

Adick, Christel

Warum gerade Freire? Seine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Bedeutung

Dialogische Erziehung 23 (2019) 1-2, S. 7-18



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Warum gerade Freire? Seine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Bedeutung - In: *Dialogische Erziehung* 23 (2019) 1-2, S. 7-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280492 - DOI: 10.25656/01:28049

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280492>

<https://doi.org/10.25656/01:28049>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Publication data of the following article:

Adick, Christel (2019): Warum gerade Freire? Seine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Bedeutung:

- In: Dialogische Erziehung, 23. Jg. (2019), H. 1-2, S. 7-18 [ISSN: 1433-4895].
- Nachdruck in: Dialogische Erziehung, 25. Jg. (2021), Nr. 3-4, S. 38-49.
- Auch erschienen unter dem Titel „Die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Bedeutung Paulo Freires“, in: Dabisch, Joachim / Gipsler, Dietlinde / Zillmer, Heiner (Hrsg.): Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit (Paulo Freire Kongress Hamburg 2018). Oldenburg: Paulo Freire Verlag 2019, S. 29-44 [ISBN 978-3-86585-053-9].
- Auch erschienen unter dem Titel: „Über die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Bedeutung Paulo Freires“. In: Dabisch, J. (Hrsg.). Perspektiven und Hoffnungen. Spurensuche im Geiste Paulo Freires. Freire-Jahrbuch 22. Oldenburg: Paulo Freire Verlag 2020, S. 11-26.

Warum gerade Freire?

Seine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Bedeutung¹

von **Christel Adick**

Paulo Freire gehört zu den ganz wenigen Pädagogen aus dem Ausland – zumal außerhalb Europas –, deren Denken und Wirken schon früh, d.h. ohne Zeitverzögerung, in Deutschland aufmerksam verfolgt wurde. Sein 1968 in Portugiesisch verfasstes Buch *Pädagogik der Unterdrückten*, das als sein Hauptwerk gilt, war als eine „von Freire autorisierte deutsche Übersetzung von Werner Simpfendörfer, mit Copyright Freire 1970“, in 1. Auflage im Kreuz-Verlag Stuttgart erschienen und wurde bereits kurz danach, ab 1973 als Taschenbuch (mit etlichen Nachdrucken) bei rororo, Rowohlt Verlag Reinbek bei Hamburg, zu einem Bestseller.

Erstaunlich schnell wurde *Freire* auch in der Erziehungswissenschaft in Deutschland rezipiert. Den Anfang machte 1971 Professor Hausmann, der damals den Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg bekleidete und *Freire* in seine Arbeit einfließen ließ. Aus seinen Lehrveranstaltungen entstand eine Arbeitsgemeinschaft, der die erste fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit *Paulo Freire* in Deutschland in „betrifft:erziehung“ (H. 7/1973) zu verdanken ist. Das Heft stand unter dem Titel *Die Methode Paulo Freire. Pädagogik der Dritten Welt*. Laut Anmerkung (ebd., S. 22) bestand die „Arbeitsgruppe Paulo Freire (Hamburg)“ aus Ute Dösenies, Erika Fischer-Lichte, Ilse Herken, Nabil Kassem, Margarete Krüger,

Helge Löw, Gerlinde Supplitt und Heiner Zillmer. Die Gruppe habe sich die Aufgabe gesetzt, „die Methode Freire in ihrer Entstehung, ihren relevantesten Anwendungen und ihrer theoretischen Weiterentwicklung aufzuarbeiten“ – was sich durchaus als Grundidee einer akademischen Freire-Gesellschaft verstehen lässt.

Vielleicht war die Tatsache, dass Freire von dem Vergleichenden Erziehungswissenschaftler Gottfried Hausmann und ‚seinen‘ Studierenden ‚entdeckt‘ worden war, ein Grund dafür, dass die pfk (*Paulo Freire Kooperation*) mir, als Fachvertreterin der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die Ehre zu Teil werden ließ, aber damit auch zugleich die Last aufbürdete, Antworten auf die Frage: „Warum gerade Freire?“ zu geben. Denn es fallen mir viele Personen ein, die gewiss mehr über Freire wissen als ich, mehr über seinen Lebensweg und/ oder auch mehr zu seinem Werk und dessen weltweiter Rezeption. Einige davon waren auf der Tagung anwesend. Ferner ist die internationale Literatur zu Freire inzwischen so weit verzweigt, dass sie nicht der Gegenstand meiner Überlegungen sein kann.

Statt dessen richte ich mein Hauptaugenmerk auf die beiden Dimensionen, zu denen ich vor dem Hintergrund eines selbstreflexiven Rückblicks auf die Frage, in welchen Zusammenhängen mir das Leben und das Werk von *Paulo Freire* in den Blick kamen, etwas sagen kann: *Freires* pädagogische und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung – und zwar mit dem Fokus auf ‚hier‘; d.h. dem hiesigen Kontext. Dabei bedarf die Unterscheidung von ‚pädagogisch‘ und ‚erziehungswissenschaftlich‘ einer kurzen Begründung:

Häufig werden „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ quasi-synonym verwendet, etwa in der Bezeichnung von Instituten, Nachschlagewerken oder Zeitschriften. Die Unterscheidung zwischen beiden Bezeichnungen lässt sich jedoch

¹ Überarbeitete Version meines Einführungsvortrages auf dem Kongress zur Freire-Pädagogik „Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit“, Universität Hamburg im Nov. 2018

systematisch begründen und ist mir wichtig. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf meine einführende Schrift in mein Fachgebiet, die verschiedene Reflexionsebenen und Wissensformen „des Pädagogischen“ unterscheidet (vgl. Adick 2008, S. 67-77):

- *Erziehung:*
in der Praxis gewonnenes alltägliches Handlungswissen;
- *Pädagogik:* Regelwissen, Professionswissen, Modelle, Konzepte und Pädagogiken;
- *Erziehungswissenschaft:*
Wissenschaftliches Wissen, d.h. die methodisch kontrollierte Prüfung von Aussagen auf Richtigkeit (Tatsachen) und Legitimation (Normen);
- *Wissenschaftstheorie:*
Metatheoretisches und methodologisches Wissen.

Wenn man sich mit *Paulo Freire* beschäftigen will, sind im Prinzip alle vier Betrachtungsebenen erstens *möglich*, zweitens *relevant* und drittens *legitim*. Die folgende Ausarbeitung konzentriert sich jedoch auf die Reflexionsebenen Pädagogik und Erziehungswissenschaft; d.h. auf *Paulo Freires* pädagogische und erziehungswissenschaftliche Relevanz. Das heißt, es bleiben Desiderate: Ich reflektiere im Folgenden nicht über Erziehungspraxis, also „wie mache ich's mit *Freire* (richtig)?“ und diskutiere *Freire* auch nicht unter Aspekten der Wissenschaftstheorie: Philosophische Einflüsse auf sein Werk? oder Fragen wie: Welcher Richtung ist *Freire* zuzuordnen? Postmoderne? Ist er ein Konstruktivist? Ferner wenden sich die folgenden Überlegungen vornehmlich an Leserkreise aus dem deutschsprachigen Raum, die mit den *Basics* des hiesigen Bildungs- und Hochschulwesens vertraut sind. Sie enthalten ferner selbstreferentielle Bezüge, die aus der Themenstellung erwachsen und die daher sozusagen unvermeidlich sind.

Beschäftigung mit *Freire*: einige Erinnerungen

Zu jenen Hamburger *Freire*-Kreisen, die Anfang der 1970er Jahre erstmals die Ideen *Paulo Freires* rezipierten, gehörte ich nicht. Ich studierte in Münster, wo ich mich jedoch auch schon seit Ende der 1960er Jahre für Erziehung und Bildung in den damals sog. „unterentwickelten“ bzw. „Entwicklungsländern“ interessierte. Ich fuhr oft im Rahmen von internationalen Jugend- und Studentenbegegnungen in verschiedene Länder Asiens und Afrikas, schrieb meine Diplom-Arbeit über Jugendarbeit in Kenia an der Universität Münster und danach meine Promotion über Bildung und Kolonialismus in der ehemaligen deutschen Kolonie Togo an der Universität Hannover.

Wann genau ich *Paulo Freire* „entdeckte“ und in meine Arbeit integrierte, erinnere ich nicht mehr. Es war aber auch in den 1970er Jahren, und zwar über Kontakte zum sogenannten „wissenschaftlichen Nachwuchs“, nicht zuletzt zu *Renate Nestvogel*, die damals an der Universität Hamburg und an ihrer Dissertation arbeitete. Jedenfalls schrieben *Renate Nestvogel*, *Hans-Martin Große-Oetringhaus* und ich ab ca. Mitte der 1970er Jahre gemeinsam an unserem Buch *Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation*, in dem auch *Freire* vorkommt. Die Druckvorlage wurde im Oktober 1978 fertiggestellt; die erste Auflage des Buches erschien 1979; später wurde es vom damaligen *Institut für Afrika-Kunde* Hamburg neu editiert (1982).

Ende 1979 erhielt ich eine Stelle an der Universität (damals: Gesamthochschule) Siegen. Ab den 1980er Jahren bis zum Ende meiner Universitäts-Laufbahn an der *Ruhr-Universität* Bochum (1993-2013) konnte ich dann *Paulo Freire*, wo immer es ging, in meine Lehrveranstaltungen integrieren, d.h. über 30 Jahre lang. Hinzu kam auch die Beschäftigung mit *Augusto*

Boals und dem *Theater der Unterdrückten* und seiner befreienden Theaterarbeit mit ihren vielfachen Überschneidungen mit der *Freire'schen* Pädagogik, die mich mit der *Boal*-Expertin *Dietlinde Gipsler* in Kontakt brachte. Wir haben u.a. einige gemeinsame Seminare zur Bildungs- und Theaterarbeit nach *Freire* und *Boal* mit Studierenden ‚unserer‘ beiden Universitäten Hannover und Bochum durchgeführt.

Warum gerade *Freire*?

Diese Frage stellte sich mir ganz massiv bei der Abfassung eines Schulbuches für die Sekundarstufe II. Denn ein Schulbuch ist (anders als ein wissenschaftlicher Text oder eine Tageszeitung) jene pädagogische Textgattung, für die die *Legitimationsfrage* konstitutiv ist: Warum und wie soll welches Wissen der Menschheit in ein Schulbuch, das ja zur Unterrichtung der nachwachsenden Generation gedacht ist, aufgenommen werden?

Warum und wie habe ich also gerade *Freire* in das von mir konzipierte Schulbuch *Erziehung in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften – Ziele, Institutionen und pädagogische Theorien* (Adick 1983) aufgenommen? Das Besondere dieses Schulbuch-Typs (übrigens im DIN A4 Format) sei hier kurz erläutert: Es erschien im *Ernst Klett Schulbuchverlag* Stuttgart in einer Reihe, die sich *Projekte für Erziehungswissenschaft in der Studienstufe* nannte und die wesentlich auf die Initiative von *Peter Menck* (mein Doktorvater und an der Universität Siegen der Professor, dem ich zugeordnet war) zurückging: „*Studienstufe*“ – weil wir damals in dem Gedankengebäude einer zukünftigen Umstrukturierung des deutschen Bildungssystems in Gestalt von (integrierten) Stufen dachten; die Studienstufe war der Sekundarbereich II, in dem es das *Unterrichtsfach Pädagogik* an Berufsfachschulen, Fachschulen für Sozialpädagogik, Fachoberschulen oder der gymnasialen Oberstufe gab. Und für diesen Fachunter-

richt war die Reihe gedacht. „*Projektheft*“ – weil eine neue Art von – aktivierendem (z.B. durch komplexere Arbeitsaufträge, Nennen von Lernalternativen) – Unterrichtsmedium intendiert war, das sich und seine Konzeption den Lernenden transparent macht, im Unterschied zu den damals geläufigen Schulbüchern, die „definites Wissen“ präsentierten. Die Schulbücher dieser Reihe wurden daher – durchaus ähnlich wie *Freire* Unterrichtsgegenstände und Didaktik sieht – als eine den Lehrpersonen und der Schülerschaft vorgelegte und von jenen zu diskutierende und ggf. abzuändernde Konstruktion von Aussagen über die Welt – in diesem Fall: Erziehungswirklichkeit(en) aufgefasst.

Die in dem bezeichneten Schulbuch vorgelegte Rezeption von *Freire* (Adick 1983, S. 66-78), statt z.B. die eines deutschen Klassikers der Pädagogik, war eine bewusste Wahl (Dritte Welt Perspektive, weg vom Eurozentrismus), die ich auch in den Redaktionskonferenzen zu dieser Schulbuchserie (Hrsg. der Reihe, *Klett Verlag*) vertreten musste. Das Transparenz-Motiv des Schulbuchs zwang mich ferner dazu, diese Wahl auch den Lernenden gegenüber explizit im Text zu legitimieren, und zwar wie folgt (Zitat, S. 66):

„*Unter der Voraussetzung, daß pädagogisches Handeln in einer gegebenen kulturellen und gesellschaftlichen Situation*

- a) *sich Rechenschaft abzulegen hat über den Zusammenhang von Erziehungs- und Gesellschaftssystem, in dem das pädagogische Handeln stattfindet (oder stattfinden soll),*
- b) *einer zielgebundenen Programmatik folgt,*
- c) *Vorstellungen entwickeln muß über die Realisierung dieser Programmatik in der pädagogischen Praxis,*

wird der Argumentationsgang von der pädagogischen Theorie bis hin zur pädagogischen Praxis am Beispiel der Pädagogik von Paulo Freire dokumentiert; denn

Freires Pädagogik liefert ein integriertes pädagogisches Konzept, das in bezug auf eine konkret umrissene kulturelle und gesellschaftliche Situation die Aufgabenstellung der Pädagogik auf allen drei oben angegebenen Ebenen entwickelt. Anschließend wird gefragt, ob und unter welchen Bedingungen die Pädagogik Freires auf einen anderen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext übertragen werden kann."

Es folgt die Skizzierung eines Minimal-, eines Grund- und eines ausführlicheren Programms, das ‚man‘, sprich: der Kurs oder die Schulklasse, sich aus den nachfolgenden Texten und Arbeitsaufträgen zusammenstellen kann. Darunter befinden sich z.B. Texte aus dem eingangs genannten *betrifft:erziehung*-Heft 7/1973 zu Freire, aber auch Anschauungsmaterial zu den bildlichen Codierungen aus *Freires Erziehung als Praxis der Freiheit* (1977). In einem weiteren Teil dieses Schulbuches wird ferner der Modellversuch zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten von Jürgen Zimmer und Ünal Akpınar, der 1979 gestartet und auf fünf Jahre angelegt, also bei Abfassung des Schulbuches noch nicht abgeschlossen war, didaktisch aufbereitet und in Kommentaren mit Freire in Verbindung gebracht (Adick 1983, S. 94-101). Der *Situationsansatz* in der Kindergartenpädagogik wurde zu jener Zeit geboren und gilt gemeinhin als wichtiges Beispiel für Freire-Pädagogik in Deutschland; er verbindet sich mit dem Namen Jürgen Zimmer, der bereits in der Redaktion des *betrifft:erziehung*-Heftes 7/1973 mitgewirkt hatte. Im Rückblick zu Freire in dem genannten Schulbuch lässt sich jedenfalls festhalten: Wenngleich Pädagogikunterricht im Vergleich zu Hauptfächern wie Deutsch, Mathematik oder Englisch ein „kleines“ Unterrichtsfach ist, wurden durch dieses Lehrwerk dennoch bis ca. zur Jahrtausendwende viele Hunderte Schulklassen und Lerngruppen mit dem

Pädagogen Paulo Freire bekannt gemacht¹.

Die Frage „Warum gerade Freire?“ war auch für die universitäre Lehre zentral. Wie und wo konnte und sollte eine Beschäftigung mit dem Leben und Werk von Paulo Freire überhaupt „andocken“? Geschichte der Pädagogik? Schultheorie? Sozialpädagogik? International vergleichende Bildungsforschung? Reformpädagogik? Pädagogik der sog. Dritten Welt? Und dann: Warum Freire? – und nicht z.B. Pestalozzi oder andere Pädagogen? Freire als Prüfungsthema? In welchem Studiengang? – Hier wurde so manche Diskussion z.B. in Studienordnungskommissionen oder Prüfungsausschüssen geführt; denn längst nicht alle Kolleginnen und Kollegen waren von der Seriosität oder Relevanz von Freire-Themen überzeugt.

Hinzu kamen ganz praktische Probleme. Sollte man in einem Seminar *Freires Pädagogik der Unterdrückten* als Primärliteratur gemeinsam lesen? Solche Lektüreseminare stießen bei Studierenden nicht unbedingt auf großes Interesse. Zudem war das (für Studierende erschwingliche) *rororo*-Bändchen der *Pädagogik der Unterdrückten* später nicht mehr im Buchhandel erhältlich. Was dann? Kopierer anwerben, Raubdrucke erstellen (lassen)? Ferner war hochschuldidaktisches Geschick gefragt: Wie lässt man einigermaßen sinnvoll und erquicklich sechzig oder mehr Studierende einen verabredeten Text lesen und diskutieren? Antwort zum Beispiel: Gruppen einteilen, die intensiv je eins der vier Kapitel des Buches zur Diskussion vorbereiten? Es wird dann die Quintessenz eines Kapitels vorgetragen, alle schlafen ein? Oder Gruppen stellen in

¹ Das Buch wurde mehrmals nachgedruckt und über 10.000 Mal verkauft. Die Reihe lief Anfang der 2000er Jahre aus. Die Rechte an dem Buch wurden 2003 offiziell vom Klett-Verlag an mich zurück gegeben. Somit könnte ich es eigentlich, überarbeitet, ganz oder in Teilen erneut publizieren.

einer Sitzung ein Kapitel vor, meist als Referat mit OH-Folien und/oder *Handout*-Kopien für alle; dann folgt Partnerarbeit anhand vorbereiteter Zettel. Beispiel (aus einer meiner Seminarmappen): „Zu Seminarbeginn austeilen, Partnerarbeit. Ziel: Festigung des Gelernten“; je ein Zettelchen zu den Stichworten: Befreiungstheologie, *educación popular – educação popular*, Liebe/ Demut/ Glaube/ Hoffnung, Dialog, Einheit von Reflexion und Aktion, domestizierende Pädagogik, kulturelle Invasion, politische Alphabetisierung, Objektivität – Objektivismus vs. Subjektivität – Subjektivismus. *Conscientização*, Bankierskonzept der Erziehung. Dialektik Unterdrücker – Unterdrückte, problemformulierende Methode, Kultur des Schweigens, Kodierung – Dekodierung, Humanisierung – Enthumanisierung. Sind die Begriffe bekannt? Wenn nicht, muss man *Freire* lesen oder nochmal nachlesen.

Referate zum Leben und Werk von *Freire* oder zu Anwendungen seiner Pädagogik in diversen Kontexten (Kindergarten, Schule, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung) und in anderen Ländern (*Freire* in Chile, Guinea-Bissau, Südafrika), bedurften (vor der Internet-Ära) einer besonderen Vorlaufphase seitens der Lehrenden: Entweder man stellte den Studierenden Texte zur Verfügung, besonders wenn entsprechende Themen zu Beginn eines Seminars kommen sollten (z.B. Biographisches zu *Freire*), oder Referate konnten nur gegen Ende eines laufenden Semesters eingeplant werden, damit die Studierenden genug Zeit hatten, sich Literatur, z.B. auch aus anderen Universitäten oder per (postalischer) Fernleihe, zu besorgen.

Die pädagogische Bedeutung von *Freire*

Wer sich mit dem Werk von *Paulo Freire* auseinandersetzt, wird bald feststellen, dass einige Zitate und Theoreme sozusagen zu pädagogischem Allgemeinwissen geronnen sind. Viele wissen gar nicht

(mehr) genau, woher sie stammen. Dazu gehört nicht nur das Bekenntnis „*Erziehung ist niemals neutral*“, sondern auch das sogenannte „*Bankierskonzept der Erziehung in der Schule*“. Es entstammt Kapitel II seines Hauptwerkes *Pädagogik der Unterdrückten*, hat aber nichts mit Aktien und Bankern zu tun. Im Unterricht wird Wissen in die Schüler wie in leere Container übermittelt. Zitat *Freire*: „*So wird Erziehung zu einem Akt der „Spareinlage“, wobei die Schüler das „Anlage-Objekt“ sind, der Lehrer aber der „Anleger“ (...). Das ist das „Bankiers-Konzept“ der Erziehung, in dem der den Schülern zugestandene Aktionsradius nur so weit geht, die Einlagen entgegen zu nehmen, zu ordnen und aufzustapeln*“ (*Freire* 1973, S. 57).

Unzählige Male habe ich mit Lehramtsstudierenden die folgende Liste (*Insider* mögen sie gar auswendig herunter sagen können), O-Ton *Freire*, gelesen, reflektiert, diskutiert und gefragt, wie denn die jeweiligen Alternativen lauten könnten. Laut *Freire* muss die „*befreiende Bildungsarbeit*“ bei der „*Lösung des Lehrer-Schüler-Widerspruchs*“ einsetzen, so dass „*beide gleichzeitig Lehrer und Schüler werden*“. Die „*Bankiers-Erziehung*“ hingegen „*erhält den Widerspruch mit Hilfe der folgenden Einstellungen und Praktiken aufrecht, die die unterdrückerische Gesellschaft als solche widerspiegeln*“ (*Freire* 1973, S. 58).

Es folgt ebenda die folgende Liste, die inzwischen ein halbes Jahrhundert alt und trotzdem noch aktuell ist, Zitat:

- a) Der Lehrer lehrt, und die Schüler werden belehrt.
- b) Der Lehrer weiß alles, und die Schüler wissen nichts.
- c) Der Lehrer denkt, und über die Schüler wird gedacht.
- d) Der Lehrer redet, und die Schüler hören brav zu.
- e) Der Lehrer züchtigt, und die Schüler werden gezüchtigt.

- f) Der Lehrer wählt aus und setzt seine Wahl durch, und die Schüler stimmen ihm zu.
- g) Der Lehrer handelt, und die Schüler haben die Illusion zu handeln durch das Handeln des Lehrers.
- h) Der Lehrer wählt den Lehrplan aus, und die Schüler (die nicht gefragt werden) passen sich ihm an.
- i) Der Lehrer vermischt die Autorität des Wissens mit seiner eigenen professionellen Autorität, die er in Widerspruch setzt zur Freiheit der Schüler.
- j) Der Lehrer ist das Subjekt des Lernprozesses, während die Schüler bloße Objekte sind.

Einig war man sich meist darin, die Entgegensetzungen seien überzogen: Die Unterrichtsrealität sei ebenso wie die Lehrpersonen und Schülergruppen weit aus vielfältiger. Auch die Lehrpläne seien inzwischen flexibler und Schülerinnen und Schüler auch selbst lernend unterwegs. Dennoch trafen die Aussagen im Wesentlichen den Kern des unterrichtlichen Geschehens in der Schule, so die allgemeine Zustimmung. Und die Alternativen? Lehrende und Lernende belehren sich gegenseitig und lernen voneinander? Schöne Idee, aber letztendlich wohl doch weder möglich, noch gewünscht. Züchtigung? Körperliche zumindest sei doch abgeschafft, aber in der Tat finde immer Disziplinierung statt, und nicht umsonst hießen die Noten in der Schule auch „Zensuren“; sie würden vielleicht mal zeitweise suspendiert, aber letztlich nicht abgeschafft. Kurzum: Überwiegend kamen wir (Studierende, aber auch ich) zu dem Ergebnis, dass *Freires* Postulate hier bei uns im ganz normalen Fachunterricht im Regelschulwesen wohl am schwierigsten umzusetzen sind. Stundentafeln, Lehrpläne, Schulbücher und Prüfungen setzten den vorgezeichneten Lehrer-Schüler-Rollen enge Grenzen. Dennoch sei eine Reflexion über die institutionellen Zwänge und Grenzen von Schule, wie sie in der Liste von *Freire* zum Ausdruck kommen, drin-

gend notwendig und weiterhin sinnvoll. In anderen pädagogischen Bereichen, die nicht so vordeterminiert sind, z.B. Projektwochen in der Schule, außerschulische Jugendarbeit oder Gemeinwesenarbeit, könne man die Prinzipien der *Freire* Pädagogik dagegen wahrscheinlich Erfolg versprechender einsetzen.

Will man die Frage nach *Freires* pädagogischer Bedeutung beantworten, so muss auch differenziert werden: Wo? Für wen? Andeutungen für eine solche differenzierte Betrachtung der pädagogischen Bedeutung von *Freire* liefern folgende Hinweise zu verschiedenen Kontexten:

In Brasilien: *Freires* Alphabetisierungskampagnen trugen mit dazu bei, dass viele Menschen erstmals wählen gehen konnten. *Freire* war nach der Rückkehr aus seinem Exil einige Jahre Sekretär für Bildung in der Stadt Sao Paulo. Er arbeitete mit *Lula da Silva* zusammen, mit dem er auch die Arbeiterpartei gegründet hatte. *Lulas* Regierung startete einige relativ erfolgreiche Sozialprogramme (wie z.B. *bolsa familia*). Die jüngste Wahl von *Bolsonaro - Lula* war, vermutlich gezielt lanciert, zu einer Gefängnisstrafe verurteilt und daher nicht als Kandidat zur Wahl zugelassen worden - lässt ein komplettes *roll-back* vermuten. Ja, sogar eine Verteufelung von *Freire* in seinem eigenen Land scheint im Gange zu sein, wie es z.B. einem Bericht der *GEW* (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) über Attacken gegen *Freires* Erbe in Brasilien zu entnehmen ist.¹

In Lateinamerika: Zusammen mit der Befreiungstheologie und dem schon genannten Theater der Unterdrückten von *Augusto Boal* ist *Paulo Freire* überall in Lateinamerika bekannt. Im Oktober 2017 veranstaltete das *Paulo Freire Institut* eine Tagung in Berlin: *Lernen im Dialog mit La-*

¹ <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/angriff-auf-das-erbe-paulo-freires/>; Abruf 10.06.2019)

teinamerika – 20 Jahre in Bewegung mit Paulo Freire. Hieran könnte eine Diagnose zur pädagogischen Bedeutung von Freire für Lateinamerika anknüpfen.

Freire als Pädagoge der sogenannten Dritten Welt: Freire wird schon früh mit anderen Dritte-Welt-Pädagogen verglichen, z.B. mit Mahatma Gandhi, Julius Nyerere und Ivan Illich. Schon im Jahr 1971 gab das damalige Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) in seiner Reihe *Texte und Materialien für den Unterricht* ein Themenheft zu *Alternative Bildungskonzepte aus der Dritten Welt* (Reihe *Schule und Dritte Welt*, Nr. 36) heraus. Es enthält je einen Text von Julius Nyerere, Ivan Illich und Paulo Freire. Der von Freire trägt den Titel *Politische Alphabetisierung* mit dem Untertitel *Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung* (Freire 1971) und wurde von ihm für die *Lutherischen Monatshefte* (H. 11/1970) geschrieben¹. Freire war kurz zuvor (Februar 1970) vom Ökumenischen Rat der Kirchen in dessen Büro für Bildungsfragen berufen worden.

Rezeption hier „bei uns“: Die frühe Aufmerksamkeit für Freires Denken und Wirken in entwicklungspolitischen Kreisen in Deutschland ist ein weiteres Indiz für die eingangs genannte Feststellung, dass die pädagogischen Konzepte und Ideen von Paulo Freire in Deutschland seit Anfang der 1970er Jahren erstaunlich zeitnah und breit rezipiert wurden. Paulo Freire war auch einige Male in Deutschland. 2003 organisierte die pfk einen Kongress in Oldenburg *Das Menschenrecht auf Bildung für Alle – Menschenrechtsbildung und die Aktualität der Pädagogik Paulo Freires*. Die Bedeutung Freires bei uns oder allgemeiner in Industrieländern wurde von Anfang an gestellt und immer wieder mit „Ja“ beantwortet. Aber welche Auswirkungen hat die Pädagogik Freires

tatsächlich hier auf pädagogische Konzepte und Erziehung gehabt? Und muss man nicht, wie schon angedeutet, zwischen dem Regelschulwesen und anderen Kontexten, z.B. Sozialpädagogik und außerschulische Bildungsangebote, unterscheiden? Hier bleibt noch viel Raum für Diskussionen, Recherchen und Abhandlungen.

Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung Paulo Freires

Zunächst ist festzuhalten: Paulo Freire wurde inzwischen auch in der deutschen Erziehungswissenschaft offiziell in den Rang eines „Klassikers der Pädagogik“ erhoben, so geschehen durch den entsprechenden Beitrag von Peter McLaren & Noah de Lossovoy (2003) in dem zweibändigen, von Tenorth herausgegebenen Werk *Klassiker der Pädagogik*. Mit anderen Worten: Freire wurde in Deutschland erziehungswissenschaftlich kanonisiert. Eine detailreiche Biographie zum damals noch lebenden Paulo Freire war allerdings bereits 1993 von Heinz-Peter Gerhardt in der unter der Ägide des Internationalen Erziehungsbüros der UNESCO in Genf publizierten Zeitschrift *Prospects* vorgelegt worden, als Teil der UNESCO Serie *Thinkers on Education*, die 1997 als vierbändige Printausgabe erschien, die aber inzwischen auch *open access* zum *download* in Englisch, Französisch und Spanisch verfügbar ist.² Man wundert sich: Ein deutschsprachiger Freire-Experte schreibt eine Freire-Biographie auf Englisch, die weltweit verbreitet wird, während ein englischsprachiger Freire-Experte für ein deutschsprachiges Werk rekrutiert und ins Deutsche übersetzt wird. Wie auch immer solches zustande kommt, kann als Erkenntnis festgehalten werden, dass Paulo Freire in Deutschland wie auch

¹ Dieser Aufsatz ist auch in dem schon genannten Freire gewidmeten Themenheft der „betrifft:erziehung“ (H. 7/1973, S. 15-19) enthalten.

² <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freiree.PDF>; abgerufen 10.06. 2019

weltweit zur *Hall of Fame* der Pädagogik gehört.

Dabei kommt *Paulo Freire* eine besondere Bedeutung in der Auseinandersetzung mit dem zu, was unter dem Etikett „internationale Reformpädagogik“ diskutiert wird, wobei sich die wissenschaftliche Diskussion überwiegend auf Reformpädagogen (einschließlich einiger Reformpädagoginnen) in Europa und Nordamerika erstreckt. Hierzu bildet *Paulo Freire* als Repräsentant der sogenannten Dritten Welt ein Gegengewicht. Folglich wurden er und sein Werk als konstitutiver Teil eines expliziten Blicks auf *außer-europäische* reformpädagogische Konzepte und Initiativen gewürdigt (*Dabisch* 2002; *Siebert* 2002). Der betreffende, von *Asit Datta* und *Gregor Lang-Wojtasik* (2002) herausgegebene Sammelband widmet sich den eher „vergessenen“ reformpädagogischen Ansätzen, die nicht zum Mainstream der internationalen Reformpädagogik zählen. Deren Besonderheiten und Einordnung im Abgleich mit der klassischen internationalen Reformpädagogik wird am Ende des Buches von *Klaus Seitz* (2002) und von *Volker Lenhart* (2002) pointiert zum Thema gemacht und sollte bei der allgemein kontroversen Diskussion zur Reformpädagogik berücksichtigt werden.

Ein weiterer Indikator für Kanonisierung ist die Aufnahme in erziehungswissenschaftliche Lexika, so geschehen z.B. im *Wörterbuch der Pädagogik* von *Winfried Böhm* (2005, S. 219) oder durch den Beitrag von *Claudia Richter* (2012) im *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (KLE). Recherchen zu diesem Indikator würden sicher viele weitere Treffer in der deutschen wie auch in der internationalen Kompendienliteratur ergeben.

Nach der Jahrtausendwende zeigt sich das wissenschaftliche Interesse an *Paulo Freire* in deutschsprachigen Kreisen auch daran, dass nach seinem Tode weitere Werke von ihm – teils das erste Mal – in deutscher Sprache veröffentlicht wurden.

2007-2008 erschienen drei *Freire*-Bände im *Waxmann Verlag* Münster: *Unterdrückung und Befreiung*, *Bildung und Hoffnung* und *Pädagogik der Autonomie*; letzteres ist das überhaupt letzte Werk von *Paulo Freire*. Sie wurden herausgegeben von *Peter Schreiner*, *Norbert Mette*, *Dirk Oesselmann* und *Dieter Kinkelbur* in Kooperation mit *Armin Bernhard* unter der Ägide des *Comenius-Instituts* in Münster, der Evangelischen Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft. Ihr Erscheinen wurde in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption gewürdigt (Rezensionen von *Parreira do Amaral* 2008).

Dissertationen sind eine spezielle wissenschaftliche Textgattung, in denen in der Regel junge Wissenschaftler eine dezidierte Fragestellung verfolgen, auf die besonders viel Sorgfalt verwendet wird. Auch *Paulo Freire* wird in Dissertationen verschiedener Fächer und Fakultäten abgehandelt, darunter auch sehr konträre erziehungswissenschaftliche Dissertationen wie die von *Martin Stauffer* (2007) und die von *Kira Funke* (2010). Während *Stauffer* *Freires* Ruf als Klassiker der internationalen Reformpädagogik grundlegend in Frage stellt, womit sich eine weitere Beschäftigung mit *Freire* eigentlich erübrigen würde, wurde *Funkes* Arbeit von *Freire*-Gesellschaften aufgegriffen, so beispielsweise 2012 vom *Paulo Freire Zentrum* Wien (Film: „Befreiende Bildung: Anknüpfen an *Paulo Freire*“, Moderator: *Gerald Faschingseder*, Referentin: *Kira Funke*¹) und in einer ausführlichen Rezension von *Jos Schnurer* (2018) in *Dialogische Erziehung*.

Es gibt fast nichts, was Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen so lieben wie „Kritik“. Und so nimmt es nicht wunder, dass auch *Freire* und sein Leben und Wirken kritisiert werden. Denn schließlich muss gerade aus wissenschaftlicher Per-

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=u8CdJvZx4QI>; abgerufen 06.11.2018

spektive der Gefahr einer unkritischen „Heiligenverehrung“ entgegengewirkt werden. Zwischen Heiligenverehrung und Verriss liegen aber Welten. Ich möchte hier nicht versuchen, die vorfindliche Kritik zu resümieren und einzuordnen, sondern nur folgende zwei Punkte nennen, die mir vor allem in Lehrveranstaltungen immer wieder als problematisch aufgefallen sind:

(1) *Freire* arbeitet, wie bekannt, mit reichlich apodiktischen Gegenüberstellungen. Um einige Beispiele zu nennen: *Unterdrücker – Unterdrückte*: Wer ist hier, d.h. in der globalisierten Welt der Unterdrückter? Wer der Unterdrückte? Wozu gehören die Pädagogen? Sozialarbeiter? Lehrpersonen? Wissenschaftler?

Dialog erfordert: *Reflexion – Aktion*; leere Worte sind laut *Freire* *Verbalismus*; unreflektiertes Handeln ist *Aktionismus*.

Objektivität – Subjektivität; Objektivismus (eine Welt ohne Menschen) und Subjektivismus (Menschen ohne Welt).

Dies sind alles eingängige Wortschöpfungen, aber mit der Gefahr von schwarzweiß Malerei und Verkürzungen einer objektiv weit vielfältigeren Welt. Warum also macht *Freire* das? Wozu dienen und welches Erklärungspotential haben diese Entgegensetzungen? Die Antwort, die ich darauf gefunden habe, ist die, dass diese zwar plakative, aber dennoch gut gewählte und überzeugende Pointierungen darstellen, die *didaktisch* gesehen überaus anregend für Diskussionen sind. Wahrscheinlich hat *Freire* genau das intendiert: Diskussion von Streit bis Dialog statt eines konturlosen Diskussionsbreis nach dem Motto „anything goes“, oder dass jeder „irgendwie Recht hat“, oder eines konturlosen „sowohl-als-auch“ Geredes.

(2) *Freire* plädiert für Vertrauen in das Volk; seine Bildungsarbeit ist Teil der „Volksbildung“ in Lateinamerika; er und andere gelten als „Volkspädagogen“. Angesichts von diversen rechtslastigen und

mit völkischem Denken operierenden „Wir sind das Volk“-Proklamationen in Deutschland und anderswo erscheint mir hier Vorsicht geboten bei diesen Begriffen.

- *Freire* selbst sieht die Gefahr, dass die Unterdrückten ebenfalls zu Unterdrückern werden (können) („Sub-Tyrannen“). Beispiel: Revolutionäre nach der Machtübernahme. *Freire* fordert, die Pädagogik habe dies in Rechnung zu stellen.
- *Freire* unterstreicht, man könne keine Pädagogik *für die* Unterdrückten praktizieren, sondern nur *mit ihnen*. Dahinter steht der Glaube oder zumindest die Hoffnung, befreiende Bildungsarbeit *mit* Betroffenen motiviere und befähige diese zu eigenverantwortlichen Entscheidungen.
- Befreiung ist für *Freire* ein „schmerzhafter Geburtsvorgang“, in der die Wirklichkeit objektiv verifizierbar verändert wird. Menschen haben aber durchaus Angst vor der Freiheit, weil sie nämlich dann Verantwortung übernehmen (müssen).

Dennoch bleibt ein Unbehagen an einer „Volks“-Terminologie und dem dahinter stehenden Urvertrauen in die letztendlich aufklärerische und befreiende Lösung von gesellschaftlichen Herausforderungen durch „das Volk“.

Die Bedeutung von *Freire* für die Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen

Zum Abschluss meiner Überlegungen möchte ich nun die Frage stellen: „Warum sollen sich ‚unsere‘ (d.h. unsere hiesigen und heutigen) Lehramtsstudierenden oder Sozialpädagogen überhaupt mit *Freire* auseinandersetzen?“

Dabei stellt sich nach meiner Wahrnehmung das Problem einer grundsätzlichen Widersprüchlichkeit:

Wie kann man *Freire* als Gegenstand von Studienordnungen, Lehrprogrammen und Modulen begründen? Konterkariert *Freires* Pädagogik nicht das, was sonst in Pädagogik bzw. in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen verkauft bzw. ‚beigebracht‘ wird?

- Das *ECTS* (European Credit Transfer System)? Wissen zu *Freire* testen und benoten – wie widersinnig ist das denn? Leistungen der Studierenden müssen aber benotet; Prüfungsformate (Klausuren, mündliche Prüfung) müssen eingehalten werden.
- *Freire* in Massenvorlesungen? Kleingearbeitet, in Merksätzchen kondensiert und standardisiert, Wissen abfragen im *Multiple Choice* Verfahren? Auch das scheint zu gehen, ggf. mit zusätzlichen offenen Fragen.
- Abschlussarbeiten zu *Freire*? B.A., M.A., M.Ed. Arbeiten und vielleicht noch einige Dissertationen. Wer aus dem akademischen Kollegenkreis trägt das mit? Zweitgutachten? *Freire* im Lebenslauf: Verschlechtern oder verbessern sich die Aussichten bei Bewerbungen mit einem ‚*Freire*-Thema‘?

Bei all diesen Fragen, die im Kollegium, bei Studienkommissionen oder bei Studierenden aufkommen, ist es gut, einige *hard facts* zu *Freire* auf Lager zu haben, mit denen man die ‚Dignität‘ des Lehr- und Forschungsgegenstandes *Freire*-Pädagogik begründen kann:

- *Freires* Grundlagenwerk *Pädagogik der Unterdrückten* wurde in 18 (oder mehr?) Sprachen übersetzt, d.h. er und seine Gedanken werden international beachtet und geschätzt.
- *Freire* zählt, wie gesagt, auch in der deutschen Erziehungswissenschaft inzwischen zu den „Klassikern der Pädagogik“ (*McLaren & de Lossovoy* 2003); d.h. man kann ihn „auf Augenhöhe“ mit anderen Klassikern (ein-

schließlich der Kritik an ihnen) rezipieren.

- *Freire* hat weltweit gewirkt (Weltkirchenrat in Genf, Lehrauftrag in Harvard, Beratertätigkeit in afrikanischen Ländern); d.h. er ist nicht ‚nur‘ ein brasilianischer Pädagoge mit lokaler Reichweite.
- *Freire* erhielt viele Auszeichnungen und Medaillen und zahlreiche Ehrendoktorwürden, deren Zahlenangaben zwischen 28 und 36 schwanken.
- Im Januar 1997 verlieh ihm auch der Fachbereich Pädagogik der Universität Oldenburg den Ehrendokortitel, den *Paulo Freire* aber nicht mehr persönlich in Empfang nehmen konnte. Auf der Festveranstaltung im Juli 1997 nahm daher die Witwe *Paulo Freires*, *Ana Maria Araújo Freire*, stellvertretend für ihn die Ernennungsurkunde entgegen¹.
- Die Ehrendoktorwürden sind ein Indiz dafür, in welchem breitem Ausmaß *Paulo Freires* Leben und Wirken in der internationalen *Academia* gewürdigt worden ist.
- Zahlreiche Institute und Fachgesellschaften, aber auch Schulen in verschiedenen Ländern dieser Welt sind nach ihm benannt, darunter auch solche im deutschsprachigen Raum – auch dies ein Beleg für die Wertschätzung *Paulo Freires* als Patron pädagogischer Institutionen.

Mit diesen Argumenten lässt sich dann auf die Frage: *Warum gerade Freire?* schlicht und einfach antworten: „Warum denn etwa nicht?“ Anschließend lässt sich dann darüber diskutieren, welche Gegenwartsrelevanz sein Denken heute hat. Im Aufruf zur *Freire*-Tagung in Hamburg 2018 hieß es: „*In Zeiten der Globalisierung und Digi-*

¹ http://www-a.ibit.uni-oldenburg.de/bisdoc_redirect/publikationen/bisverlag/unireden/ur96/vorwort.pdf, abgerufen am 16.06.2019

alisierung sind die Erfahrungen mit seiner (Freires) Pädagogik neu zu bewerten. ... " Wie können wir die Ansätze von Freire hier und heute erfolgreich nutzen?" Auf der Tagung wurden viele Antworten diskutiert. Meine eigene Antwort darauf ist der Vorschlag, Freires Vorstellung eines „thematischen Universums“ und darin enthaltener „generativer Themen“ auf die heutige Weltsituation zu beziehen, was ich abschließend wie folgt andeuten möchte:

Freire geht davon aus, dass Gegenstände von Bildungsbemühungen nicht einfach „da sind“ (zur Erinnerung: Kritik am sog. Bankierskonzept), sondern dass sie erkannt und problemformulierend konstruiert werden müssen, um dann bearbeitet werden zu können. Das bedeutet auch heute noch: Die Wirklichkeit muss erst dekodiert werden, um dann für Bildungsprozesse erneut kodiert zu werden (z.B. durch Skizzen, Fotos, Filme, Theaterstücke), die dann von den Teilnehmenden je neu dekodiert werden müssen, um als ihre eigenen angeeignet werden zu können. An diesem Dreh- und Angelpunkt zur Frage: wie wird Wirklichkeit in Bildungsprozessen angeeignet? könnte man heute dezidiert ansetzen. Die zunehmende Medialisierung der Welterfahrung (Internet, Smartphone, Social Media) kann als kodierte Wirklichkeit genommen werden, die es im Erkenntnisprozess erst zu dekodieren gilt (das ist die Aufgabe der Erziehungswissenschaft), um sie alsdann für Bildungsprozesse erneut zu kodieren (als Aufgabe der Pädagogik).

Der Gesamtkomplex interagierender Themen einer Epoche bildet ihr „thematisches Universum“. Wirklichkeit ist laut Freire „ein einmaliger, lebendiger Code, den es zu entziffern gilt“ (Freire 1973, S. 93). In Freires Hauptwerk damals war das seiner Meinung nach „Herrschaft“. Was ist unser thematisches Universum heute, also der heutige Gesamtkomplex interagierender Themen unserer Epoche? Ist es die pla-

netare Sichtweise? Ist es Sustainable Development? Globalisierung?

Daraus lassen sich „generative Themen“ ableiten, das sind laut Freire „kodierte Mensch-Welt-Verhältnisse“, die Ansatzpunkte für Bildung darstellen. Diese generativen Themen müssen kodiert werden, vorzugsweise in Gestalt ikonischer Repräsentationen. Darum nochmals zur Frage: Warum ikonisch? Meine Antwort darauf: Wegen ihres anderen Zugangs zur Wirklichkeit, ihrer Mehrdeutigkeit, ihres Aufforderungscharakters. Ikonische Repräsentationen sprechen nicht nur den Intellekt an; sie sind uneindeutig, nicht definit, lassen Raum für neue Sichtweisen. Was also sind unsere generativen Themen heute? Inklusion? Menschenrechte? Digitalisierung? Um Antworten auf diese Fragen zu suchen und vielleicht zu finden, lohnt es sich, die heutigen Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten versuchsweise auch einmal mit einem Freire'schen Blick zu entschlüsseln.

Literatur

Adick, Christel (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

Adick, Christel (1983): Erziehung in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften – Ziele, Institutionen und pädagogische Theorien. Stuttgart: Klett

Adick, Christel/ Große-Oetringhaus, Hans-Martin/ Nestvogel, Renate (1979/1982): Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation. Berlin: Dialogus Mundi /Verlag R. Sperber (1979), Neuauflage Institut für Afrika-Kunde Hamburg 1982

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart: Kröner

Dabisch, Joachim: Paulo Freire. In: Datta, Asit & Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt: IKO, S. 75-85

- Datta, Asit & Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (2002): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO [open access verfügbar bei pedocs]
- Freire, Paulo (1971/1973): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz Verlag; 1973 bei rororo, Rowohlt: Reinbek bei Hamburg
- Freire, Paulo (1977): *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg
- Freire, Paulo (2007): *Unterdrückung und Befreiung*. Münster etc.: Waxmann
- Freire, Paulo (2007): *Bildung und Hoffnung*. Münster etc.: Waxmann
- Freire, Paulo (2008): *Pädagogik der Autonomie*. Münster etc.: Waxmann
- Funke, Kira (2010): *Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität*. Münster: Waxmann
- Gerhardt, Heinz Peter (1993). Paulo Freire, in: *Prospects – the quarterly review of comparative education*, Vol .XXIII, No. 3/4, S. 439–58
- Lenhart, Volker (2002). Nachwort. Zehn Thesen zum Verhältnis der klassischen nördlichen zu der einer eigenständigen südlichen Reformpädagogik. In: Datta, Asit & Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO, S. 289-295
- McLaren, Peter/ Noah de Lossovoy (2003): Paulo Freire, in: Tenorth, H.E. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*, Bd.2, S. 217-226
- Parreira do Amaral, Marcelo (2008): *Die Pädagogik Paulo Freires und ihre Rezeption – eine Sammelbesprechung*. In: *Erziehungswissenschaftliche Revue* 7. Jg., Nr. 1; Rezension von Paulo Freire „Pädagogik der Autonomie“. In: *Erziehungswissenschaftliche Revue* 7. Jg., Nr. 4
- Richter, Claudia (2012): Paulo Freire. In: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Bd. 1, S. 427f.
- Schnurer, Jos (2018): Rezension von Kira Funke (2010), in: „Dialogische Erziehung“ 1-2/2018, S. 44-49.
- Seitz, Klaus (2002): *Zwischen Ignoranz and Mystifizierung. Anmerkungen zur Rezeption der Pädagogik des Südens und zur ‚Internationalität‘ der Reformpädagogik*. In: Datta, Asit & Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO, S. 271-287
- Siebert, Horst (2002): Paulo Freire und Ivan Illich als Konstruktivisten? In: Datta, Asit & Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO, S. 87-97
- Stauffer, Martin (2007): *Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz. Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires*. Bern etc.: Lang

Prof. Dr. Christel Adick
Bochum
E-Mail: christel.adick@rub.de