwei Übertragungsversuche detaillierter vorgestellt werden. Hierbei handelt es sich um die „Soziale Arbeit als Befreiende Praxis“ nach Ronald Lutz und die „Dialogische Soziale Arbeit“ nach Timm Kunstreich. Abschließend sollen Kritiken an den Überlegungen vorgebracht werden und diskutiert werden, welche Konsequenzen und Impulse sich aus diesen und den Übertragungsversuchen für die Soziale Arbeit ergeben.

Abschließend sollen die verschiedenen Ansätze zur Übertragung Freires nutzbar gemacht werden und kritisch diskutiert werden, welche Potenziale diese Versuche für eine Nutzung der Pädagogik der Unterdrückten heutzutage haben und welche Leerstellen sich eventuell finden.

## 2. Biographischer und zeitgeschichtlicher Hintergrund zur „Pädagogik der Unterdrückten“

Zu Beginn werde ich einen Überblick über Freires Leben und die politischen Entwicklungen seiner Zeit geben, bevor auf die Inhalte der Pädagogik der Unterdrückten eingegangen wird. Denn sowohl der biographische Hintergrund als auch das politische Geschehen seiner Zeit haben einen großen Einfluss auf das Werk Paulo Freires. Als Theorie, die „aus konkreten Situationen erwachsen“ (Freire 1991, 26) ist, ist ein Verständnis dafür gegen welche Zustände Freire sich wendet und wie diese ihn selbst beeinflusst haben, elementar für ein Verständnis seiner Pädagogik. Zudem ist es notwendig ein Verständnis für die gesellschaftliche Situation in Brasilien zur Zeit Freires zu haben, um diese an späterer Stelle adäquat mit der Situation im heutigen Deutschland vergleichen zu können.

### 2.1. Biographischer Hintergrund

Freire wurde 1921 in Recife, Brasilien geboren. Er wächst in eher bürgerlichen, wenn auch, gerade nach dem frühen Tod seines Vaters, von Armut geprägten Verhältnissen auf. Als Kind leidet er zwar häufig an Hunger, seine Familie schafft es jedoch ein bildungsbürgerlich geprägtes Leben aufrecht zu erhalten. So teilte er mit den anderen Kindern aus der Nachbarschaft nach eigenen Aussagen zwar die materielle Not und den Hunger, nicht aber die soziale Klasse (vgl. Funke 2010, 15). Dennoch prägen ihn die Erfahrung des Hungerns und die erlebte Armut nachhaltig. Mit Elf Jahren legt er ein Gelübde ab sein Leben dem Kampf gegen den Hunger zu widmen (vgl. Lange 1991, 10). Nach Abschluss der Schule, beginnt Freire ein Studium der Rechtswissenschaften und der Philosophie – dieses schließt er 1947 ab. Im gleichen Jahr beginnt er eine Tätigkeit Bereich Erziehung und Bildung beim Arbeitgeberverband der Industrie. Die Erfahrungen in dieser Organisation sieht Freire zwar später selbst kritisch. Doch in dieser Phase macht er erste Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Arbeiter\*innen und in der Arbeit in Kulturzirkeln. Zeitgleich zu dieser Tätigkeit wird Freire 1952 Dozent an der Universität Recife (vgl. Funke 2010, 34f.). Bekannt wird Freire Anfang der 1960er Jahre durch von ihm konzipierte Alphabetisierungsprogramme für Erwachsene aus armen ländlichen Gebieten und den Favelas der Städte an deren Umsetzung er auch beteiligt ist (vgl. Freire 2007, 17). Diese Programme wurden 1963 über ganz Brasilien ausgebreitet und bis 1964 ist Freire Teil von diversen Alphabetisierungs- und Bildungsprojekten (vgl. Funke 2010, 38ff.). Diese Bildungsprogramme finden ihr Ende 1964 mit dem rechten Staatsstreich in Brasilien.

Nach dem Putsch wird Freire zunächst inhaftiert und anschließend des Landes verwiesen, so dass er über Bolivien nach Chile flieht – hier verfasst er in den Jahren 1967/68 sein bekanntestes Werk „Pädagogik der Unterdrückten“ (vgl. Friesenbichler 2007, 2). In sein Heimatland kehrt Freire erst 1980 wieder zurück. In den Jahren seines Exils war Freire unter anderem in

Chile in der Alphabetisierungsarbeit aktiv, hatte eine Stelle als Gastprofessor an der Harvard University in den USA und unterhielt enge Verbindungen zu antikolonialen Bewegungen in verschiedenen Teilen Afrikas. Im Rahmen seiner Arbeit für den Weltkirchenrat in Genf war er hier maßgeblich an Alphabetisierungs- und Bildungsprogrammen beteiligt – vorrangig in den ehemaligen portugiesischen Kolonien, wie unter anderem Guinea – Bissau, Mosambik und Angola (vgl. Herriger 2024, 34).

Durch ein Amnestie Gesetz ist es Freire 1980 möglich nach Brasilien zurückzukehren. Dort wird Freire erstmals parteipolitisch aktiv und ist Mitbegründer der Arbeiter\*innenpartei „Partido dos Trabalhadores“ (PT). Als die PT São Paulo regiert übernimmt Freire zum ersten Mal ein öffentliches Amt und leitet das städtische Sekretariat für Bildung und Erziehung (vgl. Funke 2010, 43). Freire schreibt noch diverse Bücher und erhält internationale Auszeichnungen, ehe er am 02. Mai 1997 in São Paulo verstirbt.

## 2.2. Zeitgeschichtlicher Hintergrund

Freires Leben wurde maßgeblich geprägt durch die politischen Zustände und Entwicklungen seines Landes. Die lokalen und globalen politischen Ereignisse der Zeit, beziehungsweise die geschichtliche Entwicklung dieser Zusammenhänge müssen berücksichtigt werden, um Freires Werk zu verstehen. Freire selbst hat diese Hintergründe in seinem Buch „Erziehung als Praxis der Freiheit“ (Freire 1983) exemplarisch dargestellt. Im Folgenden sollen diese Bedingungen und Hintergründe kurz dargelegt werden. Ziel kann hier keine vollständige Darstellung sein und auch keine historische Diskussion von Freires Darstellung über die brasilianische Geschichte. Vielmehr sollen zentrale Entwicklungen und Bedingungen aufgezeigt werden, um einen Eindruck von der Entstehungsgeschichte zu gewinnen und so später einen fundierteren Transfer der Theorie in einen anderen gesellschaftlichen Kontext leisten zu können.

Freire analysiert die gesellschaftlichen Bedingungen in Brasilien und macht die koloniale Ausbeutung des Landes als einen bestimmenden Faktor aus, der das Land auf verschiedenen Ebenen stark prägt. Er spricht davon, dass man um die Probleme des Brasiliens seiner Zeit und ihre Implikationen zu verstehen, „einen Blick auf die geschlossene, kolonialistische, sklaventalterische und antidemokratische Reflex – Gesellschaft werfen [muss], von der sie ihren Ausgang nahm.“ (Freire 1983, 27) Die koloniale Geschichte Brasiliens beginnt als Portugal im Jahr 1500 das erste Mal Brasilien erreicht und kolonisiert. Riesige Ländereien werden von einzelnen Großgrundbesitzern verwaltet und von Sklaven bearbeitet. Diese Sklaven besitzen keine Rechte (vgl. Funke 2010, 46). Die Ordnung von Großgrundbesitzern und Sklaven, beziehungsweise eine große Menge an Landarbeiter\*innen ohne eigenes Land, prägen die Gesellschaft Brasiliens strukturell bis heute, wenn auch in anderen rechtlichen Formen. So wird Brasilien teilweise immer noch als semi – feudaler Staat (vgl. Mayo 2008, 5) bezeichnet. Die

Landarbeiter\*innen sind zudem auf den Schutz der „Herren“ angewiesen. Dies führt zu Verhaltensweisen von Domination und Abhängigkeit, die die Gesellschaft auch zur Wirkzeit Freires noch prägen (vgl. Freire 1983, 28).

Freire betrachtet Brasilien Anfang der 1960er Jahre als eine „Gesellschaft im Prozess der Öffnung“ (Freire 1983, 15). Freire spricht hier zeitlich von der „Republica Nova“, der „Neuen Republik“, die von 1945 bis zum Militärputsch 1964 andauerte. Unter verschiedenen Präsidenten war die wirtschaftliche und soziale Situation in Brasilien weiterhin desolat und von Korruption sowie Inflation geprägt (vgl. Funke 2010, 50ff.). Es intensivierten sich jedoch auch die Bestrebungen sozialer Bewegungen. Hier sind unter anderem studentische Bewegungen, Bemühungen der Kirchen und Landarbeiterligen zu nennen. Vor allem mit letzteren kam auch Paulo Freire im Rahmen seiner Arbeit in Berührung (vgl. Funke 2010, 52).

Die soziale Situation in Brasilien und die aufkommenden Proteste, können jedoch nicht isoliert betrachtet werden. Genau wie das Wirken von Paulo Freire muss dies im Kontext der internationalen Dynamiken der Zeit eingeordnet werden. So zählt Freire zu seinen politischen Einflüssen Menschen wie Che Guevara als prominente Person der kubanischen Revolution, Frantz Fanon aus dem algerischen Widerstand oder Martin Luther King (vgl. Bendit/Heimbucher 1985, 34). Mit der russischen Oktoberrevolution von 1917 und der Gründung des ersten sozialistischen Staates wurde die Krise des alten Kolonialsystems eingeläutet. Dies schuf einen Möglichkeitsraum und Anstöße für sich formierende antikoloniale Bewegungen, auch wenn das Verhältnis der Sowjetunion zu diesen Bewegungen teils stark konfliktbehaftet war. Die Unabhängigkeitsbewegungen spitzten sich nach dem zweiten Weltkrieg weiter zu und fanden in den 50er und 60er Jahren ihren Höhepunkt (vgl. Schumann 2024, 68ff.). Für Südamerika ist in diesem Kontext die kubanische Revolution ein zentraler Moment. In dieser war die Landbevölkerung von entscheidender Bedeutung und Alphabetisierungsprogramme waren eine der ersten Maßnahmen der Revolutionäre. Die Erwachsenenbildung in Südamerika hat durch die kubanische Revolution eine rasante Entwicklung genommen und auch Paulo Freire wurde von dieser stark inspiriert (vgl. Jara 2010, 291ff.).

In diese globale Lage mit noch real konkurrierenden Systemen und erstarkenden antikolonialen Bewegungen reiht sich auch die gesellschaftliche Stimmung in Brasilien mit ihren sozialen Protesten und einem aufkommenden Nationalbewusstsein ein. Dies macht für Freire die allmähliche Öffnung der Gesellschaft aus und er betrachtet seine Pädagogik der Unterdrückten als einen Beitrag zur Voranschreitenden Demokratisierung. Diese Bestrebungen kommen mit dem Putsch im Jahr 1964 zum Erliegen und auch hier macht sich die globale Systemkonkurrenz in Form der Unterstützung des Putschs durch die USA bemerkbar (vgl. Prutsch 2014, 179). Viele progressive Kräfte Brasiliens teilen Freires Schicksal, werden inhaftiert und

müssen das Land verlassen. Das Klima der vorangegangenen Jahre und die Erfahrungen, die er in diesen Jahren gemacht hat, sind jedoch von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung seiner Pädagogik. Genauso wie die historisch gewachsene Situation Brasiliens als ein Land mit einer krassen sozialen Spaltung und einer stark unterdrückten Landbevölkerung. Die Pädagogik der Unterdrückten sollte den Menschen dabei helfen diese Zustände zu überwinden und gestalterisch in die demokratische Neugestaltung der Gesellschaft einzugreifen.

### 3. Die Pädagogik der Unterdrückten

Nachdem nun die gesellschaftlichen Zustände dargestellt wurden, gegen die Freire sich wendet, soll im Folgenden seine Theorie herausgearbeitet werden, um diese Zustände zu überwinden. In diesem Kapitel werden die zentralen Elemente der Pädagogik der Unterdrückten herausgearbeitet. Hierfür werden zunächst anthropologische und gesellschaftstheoretische Grundlagen in Freires Denken vorgestellt.

#### 3.1. Anthropologische und gesellschaftstheoretische Grundlagen in Freires Denken

Freires Entwurf einer Pädagogik der Unterdrückten ist stark geprägt sowohl von seinem Menschenbild, auch von seiner Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse und ohne diese Aspekte nicht vollends zu begreifen. Diese anthropologischen und politischen Grundannahmen bilden gewissermaßen den Rahmen für Freires Werk und die Pädagogik der Unterdrückten.

Freire hat dabei zwar keine explizite Anthropologie geschrieben, in seinem Werk finden sich allerdings „keine pädagogischen Aussagen [...], die nicht anthropologisch untermauert wären“ (Lütjen 2020, 21). In diesem Kapitel werden die Grundzüge dieser Auffassungen Freires vorgestellt. Wesentliche Einflüsse für das Menschenbild von Paulo Freire stellen der christliche Existentialismus von Gabriel Marcel und der ideologische Humanismus des frühen Karl Marx dar (vgl. Bendit/Heimbucher 1985, 34ff.). Freire ist dabei neben dem Einfluss von Marcel auch von Existentialisten wie Sartre und auch von seinem eigenen christlichen Glauben geprägt. Das Christentum ist für Freire eine Religion der Zukunft, da sie nach der Entwicklung des Menschen sucht, um ihn Gott anzunähern (vgl. Lütjen 2020, 22). So stellt für Freire die Humanisierung das Zentralproblem der Menschheit dar (vgl. Freire 1991, 31). Freire sieht den Menschen in diesem Streben nach dieser Humanisierung als Wesen der Praxis und Protagonist seines eigenen Lebens mit der Bestimmung die eigene Menschwerdung in der Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt zu erreichen (vgl. Lütjen 2020, 26). Dabei ist der Mensch immer ein „Wesen in Situation“ (Bendit/Heimbucher 1985, 36). Der Mensch existiert also nur mit und in der Welt und ist verwurzelt in Zeit und Raum. Die Existenz des Menschen ist historisch und grenzt sich dadurch für Freire vom Tier ab. In Freires Denken unterscheiden sich Menschen und Tiere grundsätzlich dadurch, dass Tiere lediglich „leben“ und vollkommen in der Welt untergetaucht sind, während Menschen „existieren“ und die Welt ständig umformen und verwandeln (vgl. Freire 1991, 81). In einer solchen Form existieren und dementsprechend der menschlichen Bestimmung nachkommen, kann der Mensch allerdings nicht allein, sondern immer nur in Beziehung zu anderen und in der Kommunikation mit diesen (vgl. Freire 1983, 10). Der Mensch kann nie isoliert betrachtet werden, sondern immer in Gemeinschaft mit anderen (vgl. Lutz 2011, 81). Neben dieser Intersubjektivität ist der Begriff des „Menschen in Freiheit“ (Bendit/Heimbucher 1985, 35) eine zentrale anthropologische Kategorie in Freires

Werk. Freiheit kann der Mensch erlangen, in dem er in einem Prozess der Bewusstwerdung die ihn einschränkenden Hindernisse überwindet und so in Denken und Handeln, zur Freiheit von inneren und äußeren Zwängen gelangt (vgl. Lütjen 2020, 31).

Aus christlicher Tradition entwirft Freire also ein Menschenbild, dass von den gestalterischen Fähigkeiten der Menschen überzeugt ist und in dem Menschen fortwährend nach ihrer vollen Humanisierung streben. Dem entgegen steht allerdings die konkrete gesellschaftliche Formation, die Freire zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen macht. Mit dem frühen Marx geht es darum „die dem Menschen inhärenten Wesensmerkmale“ (Bendit/Heimbucher 1985, 37) durch konkrete Menschen in konkreten Situationen zu realisieren.

An diese Grundannahmen zum Menschenbild von Freire schließt sich somit ein Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse an, die den Menschen in ihrer Entfaltung im Wege stehen. In dieser gesellschaftlichen Ordnung zeigt sich für Freire die Enthumanisierung als „konkreter geschichtlicher Tatbestand“ (Freire 1991, 32), der „das Ergebnis einer ungerechten Ordnung ist“ (ebd.). Diese ungerechte Ordnung charakterisiert sich dadurch, dass die Gesellschaft sich in Unterdrückte und Unterdrückende unterteilt. Diese stehen im Widerspruch zueinander, also in einem dialektischen Konflikt entgegengesetzter Sozialgruppen (vgl. Freire 1991, 33). Die Humanisierung der Unterdrückten wird zerstört durch „Ungerechtigkeit und Ausbeutung, durch Unterdrückung und die Gewalt der Unterdrücker“ (Freire 1991, 31). Die Unterdrückten sind dadurch charakterisiert, dass sie dem Bewusstsein der Unterdrückenden unterworfen sind, sich aber gleichzeitig mit diesen identifizieren. In der Folge erkennen sie ihre eigene Enthumanisierung nicht und streben nicht nach Befreiung, sondern wollen lediglich selbst werden wie die Unterdrückenden (vgl. Freire 1991, 32f.). Die unterdrückerische Situation prägt aber nicht nur die Unterdrückten, sondern auch die Unterdrückenden. So bringt erst die ungerechte Ordnung in den Unterdrücker\*innen die Gewalt hervor, die sie enthumanisiert (vgl. Freire 1991, 32). „Unterdrücker\*in“ wird ein Mensch somit nicht aufgrund persönlicher Eigenschaften, sondern durch gesellschaftliche Strukturen. Befreiung kann nicht erreicht werden, wenn die Unterdrückten ihrerseits zu Unterdrücker\*innen werden, vielmehr müssen sie die Menschlichkeit beider Gruppen wiederherstellen. Die Befreiung sowohl der Unterdrückten als auch der Unterdrückenden kann somit nur durch die Unterdrückten selbst geschehen. Es ist die „große humanistische und geschichtliche Aufgabe der Unterdrückten“ (Freire 1991, 32) sich selbst und auch die Unterdrückenden zu befreien. Dieser Widerspruch zwischen Unterdrückenden und Unterdrückten entsteht in einer konkreten Situation und somit muss auch diese konkrete Situation verändert werden. Hieraus ergibt sich für Freire die „radikale Forderung nach objektiver Verwandlung der Wirklichkeit“ (Freire 1991, 37). Aus der Gespaltenheit der Unterdrückten und ihrer historischen Aufgabe ergibt sich für Freire die Frage, wie sie diese umsetzen können. In einem ersten Schritt müssen die Unterdrückten für ihn erkennen, dass „in ihnen und ihren

Unterdrückern die Enthumanisierung Gestalt angenommen hat“ (Freire 1991, 36). Die Pädagogik der Unterdrückten ist für Freire ein Instrument, um dies kritisch zu entdecken. Freire verweigert sich hier sowohl einer Sichtweise, die rein auf die subjektiven Faktoren zur Gesellschaftsveränderung abstellt, als auch einem Determinismus, die die Subjektivität als irrelevant abtut. Denn die soziale Wirklichkeit existiert nicht zufällig und wird auch nicht zufällig verwandelt. Sie ist vielmehr Produkt menschlichen Handelns und so ist die „Verwandlung dieser Wirklichkeit eine historische Aufgabe, eine Aufgabe für Menschen.“ (Freire 1991, 38)

In diesem Vorgang spielt für Freire eine weitere Gruppe eine wichtige Rolle. Diese nennt er „revolutionäre Führer“ (Freire 1991, 53).<sup>1</sup> Diese sind für Freire eine Führungsgruppe, die beim Versuch entsteht, den antithetischen Widerspruch zwischen herrschendem Pol und beherrschtem Pol aufzulösen (vgl. Freire 1991, 111). Sie bestehen für ihn aus Menschen, die ursprünglich zur Klasse der herrschenden gehört haben, sich jedoch in einem Akt echter Solidarität mit den Unterdrückten vereinigen (Freire 1991, 139). Diesen revolutionären Führer\*innen schreibt Freire eine wichtige Aufgabe zu, denn für ihn kann sich nur in Begegnung des Volkes mit den revolutionären Führer\*innen die Theorie der befreienden Aktion konstituieren (vgl. Freire 1991, 157). Dennoch ist von entscheidender Bedeutung, dass die revolutionären Führer\*innen trotz dieser wichtigen Rolle, niemals „das Volk [...] als Besitz haben“ (Freire 1991, 143).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass Freires Ziel die Beseitigung des objektiven Zustands der Unterdrückung ist, um so den Menschen ihre volle Humanisierung zu ermöglichen. Seine Pädagogik der Unterdrückten ist ein Beitrag zur Überwindung der unterdrückerischen Gesellschaft und soll die Unterdrückten befähigen ihren Kampf um Befreiung als Subjekte zu führen.

### 3.2. Theorie der antialogischen Aktion

Ehe der Entwurf für diese Theorie der Befreiung detaillierter vorgestellt wird, soll nun dargelegt werden, gegen welche vorherrschenden pädagogischen Zustände und Techniken der Beherrschung Freire sich mit seinem Gegenentwurf wendet. Im Zentrum dieser Darstellungen Freires stehen die ideologischen Mittel und normierenden Prozesse mit Hilfe derer die Unterdrückenden ihre Kontrolle ausüben (vgl. Hirschfeld 2020, 23). Freire stellt verschiedene dieser Mittel vor. Gemeinsames Ziel all dieser Bestrebungen ist die Unterwerfung der Unterdrückten (vgl.

---

<sup>1</sup> In Freires Sprache finden sich einige Besonderheiten, die zu Irritationen führen können. So hat das im brasilianischen, wie im amerikanischen Spanisch gebräuchliche englische Wort „leader“ nicht die negative Assoziation wie das deutsche Wort „Führer“ (vgl. Freire 1991, 105). Ebenso verhält es sich mit dem deutschen Wort „Volk“. Im Original ist dies mit „popular“ angegeben. Dieser Begriff hat eine gänzlich andere Geschichte und meint die Basis der Gesellschaft (vgl. Mette 2024, 21). Die Begriffe werden in dieser Arbeit so verwendet, wie in den deutschsprachigen Übersetzungen von Freires Texten. Dennoch soll auf diese Übersetzungsschwierigkeiten hingewiesen werden.

Freire 1991, 125). Sein Hauptfokus liegt dabei auf der normierenden Wirkung der traditionellen Bildung (vgl. Hirschfeld 2020, 23).

### 3.2.1. Das Bankierskonzept der Bildung

Diese Kritik Freires an der traditionellen Massenbildung soll hier zunächst vorgestellt werden. Freire nennt diese Form der Bildung auch das „Bankierskonzept der Bildung“ (Freire 1991, 58). In seiner Analyse des Lehrer\*innen – Schüler\*innen Verhältnisses stellt Freire fest, dass dieses grundsätzlich übermittelnden Charakter hat. So bestehe die Beziehung in einem übermittelnden Subjekt (den Lehrer\*innen) und geduldig zuhörenden Objekten (den Schüler\*innen) (vgl. Freire 1991, 57). Hierbei handelt es sich um eine streng hierarchische Form der Wissensvermittlung von oben nach unten, in der festgelegt ist, dass lediglich die Lehrer\*innen über Wissen verfügen (vgl. Mayo 2008, 87f.). Lehrende und Schüler\*innen werden als absolute Gegensätze charakterisiert. Die Lehrenden besitzen die Erkenntnis und die Schüler\*innen gelten als absolut unwissend (vgl. Freire 1991, 58). Die Aufgabe der Lehrer\*innen besteht darin die Schüler\*innen mit möglichst viel Wissen zu „füllen“, während Schüler\*innen zu bloßen Containern gemacht werden, die dann als besonders gute Schüler\*innen gelten, je williger sie dies zulassen (vgl. Freire 1991, 57). Die Herkunft der Bezeichnung „Bankiers-Erziehung“ wird deutlich: Die Lehrenden verwalten das Wissen gleich einer Bank, dass es in den Schüler\*innen anzulegen gilt (vgl. Frietzsche 2025, 68).

Ein solcher Bildungsprozess verhindert, dass die Schüler\*innen in ein Verhältnis mit der Welt treten und diese kritisch reflektieren und verändern. Das Bankierskonzept der Erziehung negiert also einen für Freire elementaren Teil des menschlichen Seins. Unter solchen Bedingungen werden die Schüler\*innen zu bloßen Objekten des Lernprozesses degradiert. Sie stellen sich keine Fragen in Bezug auf die Welt. Die Lehrenden legen stattdessen fest welche Inhalte relevant sind und präsentieren diese dann den Schüler\*innen als Stoff der auswendig gelernt werden muss. In einem solchen Prozess der Übermittlung werden die Inhalte, egal welchen Charakters, für Freire „leiblos und versteinert“ (Freire 1991, 57). Es herrscht die sogenannte Übermittlungskrankheit (ebd.). Durch solche Einlagerungen und den ihnen zugeschriebenen Objektstatus nehmen die Schüler\*innen auch außerhalb einer Unterrichtssituation eine passive Rolle in der Welt an. Sie passen sich der Welt lediglich an und gestalten diese nicht. Dies ist ausschließlich im Interesse der Unterdrückenden und trägt zur Sicherung des Status Quo bei (vgl. Freire 1991, 59). So ist es das ausschließliche Interesse der Unterdrückenden das Bewusstsein der Unterdrückten zu verändern, nicht aber die Wirklichkeit, die sie unterdrückt. Freire sieht hier eine enge Verbindung zwischen der klassischen Bildung und dem Sozialsanktionsapparat. Hier werden die Unterdrückten als „pathologische Fälle der gesunden Gesellschaft“ (Freire 1991, 59) betrachtet und es gilt die Mentalität der Menschen so anzupassen,

dass sie in die angeblich gesunde Gesellschaft integriert werden können. Dies ignoriert allerdings die Verhältnisse, die überhaupt die Unterdrückung und Enthumanisierung hervorbringen. Das Bankierskonzept kleidet sich dabei häufig in den Mantel des Humanismus und leugnet so die eigene Rolle in der Unterdrückung (vgl. Freire 1991, 60). Viele Lehrer\*innen sind sich zudem der eigenen unterdrückenden Rolle nicht bewusst. Freire erkennt hier an, dass nicht alle Lehrer\*innen absichtlich unterdrückerisch tätig sind. Dies ändert aber für ihn nichts am Gehalt ihrer Tätigkeit (ebd.).

Die durch die Bankiers-Erziehung erzeugte Ohnmacht führt bei den Menschen zwar zu leiden und erzeugt den Wunsch die eigene Fähigkeit zu handeln zu erneuern, so Freire. Denn diese Degradierung zum passiven Objekt und zum „leeren Container“ steht im Widerspruch zu dem ständig nach Vollendung strebenden menschlichen Wesen. Doch die erlebte Ohnmacht führt allein nicht zwingend zu Bewusstwerdung der Unterdrückten, sondern kann auch andere Verhaltensweisen fördern: Eine Möglichkeit sieht Freire darin, dass die Menschen sich einem Menschen oder einer Gruppe unterwerfen, um sich mit denen zu identifizieren, die die Macht haben, die den Menschen fehlt. Sie identifizieren sich so symbolisch mit den Machträgern und erliegen der Illusion selbst im Besitz von Macht zu sein, obwohl sie sich nur unterwerfen (vgl. Freire 1991, 63).

So fördert die Bankiers-Erziehung undemokratische soziale Beziehungen und stützt hegemoniale Ideen, die die vorherrschenden Strukturen von Macht und Prozesse von Unterdrückung unterstützen (vgl. Mayo 1999, 59f.). Dieser unterdrückerische Charakter ist der Erziehung im Bankiers-Stil für Freire inhärent. Es ist nicht möglich die Methoden der Bankiers-Erziehung in einem befreienden Sinne zu nutzen. Wer Befreiung erreichen möchte, muss sich von diesen Methoden verabschieden, da sie nicht in der Lage sind den Menschen als historisches Wesen anzuerkennen (vgl. Freire 1991, 68).

### 3.2.2. Weitere Methoden der Unterwerfung

Es werden in „Pädagogik der Unterdrückten“ neben dem Bankierskonzept der Erziehung noch weitere Methoden der Unterwerfung beschrieben. Freire schreibt zwar in erster Linie aus der Perspektive eines Pädagogen und nicht als politischer Analyst (vgl. Mayo 1999, 58). Durch seine Rolle als Erzieher und Pädagoge liegt sein besonderes Augenmerk auf eben jener Kritik des vorherrschenden Bildungsparadigmas. Dennoch stellt auch für Freire der antialogische Bildungsprozess nur ein Element der Absicherung von Herrschaft dar. Freire arbeitet weitere dieser Mechanismen heraus und stellt dabei zum einen fest, dass all diese Dimensionen der Theorie der antialogischen Aktion um das Ziel der Unterwerfung kreisen (vgl. Freire 1991, 125). Zum anderen, dass Inhalt und Methoden der Unterwerfung sich geschichtlich verändern,

„was sich aber nicht verändert [...] ist die nekrophile Leidenschaft zu unterdrücken.“ (Freire 1991, 119)

Ein Teil dieser Unterwerfung ist die Spaltung des Wesens der Unterdrückten und die Einlagerung von Mythen. Diese wird notwendig, da es den Unterdrückenden nicht vollends gelingt die „Qualität der Menschen als ‚Be – denker‘ der Welt“ (Freire 1991, 117) zu zerstören. Die Unterdrückung hat bei Freire gewissermaßen einen Doppelcharakter: So ist die Unterdrückung nicht nur eine physische Unterdrückung in Form der Gewalt durch die Unterdrückenden, sondern auch eine psychische Verfassung, die tief im Bewusstsein der Unterdrückten sitzt (vgl. Hahn 2012, 62). Die Unterdrückten sind in ihrem Wesen gewissermaßen gespalten und beherbergen ihre Unterdrückenden. Die Einlagerung von Mythen kann somit verstanden werden als ideologischer Überbau der Herrschaftsverhältnisse. Diese Mythisierung der Verhältnisse verschleiert ihren unterdrückerischen Charakter und lässt die Ordnung wie sie ist als gerecht und als die einzig mögliche erscheinen. Solche Mythen sieht Freire zum Beispiel in der Erzählung, dass alle Menschen frei seien, jederzeit ihren Arbeitsplatz zu wechseln. Oder darin, dass alle Erfolg in der Gesellschaft haben könnten, wenn sie nur fleißig genug sind, was gleichzeitig impliziert, dass die Unterdrückenden fleißig und die Unterdrückten faul sind. Ferner in der Behauptung eines allgemeinen Rechts auf Erziehung, während nur ein winziger Teil aller brasilianischen Kinder, die eingeschult werden, diese Bildungslaufbahn bis zur Universität verfolgen können. Des Weiteren nennt Freire als Mythos noch eine religiöse Rechtfertigung, die Aufstand zur Sünde gegen Gott erklärt und das Privateigentum als Grundlage menschlicher Entwicklung (vgl. Freire 1991, 118). Offensichtlich dienen solche Mythen den Unterdrückenden dazu den Status Quo aufrecht zu erhalten. Dieser zeigt sich als etwas gegebenes und Unveränderbares. Es ist hier bereits zu erkennen, wie die unterschiedlichen Elemente der Unterwerfung ineinandergreifen. Die Bankiers-Erziehung fördert eine Aufnahme von Inhalten als bloßes Objekt innerhalb dieses Prozesses. Dies erleichtert die Einlagerung von Mythen und bestärkt die Internalisierung von Herrschaft (vgl. Mayo 1999, 59).

Die Spaltung vollzieht sich jedoch nicht nur in den unterdrückten Individuen, sondern auch innerhalb der Gruppe der Unterdrückten. Dies trennt sie und ihre eigentlich gleichen Interessen voneinander. Freire spricht hier von der Technik „Teile und herrsche“ (Freire 1991, 119). Die Notwendigkeit dazu ergibt sich für Freire schon, da die kleinere Gruppe der Unterdrückenden die Mehrheit der Unterdrückten unterwirft und beherrscht. Ohne die Unterdrückten zu spalten können die Unterdrückenden nicht an der Macht bleiben (ebd.). Zu dieser Methode gehört eine Betrachtungsweise von Problemen als isolierte und individuelle Angelegenheiten, statt einer Betrachtung des Problems in seiner (sozialen) Gesamtheit (vgl. Freire 1991, 120). Auch die „Verteilung von Wohltaten an einige und Strafen an andere“ (Freire 1991, 122) habe spaltenden Charakter. Bereits diese Verteilung von Wohltaten hat ein manipulatives Moment.

Manipulation wird von Freire als weitere Technik der Herrschenden benannt. Eine Technik bei der die Massen zur Zustimmung zu den Zielen der Herrschenden gebracht werden sollen. Sie wird auch genutzt, um in Zeiten, in denen die Unterdrückten aufbegehren, diese Protestbewegungen durch Verträge und Bestechungen klein zu halten, beziehungsweise zu befrieden (vgl. Freire 1991, 126). Interessanterweise sieht Freire in Wohlfahrtsprogrammen, die durch die Unterdrückenden aufgesetzt werden, generell Instrumente der Manipulation. Diese wirken seiner Meinung nach lediglich als Betäubungsmittel und lenken von den Ursachen der eigentlichen Probleme ab (vgl. Freire 1991, 129).

Als letzte Technik nennt Freire die „Kulturelle Invasion“ (Freire 1991, 129). In dieser Kategorie wird nochmal der antikoloniale Hintergrund in Freires Denken und Schreiben sichtbar. Die kulturelle Invasion kann für Freire zum einen durch Imperialismus, beziehungsweise Kolonialismus in ein Land gebracht werden, kann aber zum anderen auch zur Herrschaft von einer Klasse über eine andere gehören (vgl. Freire 1991, 130). So zeigen sich starke Ähnlichkeiten zu antikolonialen Denkern wie Frantz Fanon, wenn Freire als Element der Kulturellen Invasion ausmacht, dass die Überfallenen ihre absolute Unterlegenheit gegenüber den Invasor\*innen anerkennen (vgl. Fanon 2024, 200f.; Freire 1991, 130). Die Kulturelle Invasion drängt den Menschen eine Weltsicht auf, ohne ihre eigenen Positionen zu respektieren. Damit werden ganze Völker oder Klassen in einen Objektstatus gedrängt.

Zusammengefasst hält Freire eine Theorie der Unterdrückung für notwendig, damit die Unterdrücker den Zustand ihrer Herrschaft aufrechterhalten können. Ziel dieser Maßnahmen ist die Unterwerfung. Diese wird erreicht durch Manipulation, Spaltung und kulturelle Invasion. Insgesamt haben diese Methoden die Aufgabe Zustimmung zu den herrschenden Verhältnissen zu generieren und die Masse der Unterdrückten passiv zu halten. Wo dies nicht gelingt, dienen Mittel wie Manipulation zur Bekämpfung der Aufstände. In dieser Form der Herrschaft kommt der Bildung in Form der Bankiers-Erziehung eine zentrale Rolle zu, die über die bloße Vermittlung von Inhalten hinausgeht. Vor allem die Art der Vermittlung trägt dazu bei Menschen in den Status von Objekten zu versetzen. Aus dieser Erkenntnis folgert Freire den inhärent unterdrückerischen Charakter des Bankierskonzepts der Erziehung. Jede Bewegung und jede\*r Erzieher\*in, die im Sinne der Befreiung arbeiten will, muss somit eine Alternative zu diesen Methoden entwickeln (vgl. Freire 1991, 63). Dennoch ist es auch wichtig festzuhalten, dass Freire in der Pädagogik der Unterdrückten die Bankiers-Erziehung und ihre Überwindung lediglich als einen Teil der zu verändernden Gesellschaft betrachtet. Auch wenn Freire keine umfassende und geschlossene Gesellschaftsanalyse vorlegt, so wird aus den dargestellten Punkten deutlich, dass er ein Verständnis von Unterdrückung hat, das über die Aspekte der Bildung hinausgeht. Dementsprechend müssen auch die Bestrebungen die Bildung zu verändern von

breiterer Veränderung der unterdrückten Wirklichkeit begleitet werden. Daraus folgt, der grundsätzlich gesellschaftsverändernde Charakter der Pädagogik der Unterdrückten.

### 3.3. Bildung als Praxis der Freiheit

Als Gegenstück zu dieser Theorie der antialogischen Aktion und dem Bankierskonzept entwirft Freire seine Pädagogik der Unterdrückten. Diese Theorie stellt in seinen Augen eine Notwendigkeit für die Befreiung dar (vgl. Freire 1991, 157). In einer solchen Pädagogik sieht Freire den „spezifischen Beitrag des Pädagogen zur Geburt der neuen Gesellschaft.“ (Freire 1983, 37) Hierfür nimmt Freire in „Pädagogik der Unterdrückten“ zunächst allgemeine pädagogische und erkenntnistheoretische Überlegungen vor, ehe er die konkrete Praxis einer solchen Bildungsarbeit beschreibt. Beide Aspekte sollen im Folgenden dargestellt werden.

#### 3.3.1. Theorie der befreienden Aktion

Zunächst soll auf die pädagogischen und erkenntnistheoretischen Grundideen der problemformulierenden Bildung nach Freire geschaut werden. Dazu sei hier einleitend angemerkt, dass es sich in den dargestellten Überlegungen für Freire nur um eine Stufe, beziehungsweise eine Form der befreienden Pädagogik handelt. So unterteilt sich diese in eine erste Stufe, in der die Unterdrückten die Welt der Unterdrückung enthüllen und verändern und eine zweite Stufe in der die unterdrückte Wirklichkeit bereits verwandelt wurde und die Pädagogik allen Menschen „im Prozess permanenter Befreiung“ (Freire 1991, 41) gehört. Die Pädagogik der Unterdrückten als Theorie der Praxis, setzt dabei im hier und jetzt an und operiert auf der ersten der beiden genannten Stufen. Im Rückgriff auf das Menschenbild bei Freire erinnern wir uns an die Prämisse, dass der Mensch nach Humanisierung strebt, jedoch durch die gesellschaftlichen Strukturen darin gehindert wird, dieses Potenzial zu erreichen. Es gilt somit eine Möglichkeit zu finden die Verhältnisse zu verändern und dieses Hindernis aufzuheben.

Das Ziel die volle Menschwerdung zu ermöglichen, realisiert sich für Freire allerdings keineswegs so, dass in einem ersten Schritt die unterdrückte Realität verändert werden muss, und danach entfalten die Menschen ihr Potenzial. Für Freire beginnt der Prozess der Humanisierung bereits in dem Moment, in dem Menschen darum kämpfen die Situation der Unterdrückung zu verändern (vgl. Freire 1991, 34). So ergibt sich für Freire die Notwendigkeit einer echten Beteiligung der Unterdrückten an ihrer eigenen Befreiung. Sie können nicht bloße Masse einer politischen Führung sein, sondern müssen bewusst im Kampf um Veränderung aktiv sein. Dabei ist es für Freire nicht möglich als Objekt in den politischen Kampf einzusteigen und erst später zum Subjekt zu werden. Vielmehr müssen die Unterdrückten von Beginn an bewusste Träger\*innen der Veränderung sein (vgl. Freire 1991, 51).

Da die Unterdrückten in der unterdrückerischen Wirklichkeit untergetaucht sind, begreift Freire einen Prozess der Bewusstwerdung als notwendig. Freire spricht hier von der „Conscientização“ (Freire 1991, 25): Dieser Prozess wird definiert, als der Lernvorgang, der nötig ist „um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen.“ (Freire 1991, 25) Damit also die Situation der Unterdrückung überwunden werden kann, muss der Mensch zunächst die Ursachen für diese Situation erkennen und diese als veränderbar begreifen.

Die Frage wie ein solches kritisches Bewusstsein herausgebildet werden kann, trotz der Realität der Unterdrückten, ist die zentrale Frage in Freires Pädagogik. Auch hier formuliert Freire wieder seine Kritik an der Bankiers-Erziehung. Die Überzeugung zur Veränderung der Gesellschaft kann niemanden eingelagert werden, so Freire. Diese muss aus der Person selbst kommen. Freire formuliert hier auch eine harsche Kritik an politischen Kräften, die nur via Propaganda und Kommuniqués ihre Inhalte vermitteln wollen – vor allem wenn es sich dabei um politische Akteure handelt, die vorgeben für die Befreiung kämpfen zu wollen (vgl. Freire 1991, 51f.). Das Bewusstsein der Unterdrückten spielt also für Freire eine besonders wichtige Rolle bei der Überwindung der Verhältnisse. Hierbei reicht es auch nicht, wenn nur eine kleine Gruppe ein solches Bewusstsein herausbildet. Freires gesellschaftsverändernder Anspruch und marxistischer Hintergrund werden deutlich, wenn er die Feststellung trifft die Befreiung der Unterdrückten könne nur das Werk der Unterdrückten selbst sein. Und diese Befreiung kann für Freire nur durch die Masse der Unterdrückten erreicht werden. Dabei ist es für Freire zwar möglich und denkbar, dass die Unterdrückten allein erkennen, dass sie die Wirklichkeit verändern und um Befreiung kämpfen müssen. Hierauf können die Pädagog\*innen sich allerdings nicht verlassen, sondern müssen alles in ihrer Macht stehende tun, um an der Seite der Unterdrückten zu sein (vgl. Freire 1991, 60).

Eines der wichtigsten Elemente, um dies zu erreichen ist für dabei der Dialog. Den Dialog definiert Freire dabei als „Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen“ (Freire 1991, 72). Dialog meint dabei in Freires Denken mehr als zwei Parteien, die miteinander reden. Denn: Ein echtes Wort besteht für Freire immer in der Einheit von Reflexion und Aktion. Ein echtes Wort zu sagen, bedeutet für Freire somit die Welt zu verändern (vgl. Freire 1991, 71). Die Sprache ist hier mehr als ein Mittel zur Kommunikation. Erst die Sprache ermöglicht eine Verbindung zwischen Reflexion und Aktion zur Veränderung der Welt (Dabisch 2024, 94). Ein wirkliches Wort sagen ist für Freire gleichzusetzen mit Praxis. Besteht ein Wort nicht mehr aus Reflexion und Aktion, sondern wird einer dieser Momente dem anderen geopfert, so leiden letztendlich beide. Es entsteht entweder reiner Aktionismus oder Verbalismus (vgl. Freire 1991, 71). Ein echtes Wort zu sprechen kann nicht allein und nicht für jemand anderen geschehen, sondern nur in Begegnung. Der Dialog ist also der

zentrale Moment, in dem Menschen zusammenkommen und sich so zu ihrer Umwelt in Beziehung setzen, dass sie diese verändern. Erkenntnis, Sprechen und Praxis sind so zwar rein analytisch voneinander zu lösen, aber nicht wirklich voneinander zu trennen, sondern miteinander verwobene Teile des Dialogs (vgl. Fritzsche 2025, 69). Der Dialog steht der Beherrschung in Freires Denken diametral gegenüber und ist „die Eroberung der Welt um der Befreiung der Menschen willen.“(Freire 1991, 72) Die Gestaltung der Welt durch den Dialog ist, angelehnt an Freires Menschenbild, die Bestimmung des Menschlichen Seins. Abgeleitet hieraus ist ein wirkliches Wort zu sagen für Freire ein Grundrecht eines jeden Menschen. Vielen Menschen wird allerdings dieses Grundrecht verweigert. Diesen Zustand nennt Freire die „Kultur des Schweigens“ (Dabisch 2024, 94). Diese kann nur durch den Dialog durchbrochen werden.

Damit zwischen Menschen ein Dialog entstehen kann und sie so gemeinsam in einen Prozess eintreten, die Welt zu verändern, bedarf es bestimmter Voraussetzung. Für Freire braucht der Dialog Liebe, Abwesenheit von Herrschaft, Demut und Glauben an den Menschen. So ist der Dialog im Gegensatz zur hierarchischen Ordnung der Bankiers-Erziehung eine horizontale Beziehung aus der gegenseitiges Vertrauen erwächst (vgl. Freire 1991, 72ff.). Um eine solche Begegnung zwischen Menschen und somit den Dialog möglich zu machen und die genannten Voraussetzungen zu erfüllen, muss das Lehrer\*innen – Schüler\*innen Verhältnis wie das Bankierskonzept es kennt, aufgelöst werden. Beide Parteien des Prozesses müssen gleichzeitig Lehrer\*in und Schüler\*in werden (vgl. Freire 1991, 58). Durch den Dialog entstehen Schüler\*innen – Lehrer\*innen und Lehrer\*innen – Schüler\*innen. Dies hat eine Veränderung des Erkenntnisprozesses zur Folge. Im Bankiers Modell läuft dieser in zwei Stufen ab. Zunächst erkennt der Lehrer einen Sachverhalt, beziehungsweise ein Thema und dann vermittelt er dieses. In der problemformulierenden Bildungsarbeit wird diese künstliche Trennung und Spaltung von Erkenntnis und Vermittlung aufgehoben. Die Lehrer\*innen – Schüler\*innen sind fortwährend „erkennend“ und überlegen gemeinsam mit den Schüler\*innen zu einem Problem (vgl. Freire 1991, 65). So wird der Widerspruch zwischen den Polen Lehrer\*in und Schüler\*in aufgelöst, in dem Moment wo sich beide gemeinsam dem Objekt zuwenden, durch das sie vermittelt sind (vgl. Freire 1991, 76).

Hierbei ist jedoch auch festzuhalten, dass es in der Konzeption von Lehrer\*innen - Schüler\*innen und Schüler\*innen – Lehrer\*innen nicht um die Negierung von jeglichen Unterschieden zwischen den beiden Gruppen geht. So schreibt Freire den Lehrenden auch in ihrer neuen Rolle weiterhin die Aufgabe zu Überlegungen und Planungen anzustellen. Dabei werden sie geleitet von politischen Vorstellungen und theoretischem Verständnis (vgl. Mayo 1999, 67). Es geht also nicht darum, dass Lehrer\*innen und Schüler\*innen genau gleich sind. Stattdessen lernen sie voneinander, wenn sie gemeinsam den Gegenstand der Erkenntnis untersuchen

(vgl. Mayo 2008, 2f.). Es findet keine Negierung der Beschaffenheit des Verhältnisses statt. Lehrer\*innen und Schüler\*innen müssen gemeinsam durch ihre Praxis eine neue Beziehung schaffen, die ihre vorherige Stellung im Unterricht auflöst. Dies geschieht zugunsten einer Beziehung die gemeinsamen Erkenntnisgewinn erlaubt statt eines Monopols von Wissen und der Einlagerung in die Schüler\*innen. So kommt es zu Freires bekannten Zitat, dass echte Bildungsarbeit „nicht von A für B, nicht von A über B, sondern von A mit B vermittelt durch die Welt“ (Freire 1991, 76f.) vollzogen wird.

Problemformulierende Bildungsarbeit nimmt somit immer die Geschichtlichkeit des Menschen zum Ausgangspunkt. Sie beginnt immer beim Menschen im hier und jetzt und der konkreten Wirklichkeit, in die er untergetaucht ist. Dementsprechend muss diese Bildung in der Praxis als ein fortwährender Prozess verstanden und immer wieder neu gedacht werden (vgl. Freire 1991, 68f.). So bestreitet Bildung als Praxis der Freiheit, dass der Mensch unabhängig von der Welt und die Welt unabhängig vom Menschen existiert. 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.“ (Freire 1991, 66) Der Dialog ist also das Mittel, um gemeinsam die Welt zu benennen und die Kultur des Schweigens zu überwinden. Dieser Bruch mit der Kultur des Schweigens führt zur Bewusstwerdung der Mensch und ist die Grundlage für einen qualitativen Sprung der Unterdrückten hin zu handelnden und verändernden Subjekten (vgl. Hahn 2012, 65).

Um die Bewusstwerdung der Unterdrückten zu fördern, sind die sogenannten „generativen Themen“ (Freire 1991, 84) von besonderer Bedeutung. Unter einem generativen Thema versteht Freire ein Thema, aus dem sich verschiedene weitere Themen ergeben können, die wiederum als Probleme formuliert und bearbeitet werden können (Frietzsche 2025, 69). Jede Epoche wird „durch einen Komplex von Ideen, Konzepten, Hoffnungen, Zweifeln, Werten und Herausforderungen gekennzeichnet, die dialektisch mit ihrem jeweiligen Gegensatz verkehren“ (Freire 1991, 84). Den Gesamtkomplex interagierender Themen einer Epoche nennt Freire ihr „thematisches Universum“ (ebd.). Diese Themen können dabei lokal und regional unterschiedliche Ausprägungen haben (vgl. Frietzsche 2025, 69). Diese Themen finden sich nirgends anders als in der Welt, so dass es eine Aufgabe der Pädagog\*innen ist, die Welt der Menschen, in denen sich diese Themen finden, zu verstehen (vgl. Mayo 1999, 66).

Die Pädagog\*innen im Sinne der befreienden Praxis brauchen somit eine Vorstellung von den realen Lebensverhältnissen und Problemen der Menschen. Hierfür ist es sowohl notwendig die strukturellen Bedingungen zu verstehen, die dialektisch das Bewusstsein der Menschen formen, als auch die Auffassungen, die die Menschen von eben jenen strukturellen Bedingungen haben (vgl. Freire 1991, 79). Es ergibt sich die Notwendigkeit zur Untersuchung der

relevanten Themen innerhalb des Volkes. Auch diese kann nach Freire allerdings nicht rein empirisch oder von oben durchgeführt werden, sondern muss bereits dialogisch angelegt sein (vgl. Freire 1991, 80). Von besonderer Bedeutung sind dabei jene Situationen, die Freire „Grenzsituationen“ (Freire 1991, 82) nennt. In diesen Grenzsituationen wird die Begrenzung der Menschen durch die aktuelle Ordnung deutlich. Die Unterdrückten müssen erkennen, dass es sich nicht um eine Grenze zwischen „Sein und Nichts“ (Freire 1991, 84), sondern um eine Grenze zwischen „Sein und Menschlicher – Sein“ (ebd.) handelt. Denn in diesen Situationen ist laut Freire mitgesetzt, dass es Menschen gibt, denen sie nutzen und solche, die darunter leiden. So bilden die Widersprüche innerhalb einer Gesellschaft die eigentlichen Grenzsituationen und diese beinhalten Themen und Aufgaben die unerprobten Möglichkeiten umzusetzen (vgl. Kunstreich/May 2020, 52). Durch Aktion und Reflexion kann der Mensch diese Grenzsituationen überwinden und verändern. (vgl. Funke 2010, 93).

Zusammenfassend lässt sich hier also festhalten, dass die dialogische, beziehungsweise problemformulierende Bildung der Weg ist, die Kultur des Schweigens zu durchbrechen und zu einer „Conscientização“ bei den Unterdrückten beizutragen, die ihnen ermöglicht aus der unterdrückerischen Wirklichkeit aufzutauchen und verändernd in diese einzugreifen. Dazu reicht allerdings nicht allein die Methode des Dialogs, sondern der Inhalt in Form von generativen Themen, die die Widersprüche innerhalb der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit abbilden ist ebenfalls entscheidend. Durch die Verbindung von Aktion und Reflexion im Dialog können Grenzsituationen überwunden werden und so die Welt als veränderbar und die Humanisierung als Option erkannt werden.

### 3.3.2. Praktische Arbeit in Kulturzirkeln.

Aufbauend auf diese grundlegenden Überlegungen zu Dialog und Bewusstwerdung stellt Freire ein methodisches Vorgehen vor, um generative Themen der Menschen zu finden und diese anschließend dialogisch zu bearbeiten. Um herauszufinden welche Themen im thematischen Universum einer Gesellschaft eine entscheidende Rolle spielen und wie die Menschen sich zu ihren Lebensumständen verhalten, hat Freire ein Vorgehen erarbeitet. Er betont dabei von Anfang an die Bedeutung die Untersuchung ebenfalls dialogisch durchzuführen. Es kann keine reine Beobachtung von außen sein, da es um das Verhältnis der Menschen zur Welt geht (vgl. Freire 1991, 80). Dieses mögliche Vorgehen, dass sich aus Paulo Freires eigenen praktischen Erfahrungen speist, soll im Folgenden dargestellt werden:

Der Grundgedanke dieser thematischen Untersuchung besteht darin, dass die Lehrenden im Sinne der dialogischen Bildungsarbeit die Themen aus dem Volk empfangen, diese bearbeiten und dem Volk repräsentieren – nicht jedoch mit fertigen Antworten, die es auswendig zu lernen gilt, sondern als Probleme, die gelöst werden müssen (vgl. Freire 1991, 91).

Durch dieses Vorgehen setzt die problemformulierende Bildungsarbeit an der Wirklichkeit der Menschen an. In einer dialektischen Bewegung geht sie vom Teil zum Ganzen, um dann wieder zu den Teilen zurückzukehren. Die Dimensionen, die analysiert werden, müssen so ausgewählt sein, dass sie dem Individuum ermöglichen, daraus ihr Zusammenspiel zu erkennen. Um die Realität für die Einzelnen bearbeitbar zu machen, muss sie also in ihre Einzelteile zerlegt werden. Diese Einzelteile müssen aber stets als Teil eines Gemeinsamen begriffen und analysiert werden, da nur so ein umfassendes Bild der Wirklichkeit hergestellt werden kann (vgl. Freire 1991, 87). Zu Beginn steht also die dialogische Untersuchung des thematischen Universums des Volks. Diese teilt sich für Freire in vier verschiedene Stufen ein. Geleistet werden soll diese Untersuchung von einem multiprofessionellen Team. Dieses soll eine Gegend festlegen, in der es aktiv werden will und anschließend erste Erkenntnisse aus Quellen zweiter Hand erlangen, bevor es dann die erste Stufe der Untersuchung auslöst (vgl. Freire 1991, 91f.).

In der ersten Stufe der Untersuchung soll der „lebendige Code“ (Freire 1991, 91) der Gegend entziffert werden. Die Forscher\*innen nehmen erste eigene Beobachtungen vor und werten diese gemeinsam aus. Zu Beginn veranstalten die Forschenden ein informelles Treffen in der Gegend, in der sie über ihr Vorhaben informieren und Freiwillige zur Unterstützung finden. Dann beobachten die Forschenden möglichst verschiedene alltägliche Situationen in der Gegend und halten ihre Beobachtungen schriftlich fest (vgl. Freire 1991, 91ff.). Diese Aufzeichnungen werden bei den Auswertungszusammenkünften der Forschenden zusammengetragen und diskutiert. So werden die individuellen Beobachtungen der einzelnen Teammitglieder herausgefordert und finden wieder zu einem Ganzen zurück (vgl. Freire 1991, 94). An all diesen Aktivitäten nehmen Vertreter\*innen der Einwohner\*innen teil. Es geht darum ein Verständnis für die Widersprüche in der Gesellschaft zu entwickeln. Diese Widersprüche zu begreifen ist notwendig aber noch nicht hinreichend, denn die Auffassung von den Widersprüchen ist noch die der Forschenden, nicht die des Volkes. Haben die Forschenden ein Verständnis für den Komplex der Widersprüche erlangt, beginnt die zweite Stufe der Untersuchung.

In dieser Stufe werden einige der entdeckten Widersprüche ausgewählt und Kodierungen aus ihnen entwickelt. Bei diesen Kodierungen kann es sich um Fotos, Skizzen oder auch Erzählungen handeln – entscheidend ist, dass sie Situationen darstellen, die den einzelnen Teilnehmer\*innen vertraut sind, um die eigene Beziehung dazu leicht zu erkennen (vgl. Freire 1991, 95f.). Der thematische Kern darf dabei weder zu explizit noch zu rätselhaft sein. In den Kodierungen spielt die Verwobenheit der einzelnen Themen eine wichtige Rolle, damit die Kodierungen sich zu verschiedenen Seiten öffnen können. Wird diese Kodierung von den Teilnehmenden wieder dekodiert, stellen diese ihre jeweils eigene Thematik heraus und können erkennen, wie sie in der jeweiligen Situation gehandelt haben, als ihnen diese widerfahren ist.

So bildet sich ein „Verstehen ihres vorhergehenden Verständnisses“ (Freire 1991, 96) und die „Erkenntnis der vorhergehenden Erkenntnis“ (Freire 1991, 97), was wiederum die Entwicklung eines neuen Verständnisses, beziehungsweise einer neuen Erkenntnis fördert, durch einen kritischen Bezug der Teilnehmenden zu ihren vorigen Auffassungen.

Sind die Kodierungen vorbereitet, beginnen die Forschenden mit der dritten Stufe der Untersuchung. In dieser kehren sie mit dem vorbereiteten Material in die Gegend zurück und leiten thematische Forschungszirkel ein, um in diesen das Material in Diskussionen zu dekodieren (vgl. Freire 1991, 98). Diese Diskussionen werden aufgenommen und es sollen zusätzlich ein\*e Psycholog\*in und ein\*e Soziolog\*in teilnehmen, die die Reaktionen der Teilnehmenden festhalten. Im Forschungsprozess sollen die Forschenden die Teilnehmenden herausfordern, indem sie die Situationen und auch die Antworten als Probleme formulieren. So sollen die Meinungen und Gefühle der Teilnehmenden herausgefunden werden, die sie sonst nicht zum Ausdruck bringen würden (vgl. Freire 1991, 99).

Ist dieser Prozess der Dekodierung abgeschlossen, beginnt der letzte Teil der Untersuchung. In diesem werden die Ergebnisse systematisch und interdisziplinär ausgewertet. Aus den Aufnahmen und den Mitschriften der Soziolog\*innen, beziehungsweise Psycholog\*innen werden die enthaltenen Themen herausgefiltert und dann klassifiziert (vgl. Freire 1991, 100). Durch diese Klassifizierung soll herausgefunden werden, welche Disziplinen sich mit dem jeweiligen Thema beschäftigen. Anschließend bilden sich multiprofessionellen Teams. Diese Teams erarbeiten Vorschläge für die Aufarbeitung des jeweiligen Themas. Hierbei kann auch die Notwendigkeit erkannt werden einzelne Themen hinzuzufügen, die noch nicht in den vorangegangenen Stufen genannt wurden. Diese Themen nennt Freire „Scharnierthemen“ (Freire 1991, 101) und begründet dies als zulässig mit Verweis auf den dialogischen Charakter der Bildung. Auch hier wird deutlich, dass es Freire nicht darum geht Lehrer\*innen komplett abzuschaffen, sondern lediglich in ihrer Rolle und ihr Verständnis zu verändern, um so ein neues Verhältnis zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen zu schaffen. Sind die Themen und „Scharnierthemen“ zusammengestellt, werden diese wiederum kodiert. Die Kodierung des Materials wird dabei davon abhängig gemacht, wer erreicht werden soll. Die gewählte Form kann zum Beispiel davon abhängen, ob die Menschen alphabetisiert sind oder nicht (vgl. Freire 1991, 102).

Aus diesen Kodierungen wird das didaktische Material vorbereitet. Mit diesem können die Pädagog\*innen nun zu den Menschen zurückkehren und ihnen ihre eigene Thematik in „systematisierter und ausgebauter Form [...] repräsentieren.“ (Freire 1991, 103)

### 3.4. Zwischenfazit

Die Pädagogik der Unterdrückten ist also der Beitrag der Pädagog\*innen zur Überwindung der unterdrückerischen Ordnung. Hierfür entwirft Freire eine Theorie der Praxis, die aus grundlegenden anthropologischen Annahmen, daraus abgeleiteten erziehungswissenschaftlichen/erkenntnistheoretischen Herangehensweisen und praktischen Methoden besteht. Die Grundannahme besteht darin, dass die Unterdrückten nur als bewusste Subjekte ihre historische Aufgabe wahrnehmen und den Widerspruch Unterdrückende – Unterdrückte auflösen können. Diesen Prozess der Subjektwerdung zu fördern ist Freires hauptsächliches Anliegen in der Pädagogik der Unterdrückten und er will diese über die problemformulierende Bildungsarbeit erreichen. In bestimmten Grenzsituationen sollen die Unterdrückten vermittelt durch Welt die Veränderbarkeit der Zustände erfassen und die noch unerprobte Möglichkeit erkennen. Den Ausgangspunkt bilden dabei immer das Erleben und die alltägliche Welt der Menschen. In ständiger dialogischer Bewegung bestehend aus Aktion und Reflektion, beziehen die Menschen sich auf die Welt, durch die sie vermittelt sind, und verändern diese so. So ist die Pädagogik der Unterdrückten und die problemformulierende Bildungsarbeit bei Freire letztlich eingebettet in eine gesamtgesellschaftliche Bewegung. Diese hat das Ziel einer demokratischen Neuordnung der Gesellschaft und der Aufhebung der Hindernisse für die Bestimmung des Menschen: Die volle Humanisierung.

## 4. Adaptionen von Paulo Freire und der Pädagogik der Unterdrückten in Deutschland

Die Pädagogik der Unterdrückten ist unmittelbar beeinflusst durch Paulo Freires praktische Erfahrungen der Bildungsarbeit. Ein berühmter und häufig zitierter Ausspruch Freires lautet: „Kopieren Sie mich nicht - erfinden Sie meine Methoden neu, indem Sie sie ihrem Kontext anpassen!“ (Staub-Bernasconi 2018, 345) Befreiende Bildung ist also immer auch ein Werk der Praxis, das nicht als starres Schema fungieren, sondern vielmehr Anstöße bieten soll. In diesem Sinne wurde das Werk Freires in verschiedensten Ausformungen adaptiert und neu ausgelegt. Im Folgenden Kapitel wird zunächst ein Überblick über verschiedene Stränge der Freire Rezeption in Deutschland gegeben, auch wenn dieser natürlich aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nicht abschließend sein kann. Anschließend werden mit der „Sozialen Arbeit als Praxis der Befreiung“ von Ronald Lutz und der „Dialogischen Praxis“ nach Timm Kunstreich exemplarisch zwei aktuelle Ansätze vorgestellt, die Vorschläge zur Übersetzung Freires in den hiesigen geographischen und sozialen Kontext im Rahmen sozialarbeiterischer Praxis machen.

### 4.1. Adaptionen Freires in Deutschland von den 1970ern bis heute – Ein Überblick

Paulo Freire und sein Werk haben seit den 1960er Jahren weltweit viel Beachtung gefunden und wurden auch in Deutschland bereits früh beachtet und rezipiert (vgl. Adick 2019, 7f.). Es soll im Folgenden ein Überblick über verschiedene Strömungen und Momente im deutschsprachigen Diskurs um Paulo Freire und die Pädagogik der Unterdrückten gegeben werden. Ziel ist es einen Eindruck von den vielfältigen Zugängen zu Freire zu bekommen und einen Blick darauf zu werfen, wie sich diese Zugänge in den Jahrzehnten seit der Veröffentlichung von „Pädagogik der Unterdrückten“ eventuell verändert haben. Darauf aufbauend sollen Kontinuitäten und Veränderungen herausgearbeitet werden, die einen Anhaltspunkt für den Umgang mit Freires Pädagogik heute liefern.

„Pädagogik der Unterdrückten“ wurde 1971 in deutscher Sprache veröffentlicht. Durch die sogenannte 68er Bewegung gab es in dieser Zeit einen fruchtbaren Boden und günstiges gesellschaftliches Klima für Freires kritische Pädagogik (vgl. Funke 2010, 231). In dieser Zeit fand ohnehin eine intensive Auseinandersetzung mit den globalen Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnissen statt und es herrschte eine große Solidarität mit den Befreiungsbewegungen der sogenannten „Dritten Welt“ (vgl. Freire 2007, 22). Auch Freires Besuche in Deutschland, wie zum Beispiel 1972 an der Universität Hamburg, spielten eine große Rolle bei der positiven Resonanz auf sein Werk. Hier waren von Beginn an die Sozialen Bewegungen und hierbei vor allem die undogmatische außerparlamentarische Linke von entscheidender Bedeutung in der Diskussion und Verbreiterung von Freires Gedanken (vgl. Funke 2010, 233).

In dieser Arbeit soll sich allerdings auf den Kontext der Sozialen Arbeit beschränkt werden und einige wichtige Veröffentlichungen beispielhaft für den Diskurs um die Pädagogik der Unterdrückten vorgestellt werden.

Die wohl erste Auseinandersetzung mit Freire fand direkt 1971 statt. Aus Lehrveranstaltungen an der Universität Hamburg bildete sich die „Arbeitsgruppe Paulo Freire (Hamburg)“. Diese veröffentlichte erste Texte zu Freire und seiner Methode, die in Kreisen der kritischen Pädagogik viel Beachtung fanden (Adick 2019, 19). 1977 veröffentlichten René Bendit und Achim Heimbucher mit „Von Paulo Freire lernen: Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit“ (Bendit/Heimbucher 1985) eine umfassende Darstellung von Freires Ansatz und dessen Rezeption in Deutschland. Nach einer Einführung in Freires Denken und seine Konzeption von Befreiung untersuchen die Autoren in ihrem Werk die Übertragbarkeit von Freires Pädagogik auf die „erste Welt“ aus theoretischer Perspektive. Anschließend werden Beispiele praktischer Anwendung vorgestellt, zum Beispiel aus Schulen, Sprachkursen oder der Gemeinwesenarbeit. Des Weiteren wendet sich der Text einigen Beispielen emanzipationspädagogischer Bestrebungen in der sogenannten „ersten Welt“ zu. Dabei handelt es sich zum Beispiel um Konzepte des „exemplarischen Lernens“ (Negt 1981) für die gewerkschaftliche Basisbildung oder die politische Bildung nach Giesecke (vgl. Bendit/Heimbucher 1985, 119ff.). Ziel dieser Untersuchung ist es diese Theorien aus dem kapitalistischen Zentrum mit Freire zu vergleichen und so herauszufiltern, welche Ansätze es bereits gibt und wie diese sich auf eine eventuelle Übertragbarkeit der Ideen aus „Pädagogik der Unterdrückten“ auswirken. Besonders interessant ist hier, dass sich Bendit und Heimbucher intensiv mit Freires Inhalten beschäftigen und anschließend ausführlich der Frage nachgehen, ob sich diese überhaupt in einen geographisch und sozial so anderen Rahmen übertragen lassen. Diese Frage wird in vielen späteren Veröffentlichungen weit weniger differenziert beleuchtet, sondern entweder als gegeben hingenommen oder kategorisch abgelehnt. Es wird eine intensive Analyse des Kapitalismus in Deutschland vorgenommen, die deutlich geprägt scheint von den marxistischen Prägungen der Autoren und somit auch gewissermaßen bezeichnend scheint für das politische Klima im Zeitraum der ersten Freire Rezeption in Deutschland.

Nach dieser ersten intensiven Auseinandersetzung mit Freires Inhalten verändert sich die Stimmung in den 80er und 90er Jahren allerdings. Es wurden zwar diverse Freire Gesellschaften gegründet, insgesamt nahm das Interesse an Freire allerdings ab, was auch an einer insgesamt konservativeren gesellschaftlichen Stimmung lag (vgl. Funke 2010, 240ff.).

Trotz dieses Rückgangs des Interesses an Freires Theorien und trotz seines Todes im Jahr 1997 wird Freire auch im Diskurs der Sozialen Arbeit kontinuierlich an verschiedenen Stellen aufgegriffen und hat auch hier den Status eines „Klassikers“ erlangt, der häufig rezitiert wird.

Einer dieser Beiträge stammt von Silvia Staub – Bernasconi, die sich mit der „Bewusstseinsbildung - Conscientizacion - nach Paulo Freire als spezielle Handlungstheorie Sozialer Arbeit“ (Staub-Bernasconi 2018, 330 - 345) beschäftigt. Staub Bernasconi sieht den Wert von Freires Arbeit in der Verbindung von Erkenntnistheorie und dem gesellschaftlichen Einfluss auf psychische Prozesse. Sie misst der Arbeit mit generativen Bildern auch im globalen Norden eine hohe Relevanz zu und bezieht dies vor allem auf Menschen ohne Zukunftsperspektive und Menschen mit Fluchterfahrung. Des Weiteren können laut Staub – Bernasconi mit Freires Ansatz die Merkmale einer „dialogisch – reflektierenden, demokratischen Beziehung“ (Staub-Bernasconi 2018, 331) zwischen Professionellen und Adressat\*innen untersucht werden.

Staub Bernasconi betont in ihrem Text die Notwendigkeit ein kognitiv – kritisches Bewusstsein, dass die Gegebenheiten analysiert und Handlungsspielräume erkennt und nutzt herauszubilden. Sie kombiniert Freires Gedanken zur Bewusstwerdung mit wissenschaftlichen Hypothesen zur Entwicklung von Bewusstsein und unternimmt anschließend einen Versuch Freires Bewusstseinsbildung in den europäischen Sozialarbeitsalltag zu übertragen. Hierbei legt Staub Bernasconi ihren Fokus auf die Arbeit mit generativen Bildern und führt diese anhand verschiedener Beispiele aus (vgl. Staub-Bernasconi 2018, 345). Die Beispiele sind dabei recht unterschiedlich. So geht es darum, welche Lektüre im Wartezimmer ausliegt. Oder auch ein Beratungsgespräch zu unterbrechen, um Skizzen zu bestimmten Themen anfertigen zu lassen (vgl. Staub-Bernasconi 2018, 345ff.). Ein weiteres Beispiel schildert einen Konflikt im Team eines Frauenhauses, dass die Sozialarbeiter\*innen mit dem Anfertigen von verschiedenen Bildern durch die Konfliktparteien bearbeiten konnten (vgl. Staub-Bernasconi 2018, 350f.). Außerdem werden noch Beispiele aus der Arbeit mit Schulklassen und in Alphabetisierungs- und Integrationsprogrammen aufgeführt (ebd.).

Neben diesem Blick auf die Bewusstseinsbildung als Handlungstheorie der Sozialen Arbeit, finden sich Bezüge zu Freires Werk auch im Kontext des Empowerments. Empowerment meint die „Mut machende[n] Prozesse der Selbstermächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels [...] oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen“ (Herriger 2024, 20). Paulo Freire und die Erstveröffentlichung von „Pädagogik der Unterdrückten“ waren ein wichtiger Impuls für die Ursprünge der Empowerment Bewegung in den USA. Dies steht in engem Zusammenhang zu Freires Aufenthalt in den USA und seiner Gastprofessur an der Harvard University in der Zeit seines Exils (vgl. Bucher 2024, 357f.). Norbert Herriger sieht im Empowerment in der Einzelfallhilfe in der narrativen Praxis zudem eine Möglichkeit die „Kultur des Schweigens“ (Herriger 2024, 145) zu durchbrechen und Gestaltung über das eigene Leben zurückzugewinnen und bezieht sich so auf Paulo Freire

In den letzten Jahren ist erneut eine vermehrte Auseinandersetzung mit Paulo Freire und seinen Theorien zu beobachten. Dies gilt zum einen für Soziale Bewegungen und hier vor allem in der zunehmenden Auseinandersetzung mit „sozialrevolutionärer Stadtteilarbeit“ (Vogliamo Tutto 2024). Stadtteilgewerkschaften wie „Solidarisch in Gröpelingen“ aus Bremen wollen an Bewegungen aus Südamerika anschließen und beziehen sich explizit auf Prozesse der „Bewusstseinswerdung“ und wollen das Lehrer\*innen – Schüler\*innen Verhältnis abschaffen (Solidarisch in Gröpelingen 2023, 25ff.). Ein erneut zunehmendes Interesse ist auch im fachlichen Diskurs festzustellen und zeigt sich zum Beispiel in der Veranstaltung „Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit: Kongress zur Freire Pädagogik“ 2018 in Hamburg oder dem Themenheft „Dialogisches Handeln und Forschen: mit Freire die neoliberale Verwüstung überwinden“ (Widersprüche e.V. 2020) der Zeitschrift Widersprüche. Im Jahr 2024 ist außerdem der Sammelband „Kritische Pädagogik und Bildungsforschung: Anschlüsse an Paulo Freire“ (Baros et al. 2024) erschienen.

Paulo Freire wird auch für eher neuere Diskurse herangezogen. So zum Beispiel in der Auseinandersetzung mit Klassismus in der Sozialen Arbeit. Hier wird Freire auch heute noch als wichtiger Impulsgeber für eine diskriminierungsarme Soziale Arbeit gesehen (vgl. Fritzsche 2025, 66). So kann der Dialog und Freires Betonung der Wichtigkeit die Sprache der Menschen zu sprechen, für Fritzsche als frühe Form von klassismusbewusster Bildung verstanden werden (ebd.).

Abschließend lässt sich feststellen, dass „Pädagogik der Unterdrückten“ seit der ersten Veröffentlichung in Deutschland im Jahr 1971 immer wieder Gegenstand von (kritischer) Auseinandersetzung gewesen ist. Gerade zu Beginn dieser Auseinandersetzung war ein Zusammenspiel zwischen fachlichen Akteur\*innen und Sozialen Bewegungen von großer Bedeutung und ausgesprochen produktiv. Festzuhalten bleibt allerdings auch, dass es zwar eine Vielzahl an Veröffentlichungen gibt, diese stehen aber häufig nebeneinander und es entsteht nicht wirklich ein kritischer Diskurs (vgl. Funke 2010, 230). Teil des Problems scheint auch zu sein, dass der Kreis an Menschen, die sich an diesem Diskurs beteiligen, relativ klein ist und war. So können persönliche Prioritätenverschiebungen oder zwischenmenschliche Zerwürfnisse eine große Auswirkung auf die kritische Auseinandersetzung haben (vgl. Funke 2010, 239ff.). Auffällig war in der Recherche für diese Arbeit außerdem, dass mittlerweile viele der Veröffentlichungen nur noch schwer oder gar nicht mehr erhältlich sind. Einige der Texte von Paulo Freire wurden zwar neu veröffentlicht, aber „Pädagogik der Unterdrückten“ ist nur noch antiquarisch erhältlich. Ebenso verhält es sich mit der Sekundärliteratur, die entweder antiquarisch oder gar nicht mehr erhältlich ist. Viele Veröffentlichungen sind außerdem ausschließlich auf Portugiesisch erschienen, auch wenn sie sich explizit mit der Rezeption in Deutschland beschäftigen (vgl. Funke 2010, 230). Erfreulich ist allerdings, dass es wieder vermehrte Veröffentlichungen zu

Freire gibt, auch im Kontext der Sozialen Arbeit. Gerade im Kontext des neoliberalen Status Quo erlangen Freires Ideen wieder mehr Interesse. In der ersten Zeit nach der Veröffentlichung war die Rezeption stark von der politischen Atmosphäre der Zeit geprägt. Während dieses Interesse an marxistisch geprägter Theorie und Praxis in den Jahren danach auch aufgrund des Endes der Sowjetunion und dem Siegeszug des Neoliberalismus zurückgegangen ist, scheint dieses Interesse im Lichte der aktuellen gesellschaftlichen Zuspitzungen wieder zuzunehmen. Interessant wäre hier auch mögliche Wechselwirkungen und Synergien zwischen Professionellen und aktuellen Sozialen Bewegungen zu untersuchen. Dies muss allerdings an anderer Stelle geschehen.

Im Folgenden sollen zwei Theorien näher betrachtet werden, die sich mit einer Übertragbarkeit Freires in die aktuelle Zeit und Situation in Deutschland aus einem Blickwinkel der Sozialen Arbeit beschäftigen. Hierbei handelt es sich zum einen um die „Soziale Arbeit als befreiende Praxis“ von Ronald Lutz und auf der anderen Seite die „dialogische Soziale Arbeit“, die unter anderem von Timm Kunstreich geprägt wurde. Beide Autoren befassen sich schon seit längerer Zeit mit Freire und seiner Bedeutung für die Soziale Arbeit, so dass ihre Theorien, beziehungsweise Ansätze hier vorgestellt werden sollen, um die Diskussion um die Übertragbarkeit der Pädagogik der Unterdrückten zu vertiefen.

#### 4.2. Ronald Lutz und die Soziale Arbeit als Befreiende Praxis

Ronald Lutz ist Professor für „Die Soziologie besonderer Lebenslagen“ in Erfurt und in seiner Arbeit stark vom Werk Paulo Freires beeinflusst. Bereits 2011 hat er das Buch „Mandat der Sozialen Arbeit“ (Lutz 2011) veröffentlicht, in dem er, angelehnt an Freires „Bildung als Praxis der Freiheit“, eine Theorie der Sozialen Arbeit als befreiende Praxis entwirft. Dieses Konzept hat Lutz in verschiedenen Artikeln seitdem ausgeführt und somit eine der kontinuierlichsten Auseinandersetzungen mit einer Übertragbarkeit Freires in Deutschland geleistet. Die Theorie der Sozialen Arbeit als befreiende Praxis soll hier nun dargelegt werden. Zum einen soll ein besonderer Fokus darauf gelegt werden, welche Ansätze Freires von Lutz übernommen werden. Zum anderen soll hier angelehnt an die Frage welche Art von Erziehung es für welche Art von Befreiung braucht zunächst geschaut werden, wie Lutz das Ausgangsproblem definiert und welche Lösung er anschließend vorschlägt.

##### 4.2.1. Die Soziale Arbeit und die „tanzenden Verhältnisse“

Ausgangspunkt für Lutz Überlegungen ist eine Auseinandersetzung mit den vielfältigen Krisen der aktuellen Zeit. Beispiele für diese Krisen findet Lutz in der Corona – Pandemie, der Klimakrise oder im Ukraine Krieg (vgl. Lutz 2024, 223). Lutz beschreibt die Welt, als eine Welt, die sich in radikalen Umbrüchen befindet. Insgesamt geschehe momentan ökonomisch, kulturell

und sozial eine Bruchlandung und es komme so zu multiplen Systemschocks. Diese radikalen Umbrüche machen für Lutz deutlich, dass unsere aktuelle kapitalistische Gesellschaftsformation nicht das vielzitierte „Ende der Geschichte“ ist. Die Herausforderungen würden vielmehr auch neue Handlungsoptionen aufzeigen. Bei diesem Zustand der Umbrüche und einem erodieren der als sicher geglaubten Gesellschaftsformationen spricht Lutz von „tanzenden Verhältnissen“ (Lutz 2024, 225). In der Argumentation von Lutz, dass die Krisen auch ein Ausblick für neue Möglichkeiten bieten, findet sich eine inhaltliche Nähe zu Freires Konzeption der Grenzsituationen. Die Krisen weisen sozusagen auf das „Noch – nicht“ hin.

Die Ursachen für diese Krisen sieht Lutz in ökonomischen und sozialen Prozessen. Lutz erkennt eine „große Trennung“ (Lutz 2024, 226), die er zum einen in der Aufspaltung des angeblichen Gegensatzes Mensch – Natur sieht. Zum anderen erkennt er diese auch in der zunehmenden Individualisierung der einzelnen Menschen. Lutz deutet verschiedene Entwicklungen an, die er im Begriff des „Anthropozän“ (Lutz 2024, 227) bündelt. Die Menschen haben sich in diesem zum „Beherrscher über den Planeten, seine Natur, seine Umwelt, und seine Wesen ausgerufen.“ (Lutz 2024, 227) Dies forme Herrschaftsverhältnisse wie Kolonialismus, imperiale Lebensweise oder Extraktivismus und auch Pandemien oder den Klimawandel. Hierauf führt Lutz auch die Verschärfung der sozialen und globalen Ungleichheit zurück. Dies wirke sich wiederum vor allem auf die ohnehin vulnerablen Menschen aus (vgl. Lutz 2024, 227).

Diese sich zuspitzenden Verhältnisse und der damit einhergehende gesellschaftliche Wandel bringt auch Zumutungen an die einzelnen Individuen mit sich, die sie nicht gewöhnt sind, mit denen aber ein Umgang erlernt werden muss. Gleichzeitig zu dieser gesellschaftlichen Entwicklung beobachtet Lutz im Rahmen des neoliberalen Paradigmas eine zunehmende Individualisierung der gesellschaftlichen Probleme. In dieser Logik sollen die Menschen nur noch lernen mit den Verhältnissen zurechtzukommen. Eine Bedingtheit der Probleme als systemisch und eine Perspektive von Veränderung dieser Verhältnisse spielt keine Rolle mehr, so Lutz (vgl. Lutz 2020, 64).

Lutz nimmt außerdem die „Kultur des Schweigens“ von Freire auf und überträgt diese in den Globalen Norden. Denn auch hier finden „Fatalismus, Erschöpfung, Sich-Einrichten in Benachteiligung und ein stummes Erdulden, ergänzt durch klagende Empörung und mitunter eruptive[r] Gewalt“ (Lutz 2024, 228) statt. Zudem werden Menschen, die in Armut Leben zunehmend selbst verantwortlich gemacht für ihre Situation und politisch zum Schweigen gebracht. In Bezug auf Freire spricht Lutz davon, dass die Menschen in ihre Situation „untergetaucht“ sind und ihre Lebensverhältnisse als unveränderbar wahrnehmen. Sie sehen weder die dahinterliegenden Probleme noch Möglichkeiten zur Veränderung (Lutz 2024, 229).

Im Rahmen der Individualisierung analysiert Lutz auch aktuelle Tendenzen in der Sozialen Arbeit. Laut Lutz ist die Soziale Arbeit so zur Umsetzung einer „instrumentellen Vernunft“ (Lutz 2020, 65) geworden. Dies meint eine Vernunft, die sich mit gesellschaftlicher Herrschaft arrangiert und diese umsetzt. Eine Auseinandersetzung findet lediglich mit Methoden und Mitteln statt, aber nicht mehr mit Fragen nach Verantwortung und politischem Standpunkt (vgl. Lutz 2020, 65). Stattdessen wird die Soziale Arbeit dominiert von individualisierter Betrachtung, die zwar manchmal das unmittelbare Umfeld der Adressat\*innen mit einbezieht, aber die größeren Zusammenhänge höchstens unzureichend betrachtet. Beratungsangebote haben dabei eine gewisse Dominanz gegenüber Gemeinwesenarbeit erlangt. Gemeinsam mit einer Ausweitung der klinischen Sozialarbeit spricht Lutz hier von einem „clinical turn“ (Lutz 2024, 234). Dieser habe zwar Professionalität und Relevanz gestärkt, aber genauso die Individualisierung. Die Praxis der Sozialen Arbeit beurteilt Lutz als zunehmend unpolitisch. Und dies in einer Zeit, in der die Adressat\*innen der Sozialen Arbeit besonders von politischen Krisen getroffen werden. Durch diese grundlegenden Veränderungen ergibt sich für Lutz die Notwendigkeit, dass sich auch die Soziale Arbeit neu erfinden muss. Ansonsten droht sie dauerhaft irrelevant zu werden. Die Pandemie hätte die Chance zur Neuausrichtung, beziehungsweise Diskussion geboten, diese wurde für Lutz allerdings nicht genutzt (vgl. Lutz 2024, 232).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass Lutz einen Widerspruch ausmacht zwischen der zunehmenden Belastung von Individuen durch gesellschaftliche Prozesse auf der einen und einer zunehmend individualisierten und unpolitischen Sozialen Arbeit auf der anderen Seite. Diesen Widerspruch will Lutz durch eine Neukonzipierung der Sozialen Arbeit überwinden.

#### 4.2.2. Lutz Entwurf einer befreienden Praxis

Für diese Neukonzipierung der Sozialen Arbeit zieht Lutz Überlegungen von Paulo Freire heran und kombiniert diese mit weiteren Theorie-Elementen. So verbindet Lutz die Aspekte der Pädagogik der Unterdrückten mit dem „Capability Approach“ nach Amartya Sen und Martha Nussbaum und dem Konzept der „Resonanz“ nach Hartmut Rosa. Im Folgenden sollen nun zunächst Lutz Überlegungen und Überschneidungen zu Freire dargestellt werden, ehe anschließend der Capability Approach und das Konzept der Resonanz nach Rosa kurz eingeführt und in ihrer Verwobenheit mit Freires Methoden dargestellt werden sollen:

Lutz ist sehr tiefgehend vom Werk Paulo Freires beeinflusst. Dies zeigt sich in sehr grundlegenden Überschneidungen im Welt- und Menschenbild. Ronald Lutz lehnt sein Menschenbild dabei eng an Paulo Freire an. So spricht Lutz davon, dass seinem Werk eine Anthropologie der Hoffnung zu Grunde liegt, die von der Gestaltungsfähigkeit des Menschen ausgeht (vgl. Lutz 2011, 34). Und so bezieht sich Lutz auch auf Freire, wenn er den Menschen als unfertiges

Wesen beschreibt, dass im permanenten Werden begriffen ist. Eine große Überschneidung von Lutz und Freire liegt außerdem in der Ansicht, dass der Mensch ein historisches und schaffendes Wesen ist. Lutz spricht auch von einem „positiven Menschenbild [...] auf dem Boden von Achtung und Anerkennung“ (Lutz 2011, 70) und greift Freires vierklang aus Demut, Toleranz, Glaube und Liebe auf (vgl. Lutz 2011, 69). Während Freires Menschenbild stark von seinem christlichen Glauben geprägt ist, ist dies bei Lutz nicht der Fall. Das Bild des Menschen als Wesen im Werden teilen zwar beide, jedoch sieht Lutz in diesem keine Annäherung an etwas göttliches, sondern das Einlösen des Versprechens der Moderne (vgl. Lutz 2011, 72ff.).

Die Rolle des Menschen als schaffendes Wesen und die Rolle des Menschen in der Welt spielen in Lutz Überlegungen eine wichtige Rolle: Im Anschluss an seine Kritik am „Anthropozän“ führt er weiter aus, dass das Neu – denken in einem planetaren Rahmen geschehen muss (vgl. Lutz 2024, 231). Im Rahmen eines planetaren Denkens, dass nicht nur versucht im bestehenden Rahmen auf die Katastrophen zu reagieren, sondern gänzlich neu und über das bestehende hinaus zu denken und zu handeln. Es geht für Lutz auch um eine neue Stellung des Menschen in der Welt, weg vom „Beherrscher“ – stattdessen muss die Menschheit einen Platz auf dem Planeten finden. Lutz begreift das Anthropozän als vom Menschen geschaffen – somit kann es für ihn auch vom Menschen umgeformt werden in Richtung einer humanen und solidarischen Alternative. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn der Mensch sich vorher seiner eigenen Gewordenheit bewusst wird und die gesellschaftlichen Bedingungen reflektiert, die auf ihn wirken (vgl. Lutz 2024, 231). Hier greift Lutz das Konzept der Bewusstwerdung nach Freire auf. Lutz Denken wird von der Überzeugung geprägt, dass es gelingen kann die Welt neu zu denken und zu verwandeln.

Aufgabe der Sozialarbeitenden ist zu dieser Bewusstwerdung der Menschen beizutragen und Möglichkeiten dafür zu schaffen. Lutz erachtet es hierfür als notwendig, dass die Soziale Arbeit zu ihren politischen Wurzeln zurückkehrt und gleichzeitig utopisch in die Zukunft schaut (vgl. Lutz 2020, 66). Denn: Im Rückgriff auf Freire führt Lutz aus, dass Erziehung niemals unpolitisch sein kann. Dementsprechend betont er die Notwendigkeit einer politischen Ausrichtung der Sozialen Arbeit, hin zu einer progressiven Gesellschaftsveränderung von unten. Eine vermeintlich unpolitische Haltung stärke lediglich den Status Quo (vgl. Lutz 2024, 235).

Damit die Soziale Arbeit zur Bewusstwerdung und somit zu einer solchen Veränderung beitragen kann, greift Lutz die Methoden von Freire und hierbei hauptsächlich den Dialog und die Problemformulierende Bildung auf.

Mit Freire begreift Lutz die Adressat\*innen als Protagonist\*innen und Expert\*innen ihres eigenen Lebens. Lutz folgt Freire in der Problematisierung dessen, dass die Menschen die Bilder der Unterdrückenden übernehmen und verinnerlichen. Dieser Zustand kann nur durch den

Dialog aufgelöst werden. Der Dialog ist zusätzlich von enormer Bedeutung, da die Moderne immer vielfältigere Lebenswelten produziert. Lebensrealitäten sind also sehr unterschiedlich und ohne dialogischen Austausch kann die Lebenslage einer Person nicht begriffen werden. Die Gefahr besteht, dass die „Normen und Lebenswelten der Sozialarbeitenden zur Normalität [gemacht werden], an der die Anderen dann kolonialistisch bewertet werden“ (Lutz 2020, 70). Es muss aber um die Ermächtigung der Menschen in ihrer Sozialen Welt gehen. Dafür ist es notwendig die Lebenswelten der Menschen zu verstehen. Deshalb, so Lutz, muss der Dialog Teil sozialarbeiterischer Praxis werden. Die Sozialarbeiter\*innen dürfen den Adressat\*innen nicht ihre eigene Sicht der Dinge aufnötigen, sondern müssen in einen gemeinsamen Entwicklungsprozess eintreten, damit „sie sich Chancen und Optionen für ihr Leben eröffnen“ (Lutz 2024, 243). Soziale Probleme müssen für Lutz so zu politischen Herausforderungen werden.

Neben dem Fokus auf den Dialog bezieht sich Lutz auch auf die Methode der problemformulierenden Bildungsarbeit. Während die Soziale Arbeit im Sinne der instrumentellen Vernunft seiner Meinung nach ein Beispiel für die Bankiers-Erziehung in der Sozialen Arbeit ist, muss die problemformulierende Soziale Arbeit Menschen befähigen „wieder Wesen für sich zu sein und ihre Fähigkeiten und Handlungsräume zu entdecken und auszuweiten“ (Lutz 2024, 244). Die Sozialarbeiter\*innen sollen so zu Diskurspartnern und „Erleichterern“ (Lutz 2024, 244) werden. Das Verhältnis Sozialarbeiter\*in – Adressat\*in soll nicht mehr wie ein Lehrer\*innen – Schüler\*innen Verhältnis funktionieren. Vielmehr will Lutz mit Freire dieses Verhältnis auflösen und beide beteiligten Parteien gleichzeitig zu Lernenden machen, die miteinander im Dialog stehen. Um dies zu ermöglichen will Lutz die Praxis der „Dekodierung“ nach Freire nutzen und skizziert sein Verständnis dieser Praxis kurz. Mit Hilfe dieser Praxis sollen alltägliche Verwerfungen und Verstrickungen aufgedeckt werden, damit die Menschen sich wieder als handelnde Subjekte begreifen können (Lutz 2024, 244).

Die entscheidenden methodischen Prinzipien sieht Lutz, sehr nah an den Überlegungen Freires, darin zunächst im thematischen Universum der Menschen, nach den generativen Themen zu suchen. Also nach Erfahrungen, Erlebnissen und Problemen, die sie beschäftigen und die sie begreifen wollen. Die Bedeutung dieser Themen für das eigene Leben soll herausgearbeitet werden und in den Themen Schlüsselsituationen gefunden werden. Schlüsselsituationen sind für Lutz Bilder und Begriffe, in denen die Bedeutungen der Situation codiert sind. Die Bedeutungen und Hintergründe sollen so aufgedeckt werden und einem „Verständnis und einer gemeinsamen Verständigung zugeführt“ (Lutz 2024, 245) werden. Hieraus ergeben sich wiederum neue Themen und Situationen. So verdichten sich nach und nach die dahinterliegenden Strukturen und es wird möglich ihre Wirkungen zu reflektieren (vgl. Lutz 2024, 245).

Zur weiteren Konkretisierung dieser Überlegungen nutzt Lutz den Capability Approach. Dieser wurde von Amartya Sen und Martha Nussbaum geprägt.

Die Verwirklichungschancen der Menschen bestehen in diesem Ansatz in den Möglichkeiten eine Selbstbestimmte Lebensführung einschlagen zu können (Böhnke et al. 2018, 28). Diese Möglichkeiten entstehen in einem Zusammenspiel aus Individuellen Ressourcen und gesellschaftlich bedingten Chancen – wie gut sich individuelle Fähigkeiten entwickeln können, hängt also immer von den gesellschaftlichen Bedingungen ab (ebd.). Es entsteht ein Wechselspiel zwischen „substanziellen Freiheiten“ (Lutz 2024, 238) in einer Gesellschaft, wie zum Beispiel Politische Freiheit, Ökonomische Möglichkeiten oder Soziale Möglichkeitsräume und der objektiven Dimension der Verwirklichungschancen (vgl. Lutz 2024, 237f.). Substanzielle Freiheiten können nicht ausreichend Auskunft geben über die Verwirklichungschancen der einzelnen Menschen innerhalb einer Gesellschaft. Hierfür sind ferner die subjektiven Optionen und Fähigkeiten, die sich innerhalb der Gesellschaft für das Handeln der einzelnen Menschen tatsächlich öffnen, von Bedeutung (vgl. Lutz 2024, 237). Also die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten für ein selbstbestimmtes und würdevolles Leben. Somit wird es für Lutz zur Aufgabe und zum Mandat einer kritischen Politik „substanzielle Freiheiten sowie materielle und kulturellen Handlungsressourcen zu realisieren, die Menschen benötigen, um ein selbst gestaltetes Leben zu führen.“ (Lutz 2024, 239) Dies gelte insbesondere für die Adressat\*innen Sozialer Arbeit. Es wird zur Aufgabe der Sozialen Arbeit Maßnahmen mit den Menschen zu entwickeln und die Verhältnisse zu kritisieren und der eigenen Ausgrenzung bewusst zu werden (ebd.). So sollen die Verwirklichungschancen umgesetzt werden können und gemeinsam nach einem Weg zur Ausweitung der Fähigkeiten gesucht werden (vgl. Lutz 2024, 240).

Des Weiteren ergänzt Lutz seine Freire Rezeption um das Konzept der Resonanz von Hartmut Rosa. Resonanz begreift Rosa als den komplementären Gegensatz zur Entfremdung (vgl. Wils 2019, 16f.). Resonanz ist also der Modus einer „dynamischen Beziehung zur Welt, in dem sich Subjekt und Welt [...] wechselseitig berühren und transformieren“ (Wils 2019, 18). Dieses bietet, laut Lutz, die Möglichkeit den in der Sozialarbeit gebräuchlichen Begriff der Resilienz, um eine soziale Komponente zu erweitern. So ist dieser nicht mehr nur eine individuelle Fähigkeit, sondern ruht auf Beziehungen, die zur gemeinschaftlichen Verwandlung der Welt führen können (vgl. Lutz 2024, 247). Die Anerkennung des jeweils anderen ist eine grundsätzliche Voraussetzung der Resonanz. Hier eröffnet Lutz eine Verbindung zwischen dem Konzept der Resonanz und Freires Theorien. Lutz spricht davon, dass es für Resonanz den Dialog im Sinne Freires braucht (ebd.).

Lutz Vorschlag ist eine „resonante Gemeinwesenarbeit“ (Lutz 2024, 248). In dieser betrachtet er die Lebenswelten der Menschen als Orte von Gemeinschaft und Orte einer möglichen

Veränderung von unten. Diese Orte stehen für ihn wiederum in dialektischer Beziehung zu den Subjekten. In ihren Lebenswelten spüren die Menschen die Auswirkungen der globalen Katastrophen und folglich, so Lutz, sind sie auch die Orte, aus denen heraus sich eine Sehnsucht nach einer anderen Welt formen kann. In Anlehnung an die Bildungsprozesse bei Freire sieht Lutz in der resonanten Gemeinwesenarbeit eine Möglichkeit, dass Menschen in ihrer Lebenswelt erkennen, dass ihr Problem kein individuelles ist, sondern viele betrifft. So kann die Einsicht nach einer grundsätzlichen gesellschaftlichen Veränderung entstehen. Resonante Gemeinwesenarbeit dient für Lutz somit als eine Methode zur Bewusstwerdung der Menschen (vgl. Lutz 2024, 248f.). Durch diese Prozesse der Bewusstwerdung in der Lebenswelt können Gemeinschaften entstehen, die dann in der Lage sind, ihre Lebenswelt zu verändern. So entstehen Orte, an denen sich die Menschen wohlfühlen. Lutz und Rosa bezeichnen diese Orte als „Heimat“ (Lutz 2024, 249f.). Dabei sind sie sich den Implikationen dieses Begriffs bewusst und entwerfen einen Heimatbegriff, der eine dynamische Beziehung zur Welt voraussetzt, und stellen diese einer starren und ausschließenden Konzeption gegenüber, wie sich diese häufig in anderen, eher konservativen Heimaterzählungen findet (vgl. Lutz 2024, 250f.).

#### 4.2.3. Zwischenfazit

Ronald Lutz entwickelt in seiner Arbeit Ansätze Freires Theorien in den globalen Norden zu übertragen. Dafür übernimmt er große Teile von Freires Grundannahmen, seinen erkenntnistheoretischen Überlegungen und seinen konkreten Praxisvorschlägen, kombiniert diese aber auch mit anderen Theorien. Lutz findet seinen Ausgangspunkt in den vielfältigen Krisen der heutigen Zeit und einer Sozialen Arbeit, die durch Neoliberalisierung nicht mehr politisch wirkt. Lutz stimmt mit Freire in der Anerkennung einer Notwendigkeit einer grundsätzlichen Gesellschaftsveränderung durchaus überein. Er will dafür die Soziale Arbeit mobilisieren. Diese soll ihren Adressat\*innen die Möglichkeiten geben Bewusst zu handeln und selbst zu entscheiden welche Form eines guten Lebens sie führen wollen und die Gesellschaft so zu gestalten, dass dies möglich ist. Lutz und Freire verbindet zum einen das Menschenbild und der positive Bezug auf die Fähigkeiten des Menschen Gesellschaft zu gestalten. Zum anderen entnimmt Lutz der Pädagogik der Unterdrückten die konkreten Herangehensweisen des Dialogs und der Problemformulierenden Bildung. Diese implementiert er in seine Konzeption einer reflexiven Gemeinwesenarbeit. Diese bildet eine Praxis, in der die Menschen gemeinsam ihr unmittelbares Umfeld nach ihren Vorstellungen gestalten sollen, um von dort größere Gesellschaftliche Umstrukturierungen denken zu können.

### 4.3. Timm Kunstreich: Dialogische Soziale Arbeit

Im Folgenden sollen die Überlegungen von Timm Kunstreich zur dialogischen Sozialen Arbeit im Rückgriff auf Paulo Freire dargestellt werden. Kunstreich ist emeritierter Professor für Soziale Arbeit. In seinem Werk finden sich an vielen Stellen Verweise auf Paulo Freire. Seine Konzeption einer dialogischen Sozialen Arbeit hat er über viele Jahre und in Zusammenarbeit mit verschiedenen anderen Autor\*innen, wie zum Beispiel Michael May kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. Kunstreich/May 2020). An dieser Stelle sollen einige der wichtigsten wiederkehrenden Elemente herausgearbeitet werden, um einen Überblick zu gewinnen, wie Kunstreich die Theorie von Paulo Freire in den Kontext der Sozialen Arbeit in Deutschland überträgt.

Auch für Kunstreich ist der Sozialen Arbeit das Politische stets immanent. Die Handlungen der Sozialarbeiter\*innen haben immer Konsequenzen für die Adressat\*innen. Die Adressat\*innen werden entweder bestärkt oder entmutigt, sie werden integriert oder ausgeschlossen. Für Kunstreich ist die Stärkung der praktischen Teilhabemacht ein Akt politischer Produktivität. Soziale Arbeit muss für ihn die Handlungs- und Erfahrungschancen der Betroffenen vergrößern, wenn sie Verelendung der Menschen aufheben will (vgl. Kunstreich 2018, 72). Dabei stehen eher pragmatische und handlungstheoretische Ansätze für Kunstreich nicht im Gegensatz zu Ansätzen, die den Fokus auf eine kritische Gesellschaftsanalyse legen. Elemente wie Dialog und die Überwindung begrenzender Situationen sind für ihn viel mehr Teil einer „transversalen Praxis, deren Ziel es ist, schon im Schoße des Alten das Neue experimentell zu entwickeln“ (Kunstreich 2009, 301).

Kunstreich erkennt zwei Linien und Entwicklungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit, die er mit den Codes „für“ und „mit“ beschreibt (vgl. Kunstreich/May 2020, 49). Unter dem Code „für“ verhandelt er Strategien, die durch Rationalisierung, Professionalisierung und Kolonialisierung Ausdruck von Regulation und Sozialdisziplinierung sind. Diese tragen für ihn so dazu bei Hegemonie zu sichern (vgl. Kunstreich 2018, 75). Hier könnte in Anlehnung an Freire auch von einer unterdrückerischen Praxis gesprochen werden. Das Gegenstück – sozusagen die Theorie der Befreiung – bildet der Code „mit“. Dieser hat eine antihegemoniale Stoßrichtung und sein Anliegen ist für Kunstreich, dass Menschen für ihre eigenen existenziellen Themen durch kooperative Strategien aktiviert werden. Des Weiteren spielen die Solidarisierung und die Selbstregulierung eine wichtige Rolle. Hiermit meint Kunstreich das Erlangen von Selbstmächtigkeit oder Gegenmacht (vgl. Kunstreich 2018, 75). Paulo Freire steht für Kunstreich in der Tradition des Codes „Mit“ und bietet für ihn Anknüpfungspunkte das politische Potenzial der Sozialen Arbeit erneut zu entdecken (vgl. Kunstreich 2018, 82). In der Realität sind die Ebenen „Für“ und „Mit“ nicht dermaßen holzschnittartig voneinander zu trennen, sondern viel mehr stark ineinander verflochten. Häufig überwiegt in der Praxis Sozialer Arbeit für Kunstreich jedoch das reaktive Element. In der Regel definieren die Professionellen das Problem und

diagnostizieren. Durch die Definitionsmacht der Professionellen, wird die Sichtweise der Betroffenen, die häufig von der professionellen Sichtweise divergiert, unterdrückt (vgl. Kunstreich/May 2020, 50). Hier erkennt Kunstreich das Bankierskonzept in der Sozialen Arbeit: Adressat\*innen werden als Einzelfälle, als pathologische Abweichungen behandelt, die es wieder zu integrieren gilt. Für Kunstreich kann eine Praxis der Befreiung so nicht arbeiten. Sie kann nicht „für“ jemanden arbeiten, sondern nur „mit“. Die Beteiligten müssten sich als gleichwertig anerkennen. Das „Lehrer\*innen – Schüler\*innen – Verhältnis“ muss aufgehoben werden (vgl. Kunstreich/May 2020, 49f.).

Partizipation als Arbeitsprinzip ist der Versuch diesen Konflikt zwischen den Sichtweisen aufzulösen, in dem es „in allen Handlungsfeldern versucht, die pro – aktiven Muster des ‚Mit‘ zu stärken“ (Kunstreich/May 2020, 50). Vermittelt werden die Beteiligten durch die Situation, welche für Kunstreich Grundlage jeder Überlegung und Handlung im Kontext Sozialer Arbeit bildet: In der Situation stehen Menschen durch ihre Handlungen in wechselseitigen Beziehungen. Dieses Beziehungsgeflecht ist für Kunstreich „das besondere und Eigensinnige des Sozialen“ (Kunstreich/May 2020, 50), dass weder auf „psychische Vorgänge noch auf gesellschaftliche Strukturen reduziert werden kann.“ (ebd.) Erst in den konkreten hegemonialen Settings werden für Kunstreich die Probleme hervorgebracht. Mit Blick auf die Situation entstehen so in den konkreten Situationen jeweils situative Handlungsspielräume, die durch die Handelnden gestaltet werden können. Der Ansatz soll dazu dienen Elemente zu erarbeiten, die es allen Beteiligten an der Situation ermöglichen reflektiert und dialogisch in der Situation zu handeln (vgl. Kunstreich/May 2020, 51). Um die Beteiligten dazu in die Lage zu versetzen, sind für Kunstreich die vier Komponenten des Arbeitsprinzips der Partizipation von Bedeutung. Diese sind die Problemsetzung, die Handlungsorientierung, die Assistenz und die Verständigung.

Die erste Komponente ist die Problemsetzung. Nach Kunstreich muss hier grundsätzlich gemeinsam festgelegt werden, wer in der Situation welches Anliegen, beziehungsweise welches Problem hat. Es gehe darum die Handlungsperspektiven der Beteiligten so in Beziehung zu setzen, dass es eine Eindeutigkeit des Problems, beziehungsweise des Anliegens gibt. Denn Kunstreich argumentiert mit Freire, dass dieselbe konkrete Tatsache bei verschiedenen Menschen unterschiedliche Komplexe generativer Themen erzeugen kann. Die Beteiligten müssen ihre Perspektiven und ihr unterschiedliches Wissen als gleichwertig, aber doch unterschiedlich anerkennen (vgl. Kunstreich/May 2020, 51). Ebenso wie das Wissen als unterschiedlich anerkannt werden muss, muss die Differenz zwischen Professionellen und Adressat\*innen anerkannt werden und sich auf ein „gemeinsames Drittes“ (vgl. Kunstreich 2023, 147) geeinigt werden. Für Kunstreich ist das gemeinsame Dritte dabei die verhandelte Grundlage, auf der die nächsten Handlungsschritte aufbauen können (vgl. Kunstreich et al. 2004, 36).

Um eine gemeinsame Problemsetzung und ein Arbeiten „mit“ zu ermöglichen, greift Kunstreich auf Freires Konzeption der Grenzsituationen als Grenze zwischen „sein und menschlicher sein“ (Freire 1991, 85) im Widerspruch zwischen Unterdrückenden und Unterdrückten zurück. Kunstreich beschreibt Unterdrückung im globalen Norden als vor allem indirekte Praxis, in der Menschen in der Verwirklichung ihrer Fähigkeiten und Vermögen blockiert werden (vgl. Kunstreich/May 2020, 52). Kunstreich greift auf das Prinzip Kodierung/Dekodierung zurück, um diese Zusammenhänge, die von den Menschen oft nur diffus erlebt werden, in ihre Bestandteile zu zerlegen und so bearbeitbar zu machen (vgl. Kunstreich/May 2020, 53). In der Ausarbeitung der Kodierungen bleibt Kunstreich nah an Freire. Kodierungen können für ihn in Form von Bildern, Fotos, Videosequenzen oder Szenen erfolgen. Dabei betont auch Kunstreich die Notwendigkeit, dass jede Kodierung verschiedene Sichtweisen und Interpretationen zulässt. Die Kodierungen können entweder von den Professionellen vorbereitet werden, oder gemeinsam mit den Adressat\*innen entwickelt werden (vgl. Kunstreich/May 2020, 52f.). Im anschließenden Dekodierungsprozess sollen die Adressat\*innen darin unterstützt werden sich „den impliziten Zusammenhang der verschiedenen, in den jeweiligen Kodierungen ikonographisch ausgedrückten Aspekten des Blockierungszusammenhangs zu erschließen, dem sie unterworfen sind.“ (Kunstreich/May 2020, 54) Hierfür können Methoden wie Fragetechniken aus systemischen Ansätzen oder weitere Methoden der Sozialen Arbeit hilfreich sein, so Kunstreich (vgl. Kunstreich/May 2020, 54).

Die zweite Komponente stellt für Kunstreich die Handlungsorientierung dar. Diese stellt die Frage wie die Professionellen eine Handlungsorientierung gewinnen und das eigene Handeln begründen können (vgl. Kunstreich/May 2020, 56). Sie baut unmittelbar auf der Problemsetzung auf. Denn nur ein Erkennen des Blockierungszusammenhangs durch Kodierung/Dekodierung reicht für Kunstreich nicht unbedingt aus, um auch eine Handlungsperspektive zu gewinnen. Somit gehe es für die Sozialarbeitenden darum gemeinsam mit den Adressat\*innen Optionen zu finden, was jenseits der Grenze liegen kann. Dafür müssen die blockierenden Faktoren von den Adressat\*innen als grundsätzlich veränderbar wahrgenommen werden. Nur wenn die Blockierungen als realistisch veränderbar begriffen werden, können sie als Zustände wahrgenommen werden, denen mit Handeln begegnet werden kann. Die Verwirklichung solcher Möglichkeiten kann jedoch sehr unterschiedliche Formen bei unterschiedlichen Menschen annehmen. Deshalb kann die Handlungsorientierung nur im Dialog hergestellt werden (vgl. Kunstreich/May 2020, 56). Hierfür schlägt Kunstreich vor Parallel - Kodierungen für einige der ermittelten Blockierungszusammenhänge in ihrer Veränderbarkeit zu zeigen, um die Reflexion und Vorstellung der Adressat\*innen anzustoßen (vgl. Kunstreich/May 2020, 57).

Als dritte Komponente der Partizipation behandelt Kunstreich die Assistenz. Hier wird der Anspruch formuliert, dass die Adressat\*innen die gemeinsame Aktion als nützliche Assistenz

erleben. Es gehe hier nicht darum die Menschen zu verändern, sondern in dem gemeinsamen Dritten gemeinsam die Welt zu verändern (vgl. Kunstreich 2023, 149). Dies bedeute aber keineswegs eine Negierung der eigenen Professionalität. Für Kunstreich kommt sie vielmehr erst in diesem Prozess der Problemsetzung und gemeinsamen Handlungsorientierung voll zur Geltung (vgl. Kunstreich/May 2020, 58).

Die Verständigung bildet für Kunstreich die vierte Komponente der Partizipation. Echte Verständigung benötige eine Grundhaltung, die eigene Gewissheiten hinterfragt und herausfinden will, welche Handlungsoptionen eine konkrete Situation beinhaltet (vgl. Kunstreich/May 2020, 58). Diese Verständigung gehe über bloßes Verstehen hinaus. Verstehen ist für Kunstreich im Dialog lediglich der Ausgangspunkt der Verständigung (vgl. Kunstreich et al. 2004, 34). Nur durch Verständigung können Konflikte entstehen, die in zukunftsgerichteten Dialogen konstruktiv bearbeitet werden können (vgl. Kunstreich/May 2020, 58). Diese Komponente liegt für Kunstreich quer zu den anderen drei Komponenten. Jede der Komponenten ist dabei nur innerhalb eines Verständigungsprozesses denkbar. Insgesamt ist festzuhalten, dass es sich bei den einzelnen Komponenten für Kunstreich nicht um trennbare Arbeitsschritte handelt, die nacheinander durchgegangen werden. Vielmehr sind die einzelnen Komponenten eng verbunden und entfalten nur gemeinsam und im Wechselspiel miteinander eine Wirkung (ebd.).

Abschließend lässt sich also festhalten, dass Kunstreich ein praktisches und sehr handlungsorientiertes Modell der dialogischen Sozialen Arbeit entwirft. Ausgangspunkt ist dabei für ihn ein Verständnis von Unterdrückung als indirektes Verhältnis, durch das Verwirklichungschancen der Menschen gehemmt werden und der Versuch durch die eigene Praxis Momente zu schaffen, die bereits in den bestehenden Verhältnissen über diese hinausweisen. Dabei werden zentrale Elemente der Pädagogik der Unterdrückten, vor allem erkenntnistheoretischer und praktischer Natur, wie der Dialog und der Prozess der Kodierung/Dekodierung aufgegriffen und so nutzbar gemacht, dass sie dazu beitragen sollen, ein neues Verhältnis zwischen Professionellen und Adressat\*innen zu schaffen und die Verwirklichungschancen der Adressat\*innen zu fördern. Es soll darum gehen utopische Momente schon heute zu schaffen und Teil einer gesellschaftlichen Gestaltung von Unten nach oben („bottom up“) zu sein (vgl. Kunstreich 2009, 301). Dabei ist der dialogische Ansatz nie nach einem starren Schema umzusetzen und kann auch nie Erfolge versprechen. Vielmehr hat die dialogische Methode immer einen ungewissen Ausgang, bietet aber für Kunstreich genau deshalb auch immer eine Chance im gemeinsamen Prozess „hinter die Grenze zu kommen“ (Kunstreich et al. 2004, 37).

## 5. Kritische Diskussion

Um herauszufinden welche Anregungen und Impulse die Soziale Arbeit aus der Pädagogik der Unterdrückten ziehen kann, ist es notwendig sich mit den Kritiken an Freires Theorie zu beschäftigen und ein kritisches Verhältnis zu den bereits gemachten Versuchen der Adaption zu entwickeln. Hierfür soll in diesem Kapitel zunächst erörtert werden, welche Kritiken es an der Pädagogik der Unterdrückten gibt. Anschließend soll erneut ein Blick auf die Adaptionenversuche geworfen werden. Fraglich ist dabei zum einen welche Kritiken sich an diesen Versuchen selbst finden. Zum anderen aber auch in welchem Verhältnis diese Adaptionen Freires zu der vorher entwickelten Kritik stehen. Dabei soll auch untersucht werden, ob hier eine Weiterentwicklung der Theorie stattfindet, die auf eventuelle Leerstellen reagiert, oder ob kritische Aspekte übernommen werden.

### 5.1. Kritik an der Pädagogik der Unterdrückten

Zunächst soll sich nun kritisch mit Freires eigenem Werk und den Methoden und Konzepten der Pädagogik der Unterdrückten auseinandergesetzt werden. Einerseits findet sich viel konstruktive Kritik an Freires Theorie, die auf Leerstellen und Widersprüche hinweist und versucht diese produktiv zu überwinden, beziehungsweise auf diese aufmerksam zu machen. Andererseits finden sich auch viele „Kritiken“, die eher auf eine politische Delegitimierung Freires abzielen. Hierzu zählen zum einen Angriffe wie jene von der politischen Rechten in Brasilien. In diesen wird Freire als Repräsentant des „herrschenden Kulturmarxismus im Bildungswesen“ (Geier 2019) dargestellt und seine Statue als „Schandmal für die Bildung in Brasilien“ (Geier 2019) bezeichnet. Diese stellen rein politisch motivierte, inhaltsleere Angriffe auf progressive Errungenschaften dar und werden in dieser Arbeit nicht weiter inhaltlich diskutiert, da sie offensichtlich rein populistischer Natur sind und an keinem konstruktiven Austausch interessiert sind. Spannend ist hingegen, dass auch mit politisch weniger eindeutiger Schlagrichtung immer wieder das Argument vorgebracht wird Freires Pädagogik sei instrumentalisierend und würde die Schüler\*innen einseitig politisch beeinflussen (vgl. Vismara 2022, 63f.). Eine solche Kritik ist allerdings zu simpel und verpasst es den politischen Charakter von Erziehung im Allgemeinen zu betrachten. So wird eine falsche Dichotomie eröffnet zwischen Pädagogik in Freires Sinne auf der einen Seite und einer vermeintlich „neutralen“ Erziehung auf der anderen Seite. Dies verkennt jedoch die Tatsache, dass es keine neutrale Erziehung gibt. Wie Freire feststellt, ist jede Erziehung politisch und die Pädagog\*innen müssen die Entscheidung treffen, ob sie zur Befreiung der Unterdrückten beitragen wollen, oder ob sie am Erhalt des Status Quo mitarbeiten (vgl. Shor 2004, 25ff.). Diese Form der Kritik bleibt somit oberflächlich und bietet wenig Raum für eine konstruktive Auseinandersetzung. Im Folgenden soll deshalb der Fokus

auf Beiträgen liegen, die eine konstruktivere und tiefgreifendere Auseinandersetzung mit Freires Werk ermöglichen.

Einige dieser Kritiken beziehen sich sehr grundsätzlich auf Freires theoretische Herangehensweise. Häufig wird betont, dass Freire Zeit seines Lebens bekennender Eklektiker gewesen ist. Seine Entwürfe sind wie bereits dargestellt keine systematischen Theorien, sondern eine aus der Praxis entstandene Zusammenstellung (vgl. Funke 2010, 84). Diese ergibt zwar eine kohärente Erziehungskonzeption, führt aber auch zu unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten und ist nicht gänzlich frei von inneren Widersprüchen. So finden sich idealistische Annahmen, inspiriert durch den frühen Marx, die aber in einer materialistischen Praxis münden und den „epistemologischen Bruch“ (Bendit/Heimbucher 1985, 71) bei Marx nicht genügend Rechnung tragen. Generell haben auch viele Linke Freires Werk kritisch betrachtet und als zu idealistisch und falsche Auslegung des Marxismus kritisiert (vgl. Hahn 2012, 61).

Auf Ebene der Gesellschaftsanalyse wird des Weiteren kritisiert, dass Freire die Bedingungen der Unterdrückung und die an ihr beteiligten Gruppen und Interessenslagen nur unzureichend untersucht (vgl. Funke 2010, 90). In der Tat entfaltet sich bei Freire häufig ein eher personalisiertes Verhältnis von Unterdrückern und Unterdrückten. Dies ergibt sich sicherlich auch aus den deutlich unmittelbareren Verhältnissen im damaligen Brasilien, läuft allerdings Gefahr die systemische Bedingtheit dieser Verhältnisse zu vernachlässigen und zu stark auf das Verhalten einzelner Unterdrücker zu fokussieren.

Ein weiterer grundlegender Kritikpunkt an Freires Pädagogik betrifft das Konzept und den Stellenwert der Bewusstwerdung. So wird die Rolle der Bewusstwerdung und des kritischen Denkens in dieser tendenziell überhöht, und die Rolle von Emotionen, sozialer Situation und psychosozialen Prozessen auf das Handeln von Menschen vernachlässigt (vgl. Funke 2010, 91). Im Rahmen dieser Kritik wird zusätzlich angebracht, dass für einen solchen Prozess überhaupt jemand festlegen muss, was als „wahr“ gilt, also was es zu erkennen gilt. Solch eine Kritik wirft Freire vor ethnozentrisch zu sein und die „Überlegenheit von Denk- und Handlungsweisen und Kulturen gegenüber anderen fest[zuschreiben und so letztlich hegemoniale Ansprüche eines Denkens“ (Funke 2010, 91) darzustellen. Es sei ferner in Freires Werk nicht beantwortet, was Menschen machen, nachdem sie ein kritisches Bewusstsein erlangt haben. Es wird die Befürchtung laut Menschen könnten dieses kritische Bewusstsein zu ihrem eigenen Vorteil nutzen (vgl. Funke 2010, 90). Freire sagt zwar, wenn die Wirklichkeit der Unterdrückung verwandelt wurde, beginnt die zweite Phase der Pädagogik der Unterdrückten, in welcher diese allen Menschen im fortwährenden Streben nach Freiheit gehört (vgl. Freire 1991, 41). Er macht jedoch für einige Kritiker\*innen keinen ausreichenden Entwurf wie diese Gesellschaft aussehen kann (vgl. Funke 2010, 90).

Auch an Freires Konzeption des Dialogs wird Kritik formuliert. So betont Freire zwar die Notwendigkeit des Dialogs und nennt auch Grundvoraussetzungen, die es braucht, um diesen Dialog herstellen zu können. Jedoch verpasse er es eine umfassende Analyse der Voraussetzungen auszuarbeiten, unter denen ein Dialog in seinem Sinne stattfinden kann. So laufe ein Dialog immer Gefahr, dass er „bestehende Wissensbestände und Machtverhältnisse reproduziert“ (Funke 2010, 98). Diese fehlende Auseinandersetzung mit strukturellen Ungleichheiten und unterschiedlichen Unterdrückungsmechanismen innerhalb der Gruppe der Unterdrückten wird auch durch die Kritik von Feminist\*innen an Freires Werk deutlich. So seien Frauen\* und ihre Erfahrungen im Werk Freires unsichtbar (vgl. Mayo 2008, 7). Die prominenteste Vertreterin dieser Kritik ist bell hooks. Hooks formuliert eine scharfe Kritik an Freires patriarchaler Sichtweise. Gleichzeitig betont hooks allerdings auch ihre Bewunderung für Freire und die Bedeutung seiner Werke für ihren eigenen Werdegang. Hooks kritisiert das Paradigma der Befreiung in Freires Werk sei „phallogozentrisch“ (hooks 1994, 49). Dies macht hooks zum einen an der Sprache in Freires Werk fest und zum anderen an seiner Konzeption von Freiheit. Freiheit und die Erfahrung patriarchaler Männlichkeit seien darin so miteinander verwoben, als wären sie untrennbar voneinander (vgl. hooks 1994, 49). Auch aus rassismuskritischer Perspektive finden sich zwei Stränge der Kritik an Freire: Zum einen wird Freire vorgeworfen, dass sein Denken stark in der europäischen Ideengeschichte wurzelt und wenig Einflüsse aus dem globalen Süden zeigt (vgl. Schroeder 2024, 107). Zum anderen wird kritisiert Freire habe seine eigene Rolle als weißer Mann christlichen Glaubens nicht ausreichend reflektiert (vgl. Funke 2010, 286).

Neben den Kritiken zu der fehlenden Analyse verschiedener Unterdrückungsverhältnisse findet sich ebenfalls Kritik aus ökologischer Perspektive. Eng geknüpft an die Anthropologie in Freires Schriften wird die Rolle der Natur und das Verhältnis des Menschen zu dieser kritisiert. So stünden sich Mensch und Natur in dieser gegenüber. Zwar seien Mensch und Welt als Polaritäten weiter verbunden, diese Verbundenheit bedeute für Freire aber auch, dass die Welt gewissermaßen erst mit dem Menschen entsteht und ohne Benennung und menschliche Arbeit nicht sein kann (vgl. Schorr/Lieb 2024, 171). Die Natur habe lediglich die Rolle Erkenntnisobjekt des Menschen zu sein. Die Beziehung vom Menschen zu seiner nicht – menschlichen Umwelt ist somit eine Subjekt – Objekt Beziehung. Die Natur als eigenständige Akteurin, die es zu schonen und anzuerkennen gilt, komme in der Pädagogik der Unterdrückten nicht vor. Freires Position sei hier stark kulturessentialistisch: Es geht um die Grenzverschiebung des Menschen, wobei Kritiker\*innen die Frage stellen, ob nicht solche Grenzverschiebungen überhaupt erst zu einem ausbeuterischen Verhältnis gegenüber der Natur geführt haben, wie wir es aktuell beobachten können (vgl. Schorr/Lieb 2024, 173).

Die Kritik an der Pädagogik der Unterdrückten umfasst somit viele verschiedene Facetten und reicht von grundsätzlichen Annahmen bis hin zu eher konkreten Fragen. Von großer Relevanz sind meiner Meinung nach jene Beiträge zum Beispiel von Feminist\*innen wie bell hooks, die zu Recht auf Leerstellen in Freires Auffassung von den Unterdrückten hinweisen. Perspektiven und Lebensrealitäten von Frauen\* kommen in diesen nicht vor. Dabei muss eine Pädagogik der Unterdrückten auch der Heterogenität der Unterdrückten Rechnung tragen. Der Praxisentwurf von Freire würde mit seinem Ansatz an den Lebensrealitäten der Menschen auch die Möglichkeit bieten die spezifischen Unterdrückungserfahrungen von Menschen zu thematisieren. Gerade auch Bewusstwerdungsprozesse von Frauen\* in Bezug auf ihre gesellschaftlich zugeschriebene Rolle und die Bedeutung von Reproduktionsarbeit für das kapitalistische System würde dabei durchaus relevante und spannende Möglichkeiten bieten. Des Weiteren muss diese Heterogenität sicherlich auch eine Rolle in der Konzeption von Dialog und auch den Zusammenkünften der Kulturzirkel haben. Zwar halte ich es für richtig und notwendig die Menschen aufgrund ihrer geteilten objektiven Interessen zusammen zu bringen, dennoch dürfen die gesellschaftlichen Macht- und Unterdrückungsverhältnisse, die auch innerhalb dieser Gruppen wirken, nicht vernachlässigt werden. Spannend ist hierbei, dass Freire selbst später in seinem Leben einer feministischen Kritik an seinen Schriften durchaus zugestimmt hat, zeitgleich aber auch betont hat, er wolle den Fokus auf die Klassenanalyse nicht verlieren (vgl. Freire 2007, 58). Das ist auch deswegen bemerkenswert, weil in meiner Wahrnehmung gerade auch diese Betonung des Widerspruchs zwischen antagonistischen Klassen in Freires Werk kritisiert wird. Hier wird sehr deutlich, dass Freire auch aus einer marxistischen und revolutionären Perspektive schreibt. Dies scheint für einige seiner Leser\*innen deutlich unbequemer zu sein als ein Fokus auf den Dialog oder die Kritik an der Bankiers-Erziehung. Und auch wenn ich der Meinung bin, dass Freires Analyse sicherlich an einigen Stellen nicht die volle Komplexität der Wirklichkeit und ihrer unterdrückerischen Strukturen berücksichtigt, bin ich der Ansicht, dass seiner grundsätzlichen Klassenanalyse zuzustimmen ist. Diese gilt es weiterzuentwickeln und zu präzisieren, statt sie grundsätzlich zu negieren.

Zusammengefasst stellen wir fest, dass in der Auseinandersetzung mit der Pädagogik der Unterdrückten wichtige Anmerkungen gemacht wurden, die eine kritische Auseinandersetzung und Adaption berücksichtigen muss. In Freires Werk ist es gleichzeitig aber auch angelegt, dass diese verschiedene Lesarten und Anwendungen zulässt. Dies gilt natürlich in gewissem Maße für jede Theorie, aufgrund von Freires Eklektizismus und einer Zusammenstellung der Theorie aus der Praxis heraus, scheint die Pädagogik der Unterdrückten hierfür allerdings besonders anfällig. Jeder seriöse Versuch Freires Werk für die eigene Praxis nutzbar zu machen, sollte sich dieser Spannungen zumindest bewusst sein, um eine konstruktive und kritische Haltung dazu einnehmen zu können.

## 5.2. Kritische Diskussion der Übertragung der Pädagogik der Unterdrückten

Nachdem nun dargestellt wurde, welche kritischen Diskussionen es rund um die Pädagogik der Unterdrückten gibt, soll nun der Blick zurück gehen auf die Versuche diese Theorie für die sozialarbeiterische Praxis in Deutschland zu nutzen. Hierfür sollen zunächst einige allgemeinere Vorüberlegungen zur Übertragbarkeit von Freires Arbeit aus seinem Entstehungskontext in andere Zusammenhänge gemacht werden.

Mit Blick auf die bisherigen Darstellungen zur Pädagogik der Unterdrückten stellen wir fest, dass diese verschiedenste Ebenen umfasst, die für eine mögliche Übertragung in Frage kommen und berücksichtigt werden müssen. So besteht die Pädagogik der Unterdrückten aus allgemeinen Analysen und Freires Menschenbild, erkenntnistheoretischen Überlegungen und auch konkreten Bildungsbeispielen aus Freires Praxis in den Kulturzirkeln Brasiliens. Auf all diesen Ebenen sind Fragen der Übertragbarkeit unterschiedlich zu beantworten. Als Theorie der Praxis, die immer an der konkreten Wirklichkeit der Menschen ansetzt, verbietet sich eine unreflektierte Übernahme ohne die je spezifischen lokalen und zeitlichen Hintergründe zu berücksichtigen (vgl. Freire 2007, 22).

Eine umfassende Untersuchung der Möglichkeiten und Begrenzungen der Übertragbarkeit nehmen Bendit und Heimbucher vor: Mit Blick auf die theoretische Übertragbarkeit Freires untersuchen Sie Freires Werk auf Universalia, also nicht unmittelbar situationsgebundene konzeptionelle Aspekte. Diese Universalia sehen Bendit und Heimbucher zum einen auf der Ebene der philosophischen Wurzeln des Werks. Das philosophisch – anthropologische Menschenbild und die Umkehrung dessen auf die konkrete Situation halten die Autoren für übertragbar (vgl. Bendit/Heimbucher 1985, 71). Das eigentlich generalisierbare liegt für Bendit und Heimbucher allerdings in der methodischen Vorgehensweise. Universell und übertragbar ist für die Autoren vor allem „das der Methode unterliegende, strukturierende Konstruktionsprinzip, das den Neuentwurf der Methode in jeweils konkreten makro- und mikrosozialen [...] Bedingungen verlangt.“ (Bendit/Heimbucher 1985, 72) Die Logik einer jeden Pädagogik im Sinne der Unterdrückten muss dabei sein, die objektiven gesellschaftlichen Situationen von Unterdrückung zu identifizieren und diese verändern zu wollen (vgl. Bendit/Heimbucher 1985, 73). Diese grundlegende Bestrebung Veränderung über Bewusstwerdung zu erreichen ist das der Methode inhärente Ziel und bildet in dieser Auffassung das „wesentlichste Charakteristikum der Freireschen Konzeption“ (Bendit/Heimbucher 1985, 73). Bendit und Heimbucher arbeiten aus ihren Beobachtungen drei verschiedene Übertragungsarten der Theorie Paulo Freires heraus: In der ersten Möglichkeit werden die Konstruktionsprinzipien von Freire übernommen und auf die Bedingungen der Industrienationen übertragen. Anthropologische, soziologische und pädagogische Konzepte werden übernommen. Dies wird von ihnen als orthodoxes Vorgehen bezeichnet. Demgegenüber steht die kritisch – historische Übertragung, die sich kritisch mit

Freires Konstruktionsprinzipien, wie dem Menschenbild auseinandersetzt. Die Dritte Art der Übertragung identifiziert lediglich einzelne methodische Elemente, die sich als wirkungsvoll bewiesen haben und übernimmt diese in die eigenen Programme (vgl. Bendit/Heimbucher 1985, 81f.). Um Handlungsfelder und Themen für eine Übertragung festzulegen ist es nach Ansicht der Autoren entscheidend eine Analyse der sozialen Ausgangsbedingungen, der vorherrschenden Kultur und dem entsprechenden Bewusstsein vorzunehmen (vgl. Bendit/Heimbucher 1985, 102).

Bevor der Charakter der einzelnen bereits vorgestellten Übertragungsversuche näher beleuchtet wird, gilt es eine generelle Feststellung zu treffen. Die Pädagogik der Unterdrückten ist kein Text geschrieben für Sozialarbeiter\*innen. Wie bereits in der zeitgeschichtlichen Einordnung dargelegt, wendet die Pädagogik der Unterdrückten sich gegen die bestehende Gesellschaftsordnung und will diese revolutionär überwinden. Sozialarbeiter\*innen werden im Text an einer Stelle erwähnt und zwar als mögliche kulturelle Invasoren, die die Mitbestimmungsmacht des Volkes unterlaufen (vgl. Freire 1991, 136). Eine Auseinandersetzung mit Freires Praxis muss sich somit immer auch in diesem Spannungsfeld zwischen dem revolutionären Charakter des Textes und dem eigenen Professionsverständnis und einem Mandat gegenüber dem eigenen Auftraggeber bewegen und positionieren.

Übernehmen wir die Kategorien und wenden diese auf die bereits vorgestellten Übertragungsversuche an, so lässt sich feststellen, dass eine dogmatische Übertragung Freires eigentlich nicht zu finden ist. Die Adaptionen bewegen sich vielmehr zwischen der zweiten und dritten festgestellten Übertragungsart und setzen sich teilweise kritisch mit den Konstruktionsprinzipien der Pädagogik der Unterdrückten auseinander und übernehmen mal nur einzelne Methoden aus der Theorie. Werden nur einzelne Methoden der Theorie übernommen und die dahinterliegenden Motivationen und Überlegungen ignoriert, wird die Theorie in entscheidender Weise verändert und die Gefahr beliebig zu werden ist groß (vgl. Bendit/Heimbucher 1985, 72). So verhält es sich meiner Meinung nach zum Beispiel mit den Ausführungen zu generativen Bildern von Silvia Staub – Bernasconi. Es geht nicht darum diesen ihre Sinnhaftigkeit abzusprechen, doch durch das Beiseitelassen der grundlegenden Überlegungen zur Zielsetzung der Pädagogik der Unterdrückten und dem Fokus auf die Generativen Bilder als einzelnes Instrument, entsteht ein recht beliebiger Praxisentwurf. Dieser bezieht sich zwar auf Freire, lässt aber dennoch einen Großteil seiner Überlegungen außen vor und lässt den gesellschaftsverändernden Charakter der Pädagogik der Unterdrückten unbeachtet.

Anders verhält es sich mit den beiden Ansätzen von Ronald Lutz und Timm Kunstreich, die in dieser Arbeit detaillierter vorgestellt wurden. Ronald Lutz übernimmt zentrale Konstruktionsprinzipien von Freire, sowohl auf der Ebene der Grundannahmen, der erkenntnistheoretischen

Überlegungen und auch der konkreten Handlungsanforderungen. Er übernimmt diese allerdings nicht komplett und dogmatisch, sondern nimmt eine kritische Auseinandersetzung mit den aktuellen Krisen auf gesellschaftlicher Ebene vor. Die Aufgabe der Sozialarbeiter\*innen in diesen ist für Lutz, wie bereits dargestellt, an der Bewusstwerdung ihrer Adressat\*innen mitzuwirken. So wie Freire den spezifischen Beitrag des Erziehers zur Öffnung der Gesellschaft beschreibt, könnte man bei Lutz vom spezifischen Beitrag der Sozialarbeiter\*innen sprechen.

Mit Blick auf die Übertragung von Grundannahmen, zeigen diese sich vor allem in den Ähnlichkeiten im Menschenbild. Dies ist besonders spannend, sind diese in ihrem ideologischen Hintergrund unterschiedlich gewachsen, kommen aber dennoch zu ähnlichen Ergebnissen, beziehungsweise Schlussfolgerungen. Lutz bezieht sich mehr auf einen aufklärerischen Hintergrund als auf einen religiösen. Er übernimmt das Menschenbild und die dahinterliegenden Werte also nicht einfach so von Freire, sondern bezieht sich gemeinsam mit ihm auf eine „Anthropologie der Hoffnung“, die von der Gestaltungsfähigkeit des Menschen überzeugt ist. Hier zeigt sich also wie Anschlussfähig einzelne Elemente des anthropologischen Entwurfs sein können, selbst wenn der weltanschauliche Hintergrund divergiert. Im Hinblick auf die Kritiken an Freires Überlegungen greift Lutz den Widerspruch Mensch – Natur in seiner Arbeit auf. Hierin ist eine Abweichung von Freires Konzeption zu sehen, beziehungsweise in gewisser Weise auch eine Weiterentwicklung, wenn wir auf die bereits dargelegte Kritik aus ökologischer Perspektive an der Pädagogik der Unterdrückten zurückschauen. Zwar entwirft Lutz mit der „resonanten Gemeinwesenarbeit“ einen Vorschlag für die von ihm geforderte Neukonzipierung Sozialer Arbeit, dieser bleibt in seiner konkreten Umsetzung allerdings vage. So wäre es meiner Meinung nach von besonderer Relevanz zu erarbeiten, wie die Prozesse der Bewusstwerdung in diesem Setting der Gemeinwesenarbeit umgesetzt werden können. Denn gerade die Menschen, die unter den aktuellen Verhältnissen am meisten leiden für ihre eigenen Interessen zu mobilisieren ist ein komplexes Problem, an dem die verschiedensten Gruppen und Institutionen scheitern. So ist auch mit dem besten Entwurf einer dialogischen Praxis und Selbstbestimmung in der eigenen Lebenswelt nicht viel gewonnen, wenn die Menschen sich zu einer solchen nicht motivieren lassen.

Auch Kunstreich übernimmt einige der zentralen Konstruktionsprinzipien von Freire, jedoch in geringerem Umfang als Lutz. Bei Kunstreich spielen hauptsächlich die Aspekte rund um Bankiers-Erziehung und Bewusstwerdung, so wie die konkreten Maßnahmen in Form von Kodierung/Dekodierung eine große Rolle. Interessant ist hier zu bemerken, dass Kunstreich die Muster der Sozialen Arbeit „Mit“ in allen Bereichen stärken will. Seine Überlegungen unterscheiden sich zu denen von Lutz darin, dass er einen weniger konkreten Vorschlag für ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit macht, sondern Freires Theorien nutzen will, um das Verhältnis zwischen Professionellen und Adressat\*innen generell umzuformen. So ergibt sich in

Kunstreichs Ansatz eine weniger unmittelbare Perspektive der Gesellschaftsveränderung als bei Lutz. Besonders spannend in Kunstreichs Arbeit ist, wie ausführlich er auf die Prozesse von Kodierung und Dekodierung eingeht und diese für die Praxis der Sozialen Arbeit nutzbar machen will. Hier könnte meiner Meinung nach der Ansatz von Lutz von den Ausführungen Kunstreichs profitieren. Die Einführung der Überlegungen Freires in die Professionelle Beziehung von Sozialarbeiter\*innen durch Kunstreich ist meiner Meinung nach ein notwendiger und gewinnbringender Schritt. Dennoch muss angemerkt werden, dass er meiner Meinung nach die Gefahr beinhaltet ein kollektives Moment zu verpassen und sich mit der „besseren“ Gestaltung individueller Beziehungen abzufinden. So ist diese Neugestaltung der Beziehungen sicherlich ein notwendiger, aber meiner Meinung nach kein hinreichender Schritt. So wie Lutz Theorie von der konkreten Ausführung der Bewusstwerdungsprozesse profitieren könnte, könnte Kunstreichs Ansatz meiner Meinung nach von einer unmittelbareren Rückführung in kollektive Strukturen profitieren. Dies erscheint nur logisch, wenn Kunstreich den Anspruch formuliert mit den Adressat\*innen das „gemeinsame Dritte“ (Kunstreich 2023, 149) zu verändern. Dies wird sich in den meisten Fällen nicht ausschließlich aus den Beziehungen zwischen Professionellen und Adressat\*innen realisieren lassen.

Mit Blick auf die zwei in dieser Arbeit detaillierter vorgestellten Übertragungsversuche lässt sich meiner Meinung nach festhalten, dass beide wichtige Impulse aus der Pädagogik der Unterdrückten für die Soziale Arbeit in Deutschland ziehen. Interessant ist hierbei, dass in beiden Ansätzen die Frage nach der Übertragbarkeit des Ansatzes in die vorherrschenden Verhältnisse nicht tiefer diskutiert wird. Vielmehr wird das dem Ansatz zu Grunde liegende Paradigma angewandt, dass es darum geht die Bedingungen der Unterdrückung auszumachen und dann Möglichkeiten zu finden diese zu überwinden. Ronald Lutz betont zwar die Notwendigkeit einer ökologischen Auseinandersetzung, ansonsten sind Kritiken an Freire, beziehungsweise kritische Weiterentwicklungen in der Auseinandersetzung mit der Pädagogik der Unterdrückten, allerdings nicht sichtbar in die jeweiligen Übertragungsversuche eingeflossen.

Eine Auseinandersetzung, die meiner Meinung nach beide Ansätze leider verpassen, ist die Frage wie Prozesse der Bewusstwerdung heutzutage aussehen können, beziehungsweise welche Besonderheiten und Unterschiede zu Freires Kontext diese haben. So beschreibt Freire, dass im Prozess von Kodierung/Dekodierung die Teilnehmenden ein „Verständnis ihres eigenen Verständnisses“ (Freire 1991, 96) erlangen und sich so kritisch zu ihrem eigenen Denken und Handeln in Beziehung setzen können und dies in der Folge verändern. Gesellschaftliche Zuspitzungen und Polarisierungen, unter anderem auch gefördert durch die Einflussnahme von Sozialen Medien, lassen solche Prozesse für mich persönlich heute noch komplexer als ohnehin schon erscheinen. So entscheiden sich Menschen häufig gegen ihre

eigenen Objektiven Interessen und das, obwohl sie in der Lage wären auf die Informationen zuzugreifen, die ihnen zeigen, dass zum Beispiel bestimmte Parteien offensichtlich Politik gegen die Interessen der lohnabhängigen Klasse machen. Oder anders gesagt: Das Erfordernis die sozialen Ausgangsbedingungen, die vorherrschende Kultur und das entsprechende Bewusstsein der Menschen zu analysieren wird hier in meinen Augen nur unzureichend erfüllt. Hier sehe ich Gefahr, dass die Kritik an Freires Ansatz als zu sehr auf das rationale Denken fokussiert nicht genutzt wird, sondern der selbe Fehler wiederholt wird und komplexe Prozesse zu monokausal und idealistisch behandelt werden.

### 5.3. Zwischenfazit

Die Pädagogik der Unterdrückten ist heute noch Inspiration und Anregung für eine Vielzahl von Praxisentwürfen. Die verschiedenen Ansätze bedienen sich dabei in sehr unterschiedlicher Intensität den Überlegungen von Freire. Häufig finden sich Verweise auf seine zentralen Überlegungen zu Dialog und Bewusstwerdung. Eine Übertragung muss ihre jeweils lokalen Gegebenheiten berücksichtigen. Es zeigt sich allerdings auch, dass es dabei hilfreich sein kann ein differenziertes Verhältnis zu der Pädagogik der Unterdrückten und ihren unterschiedlichen Bestandteilen, beziehungsweise zu den unterschiedlichen Ebenen in Freires Denken zu entwickeln. So sollte eine Übertragung immer auch eine kritische Auseinandersetzung zur Grundlage haben und die Pädagogik der Unterdrückten in ihrer Gesamtheit und ihrem Entstehungskontext betrachten. Die Frage danach welche Zustände Freire vorgefunden hat und für was er sich mit welchen Mitteln einsetzt, kann zur wichtigen Reflexionsfolie für die eigene Praxis werden und einer Beliebigkeit in der Auseinandersetzung mit Freire entgegenwirken. So kann es natürlich auch von Nutzen sein lediglich einzelne Elemente der Pädagogik der Unterdrückten zu verwenden, doch sollte dies immerhin bewusst geschehen. Arbeiten wie die vorgestellten von Timm Kunstreich und Ronald Lutz sind wichtige Werke für die Übertragbarkeit der Pädagogik der Unterdrückten in den Kontext der Sozialen Arbeit in Deutschland. Sie zeigen welches Potenzial in den Ideen Freires noch immer liegt, weisen aber gleichwohl auch auf Aufgaben und Leerstellen hin, die es noch zu füllen gilt. In diese gilt es auch die Vielzahl an kritischen Weiterentwicklungen zu Freires Werk miteinzubeziehen.

## 6. Fazit und Ausblick

Schauen wir abschließend auf die Frage zurück, welche Impulse die Pädagogik der Unterdrückten der Sozialen Arbeit in Deutschland heutzutage geben kann, zeigt sich ein durchaus differenziertes Bild. So gilt es bei dieser Frage die verschiedenen Ebenen von Freires Werk anzuerkennen und zu untersuchen, welche Impulse aus welcher jeweiligen Ebene gezogen werden können. Sowohl in den Grundannahmen über Menschenbild und Gesellschaftsanalyse, in den erkenntnistheoretischen Grundannahmen und in den konkreten Vorstellungen von Praxis können Aspekte gewinnbringend übertragen werden. Dennoch kann bei keinem dieser Aspekte die konkrete gesellschaftliche Formation außer Acht gelassen werden, in dem die jeweiligen Personen sich bewegen. Je konkreter die Aspekte sind, die übertragen werden sollen, je detaillierter gilt es auch, diese an den Kontext anzupassen. Mit Blick auf die in dieser Arbeit vorgestellten Praxisansätze ist festzuhalten, dass sie aus der Freire Lektüre ein Bild von den Adressat\*innen ihrer Arbeit ziehen, dass auf Selbstbestimmung und der Fähigkeit das eigene Leben zu gestalten baut. Hieran orientiert sich auch das jeweilige Verständnis der Rolle der Professionellen in dieser Beziehung. Gerade in Zeiten der neoliberalen Ausrichtung Sozialer Arbeit, in der häufig ökonomisch argumentiert wird und die Menschen lediglich einen Umgang mit den immer schlechteren Verhältnissen finden sollen, ist die Haltung Freires nicht die Menschen zu verändern, sondern mit ihnen gemeinsam die unterdrückerische Wirklichkeit eine zwar sehr grundlegende, aber dadurch nicht weniger wichtige Haltung und ein sehr aktueller Impuls für die Soziale Arbeit. Dabei dürfen jedoch nicht die Leerstellen von Freires Pädagogik ignoriert werden. Diese markieren viel mehr Aufgaben, die es zu bearbeiten gilt, um eine echte Pädagogik der Unterdrückten zu entwerfen, die auch die verschiedenen Ausprägungen von Diskriminierung innerhalb der Gruppe der Unterdrückten anerkennt und zum Ausgangspunkt des eigenen Handelns macht.

In der Überzeugung von der Gestaltungsfähigkeit der Menschen und der grundlegenden Herangehensweise der Pädagogik der Unterdrückten liegen für mich die wichtigsten Erkenntnisse aus der Lektüre von Freires Pädagogik. In der Rezeption dieser wird man häufig mit dem Eindruck konfrontiert, dass die Leistungen von Freires Bildungsarbeit zwar beeindruckend sind, aber dennoch in keiner Form für die Praxis im kapitalistischen Zentrum zu nutzen. Doch das grundlegende Axiom der Pädagogik der Unterdrückten in einer Analyse der bestehenden Unterdrückungsverhältnisse und der Frage wie diese progressiv, gemeinsam mit den Massen der Menschen überwunden werden können, scheint mir hoch aktuell. Gerade in den von Unsicherheiten geprägten Zeiten in denen wir Leben, in denen „der Kapitalismus seine eigenen politischen Grundlagen verschlingt“ (Fraser 2023), ist es von enormer Bedeutung Methoden zu entwickeln, die der angeblichen Alternativlosigkeit und dem Kapitalismus als „Ende der Geschichte“, etwas entgegenstellen können. Hierfür halte ich Freires Ansatz der

Bewusstwerdung für relevant und die daran anknüpfenden Debatten für höchst aktuell. Diese Zielbestimmung fordert die Soziale Arbeit heraus sich mit ihren politischen Wurzeln und dem eigenen Mandat kritisch auseinanderzusetzen, wie auch schon Ronald Lutz zutreffend angemerkt hat (vgl. Lutz 2020, 72f.). In dieser Auseinandersetzung gilt es zu fragen, ob sich die Soziale Arbeit immer noch auf Seiten der Unterdrückten verordnet und wenn ja, wie sie sich in der aktuellen politischen Gemengelage auf ihre Seite stellen kann. Hierin gilt es meiner Meinung nach auch das Verhältnis zwischen Sozialer Arbeit und sozialen Bewegungen zu betrachten und auf momentan nicht genutzte Potenziale zu untersuchen. Außerdem bieten in meinen Augen auch die methodischen Überlegungen Freires und die daran anschließenden Gedanken von Lutz und Kunstreich Anregungen für die konkrete Praxis der Sozialen Arbeit. Hier wäre es meiner Meinung nach interessant Möglichkeiten von Kodierung/Dekodierung und dem Dialog, vermittelt durch die Welt in der Arbeit im lokalen Kontext zu untersuchen und weiterzuentwickeln. Sie bieten meiner Meinung nach spannende Ansätze, auch um mit Menschen in Diskussionen zu kommen, die sich beispielweise rechten Parteien zugewandt haben, oder sich in verständlicher Resignation von jeder Mitbestimmung abgewandt haben. Wie momentan sehr offensichtlich wird, können diese nicht durch „Schlagworte und Kommunikés“ (Freire 1991, 51) überzeugt werden. Diesem Problem mit dialogischer Praxis begegnen ist sicherlich noch keine hinreichende Bestimmung einer Praxis, die diese Probleme lösen kann, aber meiner Meinung nach ein notwendiger erster Schritt, um dies überhaupt wieder denken zu können. So wird eine kritische Auseinandersetzung mit der Pädagogik Freires für die Soziale Arbeit auch eine Frage des eigenen Selbstverständnisses und des eigenen Mandats.

Abschließend lässt sich somit für mich zusammenfassen, dass die Pädagogik der Unterdrückten auch heute noch ein Werk von großer Relevanz ist. Zwar ist es nicht möglich aus diesem klare Anweisungen zu übernehmen, aber wenn sich die Mühe gemacht wird Freires Forderung nachzukommen und ihn „neu zu erfinden“ steckt in den Grundüberlegungen und Überzeugungen immer noch enormes gesellschaftsveränderndes Potenzial. So scheint heute eine der größten Faszinationen und Potenziale von Freires revolutionärem Optimismus auszugehen (vgl. McLaren/Leonard 2004, 11).

Ich möchte diese Arbeit mit dem Appell schließen diese unbequeme Aufgabe nach Wegen zu suchen, die Gesellschaft gemeinsam mit den Unterdrückten zum besseren zu verändern, anzugehen. Hierfür kann es keine fertigen Konzepte und Wege geben, aber Werke wie die „Pädagogik der Unterdrückten“ können wichtige Wegweiser in diesem Suchprozess sein. Und auch wenn diese Wege und Methoden keine unmittelbaren Erfolge liefern, gilt es sich an Freires Optimismus ein Vorbild zu nehmen, denn: „Hoffnung besteht eben nicht darin, daß man die Arme übereinander schlägt und wartet. Solange ich kämpfe, werde ich von Hoffnung bewegt, und wo ich in Hoffnung kämpfe, kann ich warten.“ (Freire 1991, 75)

## Literaturverzeichnis

Adick, Christel (2019): Warum gerade Freire? Seine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Bedeutung. In: *Dialogische Erziehung*, Paulo-Freire-Verlag : Oldenburg, 23 (1–2), 7–18.

Baros, Wassilios/Braches-Chyrek, Rita/Jobst, Solvejg/Schroeder, Joachim (Hrsg.) (2024): Kritische Pädagogik und Bildungsforschung: Anschlüsse an Paulo Freire. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bendit, René/Heimbucher, Achim (1985): Von Paulo Freire lernen: ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit. 3. Aufl. Weinheim München: Juventa-Verl.

Boal, Augusto (2011): Theater der Unterdrückten. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böhnke, Petra/Dittmann, Jörg/Goebel, Jan (Hrsg.) (2018): Handbuch Armut: Ursachen, Trends, Maßnahmen. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bucher, Georg (2024): „Empowerment“: Beobachtungen zur Rezeption Freires und gegenwärtigen Herausforderungen ‚kritischer‘ Pädagogik in religionspädagogischer Perspektive. In: Baros, Wassilios/Braches-Chyrek, Rita/Jobst, Solvejg/Schroeder, Joachim (Hrsg.), *Kritische Pädagogik und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 355–371.

Dabisch, Joachim (2024): Kritische Pädagogik im Unterricht – Freires Dreiklang von Dialog, Situation und Problemlösung. In: Baros, Wassilios/Braches-Chyrek, Rita/Jobst, Solvejg/Schroeder, Joachim (Hrsg.), *Kritische Pädagogik und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 91–102.

Fanon, Frantz (2024): Die Verdammten dieser Erde. 20. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fraser, Nancy (2023): Der Allesfresser: Wie der Kapitalismus seine eigenen Grundlagen verschlingt. Deutsche Erstausgabe. Berlin: Suhrkamp.

Freire, Paulo (1983): Erziehung als Praxis der Freiheit: Beispiele zur Pädagogik d. Unterdrückten. 27.-29. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paulo (1991): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. 101.-103. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paulo (2007): Bildung und Hoffnung. Münster München Berlin: Waxmann.

Friesenbichler, Bianca (2007): Paulo Freire. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur : Wien.

Frietzsche, Moritz (2025): Klassismuskritische Impulse für die Soziale Arbeit im Anschluss an Paulo Freire. In: Seeck, Francis/Steckelberg, Claudia (Hrsg.), *Klassismuskritik und Soziale Arbeit: Analysen, Reflexionen und Denkanstöße*. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Funke, Kira (2010): Paulo Freire: Werk, Wirkung und Aktualität. Münster New York München Berlin: Waxmann.

Geier, Barbara (2019): Angriff auf das Erbe Paulo Freires. GEW - Die Bildungsgewerkschaft. Text abrufbar unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/angriff-auf-das-erbe-paulo-freires> (Zugriff am 31.03.2025).

Hahn, Marco (2012): Paulo Freire: Bewusstwerdung ermöglichen. In: Niggemann, Janek (Hrsg.), Emanzipatorisch, sozialistisch, kritisch, links? Zum Verhältnis von (politischer) Bildung und Befreiung. Berlin: Dietz.

Herriger, Norbert (2024): Empowerment in der Sozialen Arbeit: eine Einführung. 7., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Hirschfeld, Uwe (2020): Dialogische Praxis der Bildung. In: Wölfel, Ulrike von/Redmann, Björn (Hrsg.), Bildung am Rande: warum nur gemeinsam mit Adressat\_innen in der Jugendhilfe Bemächtigungsprozesse initiiert werden können. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

hooks, bell (1994): Teaching to transgress: education as the practice of freedom. New York: Routledge.

Jara, Oscar H. (2010): Popular Education and Social Change in Latin America. In: *Community Development Journal*, 45 (3), 287–296.

Kane, Liam (2013): Comparing Popular and State education in Latin America and Europe. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (1), 81–96.

Kunstreich, Timm (2009): Anmerkungen zu einer dialogischen Sozialwissenschaft. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hrsg.), Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 291–303.

Kunstreich, Timm (2018): „Vorwärts – und nicht vergessen: die Politische Produktivität!“ In: Anhorn, Roland/Schimpf, Elke/Stehr, Johannes/Rathgeb, Kerstin/Spindler, Susanne/Keim, Rolf (Hrsg.), Politik der Verhältnisse - Politik des Verhaltens. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 71–88.

Kunstreich, Timm (2023): Was ist heute kritische Soziale Arbeit? In: Weber, Matthias/Schlenker, Stephan/Reutlinger, Christian/Baese, Jenny (Hrsg.), Dem Widerstand verpflichtet. Berlin: Frank & Timme GmbH, 129–157.

Kunstreich, Tim/May, Michael (2020): Partizipation als Arbeitsprinzip - zur Praxis gemeinsamer Aufgabenbewältigung. In: *Widersprüche*, Heft 155, 49–62.

Kunstreich, Timm/Langhanky, Michael/Lindenberg, Michael/May, Michael (2004): Dialog statt Diagnose. In: Heiner, Maja (Hrsg.), Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit: Ein Handbuch. Freiburg: Lambertus-Verlag, 26–39.

Lange, Ernst (1991): Einführung. In: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg.

Lütjen, Jutta (2020): Anthropologische Grundannahmen im Werk von Paulo Freire. In: *Widersprüche*, Heft 155, 21–38.

Lutz, Ronald (2011): Das Mandat der sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Lutz, Ronald (2020): Von den Menschen ausgehen. Skizzen einer befreienden und dialogischen Sozialen Arbeit. In: *Widersprüche*, Heft 155, 63–74.

Lutz, Ronald (2024): Politik des Lebens. Problemformulierende Bildung als Befähigung. In: Baros, Wassilios/Braches-Chyrek, Rita/Jobst, Solvejg/Schroeder, Joachim (Hrsg.), Kritische Pädagogik und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 219–254.

Mayo, Peter (1999): Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action. London New York: Zed Books.

Mayo, Peter (2008): Liberating Praxis: Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics. Münster: BRILL.

McLaren, Peter/Leonard, Peter (Hrsg.) (2004): Paulo Freire: A Critical Encounter. London New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Mette, Norbert (2024): „Fuera del pueblo no hay salvación“ (Außerhalb des Volkes gibt es kein Heil) Neue Herausforderungen für die Befreiungspädagogik nach Frei Betto. In: Baros, Wassilios/Braches-Chyrek, Rita/Jobst, Solvejg/Schroeder, Joachim (Hrsg.), Kritische Pädagogik und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 15–26.

Negt, Oskar (1981): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen: zur Theorie u. Praxis d. Arbeiterbildung. 7. Aufl., 3. Aufl. d. ueberarb. Neuausg. 1975, 38.-40. Tsd. Frankfurt am Main: Europaeische Verlagsanstalt.

Prutsch, Ursula (2014): Brasilien: Eine Kulturgeschichte. s.l.: transcript Verlag.

Schorr, Sophia/Lieb, Daniel (2024): Natur und Ethik – Umweltschutz durch Solidarität in Freires späten Schriften. In: Baros, Wassilios/Braches-Chyrek, Rita/Jobst, Solvejg/Schroeder, Joachim (Hrsg.), Kritische Pädagogik und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 167–185.

Schroeder, Joachim (2024): ¿Hundert Jahre Einsamkeit? Das Narrativ der Befreiung und die Verstrickungen postkolonialer Pädagogik. In: Baros, Wassilios/Braches-Chyrek, Rita/Jobst, Solvejg/Schroeder, Joachim (Hrsg.), Kritische Pädagogik und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 105–121.

Schumann, Gerd (2024): Kolonialismus, Neokolonialismus, Rekolonisierung. 2., aktualisierte Auflage. Köln: PapyRossa Verlag.

Shor, Ira (2004): Education Is Politics. Paulo Freires Critical Pedagogy. In: McLaren, Peter/Leonard, Peter (Hrsg.), Paulo Freire: A Critical Encounter. London New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Solidarisch in Gröpelingen (2023): Gesellschaft verändern heißt Macht von Unten aufbauen. Der Beratungs - Organisierungs - Ansatz (BOA). Text abrufbar unter: [https://solidarisch-in-groepelingen.de/wp-content/uploads/2023/04/BOA\\_SiG.pdf](https://solidarisch-in-groepelingen.de/wp-content/uploads/2023/04/BOA_SiG.pdf). (Zugriff am: 31.03.2025)

Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2., vollständig überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe. Leverkusen: UTB.

Vismara, Gisella (2022): „Criticisms“ of the Pedagogy of the Oppressed. In: Zenodo, Text abrufbar unter: <https://zenodo.org/record/5820461> (Zugriff am 31.03.2025).

Vogliamo Tutto (Hrsg.) (2024): Revolutionäre Stadtteilarbeit: Zwischenbilanz einer strategischen Neuausrichtung linker Praxis. 2., ergänzte Auflage, Juni 2024. Münster: Unrast.

Voigtländer, Leiv Eirik (2015): Armut und Engagement: Zur zivilgesellschaftlichen Partizipation von Menschen in prekären Lebenslagen. Bielefeld, Germany: transcript Verlag.

Widersprüche e.V. (Hrsg.) (2020): Dialogisches Handeln und Forschen: mit Freire die neoliberalen Verwüstungen überwinden. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Wils, Jean-Pierre (Hrsg.) (2019): Resonanz: im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

## Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 31.03.2025

Ort, Datum



Unterschrift